



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 099 CIUDAD DE MÉXICO, PONIENTE  
UNIDAD CERTIFICADA BAJO LA NORMA ISO 21001:2018**



**LA INTERCULTURALIDAD COMO COMPETENCIA DEL  
DOCENTE PARA INFLUIR EN LA ATENCIÓN DE NIÑAS(OS)  
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA  
EPS6 EN LA CDMX**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN  
EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA**

**MARTHA ALICIA ORTIZ CABALLERO**

**TUTORA DE TESIS  
DRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**AGOSTO DE 2022**



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 099 CIUDAD DE MÉXICO, PONIENTE  
UNIDAD CERTIFICADA BAJO LA NORMA ISO 21001:2018**



**LA INTERCULTURALIDAD COMO COMPETENCIA DEL  
DOCENTE PARA INFLUIR EN LA ATENCIÓN DE NIÑAS(OS)  
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA  
EPS6 EN LA CDMX**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN  
EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA**

**MARTHA ALICIA ORTIZ CABALLERO**

**TUTORA DE TESIS  
DRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**AGOSTO DE 2022**

## **DEDICATORIAS**

A MIS PADRES: Alicia Caballero Cantellano y

Bartolo Ortiz Juárez

A mi amadísimo esposo: Faustino Amado Aquino Sánchez

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco profundamente a la Dra. Guadalupe G. Quintanilla Calderón por todo, su gran ejemplo como ser humano, docente y Directora de la Unidad 099 y Tutora de mi tesis; a todas mis Maestras y Maestros de este último periodo de trabajo, Estefanía y Marlene Moya García y muy especialmente a los Mtros. Jaime Salvador García Repper y Víctor Manuel Bello Montalvo que se dieron a la tarea de dar lectura a este trabajo con amor y profesionalismo; y muchas muchísimas gracias a los Maestros(as): Constanza Concepción Galaviz Barrera, Jorge Humberto Arzate Aguilar, Daniel González Ríos, por su gran calidad humana, amor, profesionalismo, entrega, compromiso e invaluable apoyo.

A todos mis compañeros de la Maestría, cuya presencia cálida y fresca me acompañó y enriqueció en todo momento mi camino de transformación.

Con agradecimiento a mis Compañeros Maestros, Personal Administrativo y de Servicios, Alumnos, Padres de Familia de la Escuela de Participación Social Núm. 6, por ser motivo de inspiración para este trabajo.

INDICE	PÁG
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA DETERMINACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y LA CONTEXTUALIZACIÓN DE SU UBICACIÓN HISTÓRICO-GEOGRÁFICA... ..</b>	<b>4</b>
<u>1.1.</u> Determinación del tema de estudio .....	4
1.2. Justificación de la elección del tema de estudio .....	11
1.3. Institución educativa en la cual se detecta la problemática.....	12
1.4. Contexto geográfico, histórico y socioeconómico de la institución educativa y la problemática escolar .....	14
1.4.1.Ubicación de la Alcaldía en el contexto nacional .....	14
1.4.2. Análisis histórico, geográfico y socioeconómico del entorno de la problemática .....	19
1.4.3.Estudio socioeconómico de la localidad.....	29
1.4.4 El referente escolar .....	48
<b>CAPÍTULO 2. MARCO INSTITUCIONAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA DEL TEMA DE ESTUDIO .....</b>	<b>55</b>
2.1. Marco institucional de actualización y capacitación del magisterio en servicio, dentro del área geográfica de ubicación del tema. ....	55
2.2 Población magisterial, inscrita en programas de estímulos por méritos académicos en el área geográfica del tema de estudio, derivado de la práctica educativa que desarrollan los profesores beneficiados por dichos programa.....	63
2.3. ¿En qué instituciones se actualizan o superan profesionalmente los docentes incluidos en el contexto del análisis de la problemática .....	65
<b>CAPÍTULO 3. UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>67</b>

3.1. La problemática educativa .....	67
3.2. Estado del Arte de la problemática .....	67
3.3. Planteamiento del problema .....	83
3.4. Planteamiento de la hipótesis de trabajo .....	84
3.5. Las variables en la hipótesis de trabajo .....	84
3.5.1. Variable independiente .....	85
3.5.2. Variable dependiente .....	85
3.6. Objetivos de la investigación.....	86
3.6.1. Objetivo general de la investigación .....	86
3.6.2. Objetivos particulares de la investigación .....	87
<b>CAPÍTULO 4. EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>89</b>
4.1. Políticas Educativas y Organismos Internacionales.....	90
4.1.1.ONU (Organización de las Naciones Unidas).....	90
4.1.2. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).....	94
4.2. Políticas Educativas en México.....	98
4.2.1.La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	98
4.2.2. Ley General de Educación.....	99
4.2.3.Las Reformas Educativas 2011-2019.....	110
4.2.3.1 La Reforma Integral de la Educación Básica 2011 .....	111
4.2.3.2 El Nuevo Modelo Educativo de la Educación Obligatoria 2017 .....	113
4.2.3.3. Nueva Escuela Mexicana .....	116
4.3. Interculturalidad.....	119
4.3.1.1 Concepto .....	119
4.3.1.2. Características .....	122
4.3.1.3. Etapas.....	122

4.3.1.4. Principios .....	123
4.3.1.5. Importancia .....	124
4.3.1.6. Objetivos .....	124
4.3.1.7. Orígenes del término Interculturalidad .....	125
4.3.2. Interculturalidad y Educación .....	126
4.3.2.1. Educación intercultural.....	126
4.3.2.2. Dimensiones de la Educación Intercultural .....	131
4.3.2.3. Objetivos y retos de la educación intercultural.....	134
4.3.2.4. La Educación Intercultural a Nivel Internacional .....	136
4.3.2.4.1. Los estudios sobre Educación Intercultural en España. ....	136
4.3.2.4.2. Estados Unidos de América.....	138
4.3.2.4.3. Latinoamérica. ....	139
4.3.2.5. La Educación Intercultural a Nivel Nacional.....	147
4.4. Formación docente en interculturalidad .....	150
4.5. La interculturalidad como competencia docente .....	156
4.5.1. Enfoque educativo por competencias .....	157
4.5.1.1. Características de las Competencias.....	159
4.5.1.2. Tipos de competencias. ....	161
4.5.2. Competencias Interculturales .....	164
4.5.2.1. Competencia Intercultural Cognitiva .....	168
4.5.2.2. Competencia Intercultural Emotiva .....	170
4.5.2.3. Competencia Intercultural Conductual .....	171
4.6. Necesidades Educativas Especiales.....	173
4.6.1. Necesidades Educativas Especiales y Dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. ....	186
4.6.1.1. Dificultades severas de aprendizaje .....	187
4.6.1.2. Dificultades severas de comunicación .....	188
4.6.1.3. Dificultades visuales .....	189

4.6.1.4. Dificultades severas de conducta .....	190
4.7. Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
4.8. Necesidades formativas de los docentes que atienden niños con necesidades educativas especiales .....	193
4.9. Necesidades Educativas Especiales e Interculturalidad .....	204

## **CAPÍTULO 5. EL PROCESO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO**

..... **217**

5.1. Tipo de estudio investigativo seleccionado .....	217
5.2. Características metodológicas del tipo de estudio seleccionado .....	220
5.3. Universo de estudio de la Investigación Descriptiva .....	224
5.4. Población escolar o magisterial que presenta la problemática .....	224
5.5. Selección de la muestra .....	225
5.6. Diseño del instrumento de captura de datos .....	228
5.6.1. Escala de Likert .....	228
5.6.2 Elaboración del borrador del instrumento de captura de los datos .....	229
5.6.3. Revisión del borrador del instrumento a aplicar .....	233
5.6.3 Validación del instrumento de recabación de datos por la tutora de tesis. ....	234
5.6.4 Aplicación definitiva del instrumento .....	238
5.7. Organización, análisis e interpretación de los datos recabados con base en el Programa Estadístico SPSS .....	238
5.8. Conclusiones generales derivadas del análisis de los datos. ....	253

## **CAPÍTULO 6. LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO CON BASE EN LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....**

**256**

6.1. Redaccion del informe diagnóstico sobre la problemática .....	256
--	-----

<b>CAPÍTULO 7. UNA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>258</b>
7.1. Título de la propuesta .....	258
7.2. Justificación de la implantación de la propuesta .....	258
7.3. Marco jurídico – legal que avala la propuesta.....	260
7.4. El diseño modular de la propuesta: fundamentación teórica y práctica .....	262
7.4.1. Problemática central del diseño curricular modular .....	264
7.5. Mapa curricular de la propuesta modular.....	266
7.6. Programas desglosados de estudio correspondientes a la propuesta modular	269
7.7. Diagrama de operación de la propuesta modular. ....	281
7.8. Duración del periodo de estudios.....	282
7.9. Perfil de ingreso de los aspirantes. ....	283
7.10. Requisitos administrativos para ingresar al programa de estudios .....	283
7.11. Criterios de selección de aspirantes. ....	284
7.12 Perfil de egreso.....	284
7.13. Criterios de permanencia en la modalidad de estudio de la propuesta.....	285
7.14 Criterios de evaluación y acreditación en el desarrollo del Programa de Estudios .....	286

## **BIBLIOGRAFÍA**

## **REFERENCIAS DE INTERNET**

## INTRODUCCIÓN

La atención a niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales en escuelas regulares, ha sido una realidad y esto ha generado desorientación, incertidumbre, desgaste en los docentes debido a una falta de preparación académica y personal para dar el servicio adecuado. A nivel internacional hay un camino avanzado al respecto sobre todo a nivel de Educación Superior, pero los niveles básicos de Educación, los trabajos existentes son escasos. Esto genera la necesidad de realizar investigaciones para abordar el problema y buscar avanzar en conocimientos y desarrollo de propuestas de intervención.

Es por ello que, partiendo de estas necesidades, la presente investigación, pretende con base en sus resultados, generar una propuesta curricular basada en la experiencia vivida en la Escuela Primaria de Participación Social Núm. 6, y sustentada en el análisis llevado a cabo a través de un estudio investigativo de índole educativo, centrado en el campo de las Necesidades Educativas Especiales.

A continuación, se presenta la estructura del presente documento:

El Informe que se presenta está estructurado por siete Capítulos y sobre ellos se expone que;

En el Capítulo 1, se trata la determinación y justificación del tema de estudio, se proporcionan datos sobre la institución educativa en la cual se detecta la problemática como la ubicación de la escuela, status del tipo de sostenimiento de la escuela, descripción de la organización de la escuela con un organigrama; y los elementos contextuales geográficos, históricos, socioeconómicos, educativos, recreativos y culturales del ámbito en el cual se ubica la investigación.

El Capítulo 2, se refiere a la descripción del número de instituciones de Educación Superior vinculadas con la superación y actualización docente que existen en el área de la problemática, se menciona si existe población magisterial inscrita en programas

de estímulos por méritos académicos en la institución motivo de la investigación e información acerca de Carrera Magisterial y sobre los docentes incluidos en el contexto del análisis de la problemática se dan datos sobre su último nivel de estudios, en qué instituciones se han formado o actualizan profesionalmente.

En el Capítulo 3, se ubica la problemática y se define lo que es el “Estado del Arte”, ahí se describen diversos trabajos de tesis relacionados directamente con el problema planteado los cuales se analizan con el fin de determinar la aportación que proporcionan a la investigación. Aquí mismo se encuentra ubicado el planteamiento del problema, el planteamiento de la hipótesis de trabajo, las variables y los objetivos de la investigación.

En el Capítulo 4, se estableció el Marco Teórico de la Investigación, éste, comprende aspectos tales como la Legislación en torno a las Políticas Educativas a nivel Internacional y Nacional que existen relacionadas con la Interculturalidad; aspectos básicos del término Interculturalidad, lo que se refiere a Interculturalidad y Educación a nivel internacional y nacional; acerca de la Formación Docente e Interculturalidad, lo que es una competencia intercultural; y lo que significan las Necesidades Educativas Especiales, Necesidades Educativas e Interculturalidad e información específica para la detección, evaluación psicopedagógica, los criterios para determinar las distintas necesidades en el aula, algunas técnicas e instrumentos de evaluación y plan de intervención con la finalidad de que los docentes profundicen en este conocimiento y sepan guiarse para planear actividades, guiar al padre de familia y al alumno o autoridades.

En el Capítulo 5, se describe el proceso metodológico del estudio investigativo, tipo de estudio seleccionado, características metodológicas del tipo de estudio, universo de estudio de la investigación, población magisterial que presenta la problemática, selección de la muestra, diseño del instrumento de captura de datos, validación del instrumento de datos, aplicación definitiva del instrumento, organización y análisis de los datos recabados con base en el Programa Estadístico SPSS y conclusiones generales derivadas del análisis de los datos.

En el Capítulo 6, se encuentra la elaboración del Diagnóstico con base en los resultados de investigación.

En el Capítulo 7, se presenta una propuesta curricular que intenta ser parte de la solución del problema a través del planteamiento de un Diplomado para Docentes, donde incluye título de la propuesta, justificación de la implantación de la propuesta, la fundamentación teórica y práctica del Diseño Modular de la propuesta, problemática central del Diseño Curricular, Mapa curricular de la propuesta modular, algunos programas desglosados de estudio, diagrama de operación de la propuesta modular, duración del periodo de estudios, perfil de ingreso de los aspirantes a cursar el programa de estudios, criterios de selección de los aspirantes de nuevo ingreso, perfil de egreso, requisitos administrativos para ingresar al programa de estudios, criterios de permanencia en la modalidad de estudio de la propuesta, criterios de evaluación y acreditación en el desarrollo de la propuesta del programa de estudios .

Finalmente se incorporaron la Bibliografía, Referencias de Internet y Anexos

# CAPÍTULO 1. LA DETERMINACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y LA CONTEXTUALIZACIÓN DE SU UBICACIÓN HISTÓRICO-GEOGRÁFICA

## 1.1. DETERMINACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

Los primeros indicios de la problemática surgieron a mediados del Ciclo Escolar 2014-2015 cuando se asumió el cargo como psicóloga en la institución en la cual se labora. La valoración de nuevo ingreso que realizaba en ese momento consistía en: entrevista al niño y padres de familia sobre datos generales, familiograma, la aplicación del Test de Bender<sup>1</sup>, Test de la Figura Humana<sup>2</sup> y Test de la Familia de Corman<sup>3</sup>. El Test de Bender ayudó a detectar retraso madurativo en los niños de nuevo ingreso.

Para conceptualizar el tema se especifica que ...

**Retraso madurativo se define como:** El retraso madurativo es un término diagnóstico empleado cuando se detectan dificultades indeterminadas en la madurez de niños entre 2 y 6 años.

**El término alude sólo a un retraso madurativo cronológico:** el niño no posee las características de la media de los niños de su edad. El retraso afecta a diferentes áreas como el uso del habla, la motricidad, la socialización y el desarrollo cognitivo.

**El retraso cronológico de la maduración suele ser de un año o dos y es temporal:** el desarrollo progresa sin impedimento a su propio ritmo hasta llegar a normalizarse. Si no existiera ese ritmo, ya implicaría un cuadro de trastorno del desarrollo y no un retraso

---

<sup>1</sup> Fayne Esquivel. Psicodiagnóstico clínico del niño. 3ª. Ed. México, Manual Moderno, 2007. En: <https://tuvntana.files.wordpress.com/2017/03/texto-psicodiagnostico-clinico-del-nic3b1o-esquivel-heredia-y-gomez.pdf>

<sup>2</sup><https://psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/testdelafigurahumana/index.php> (Consultado el 11-08-2021)

<sup>3</sup>[http://medicinafamiliar.uc.cl/html/articulos/114.html#:~:text=El%20%22Test%20del%20dibujo%20de,Corman%20en%201961%20\(2\).](http://medicinafamiliar.uc.cl/html/articulos/114.html#:~:text=El%20%22Test%20del%20dibujo%20de,Corman%20en%201961%20(2).) (Consultado el 11-08-2021)

madurativo<sup>4</sup>.

Esta situación en lo particular llamó la atención ante la posibilidad para ciertos niños de encontrarse en situación de desventaja por este motivo con respecto a su propio aprendizaje y en relación con los aprendizajes de sus compañeritos.

Es posible estar ante un trastorno del desarrollo humano<sup>5</sup> *“Los trastornos del desarrollo son problemas severos y de larga duración. Pueden ser físicos, como la ceguera, afectar las capacidades mentales, como los problemas de aprendizaje; o pueden ser una combinación de ambos, como el síndrome de Down. En general, los problemas duran toda la vida y afectan la vida cotidiana”*.

Esta condición podía afectar el desempeño de los niños para el aprendizaje y su participación y representar dificultades en su atención por parte de los docentes.

Esto, provoca una intensa reflexión sobre: ¿qué iban a hacer los docentes con los niños?, ¿cómo se les guiaría con esta condición particular?

En el período de 2014-2015, lo que más requirió atención personal, fue atender las relaciones desde el punto de vista socioemocional, mejorar los conflictos entre padre e hijo y alumno- docente y docente- padre en general para toda la escuela.

Esto se hizo a través de entrevistas o reuniones con los involucrados, en el área de psicología o la dirección de la escuela, donde se tenían pláticas con los padres de familia y docentes y diálogo con los niños utilizando el juego o el dibujo; los principales conflictos eran sobre aprendizaje y participación; y lo que más se demandaba de los docentes, eran sus habilidades emocionales, afectivas y sociales para atender dichas problemáticas.

---

<sup>4</sup><https://contenido365.com/educacion-formacion/retraso-madurativo-infantil/> (Consultado el 14-02-2019)

<sup>5</sup> <https://medlineplus.gov/spanish/developmentaldisabilities.html> (Consultado el 14-02-2019)

Con respecto a los niños en los que se detectan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, (BAP), esto se define como...<sup>6</sup>

**El término Barreras para el Aprendizaje y la Participación, se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.**

**Estas barreras mencionan que son los impedimentos exteriores que los alumnos tienen al momento de aprovechar las oportunidades de aprendizaje, que dificultan el proceso o al acceso de una educación de calidad.**

**Estas barreras pueden ser humanas, curriculares, metodológicas, sociales, etc. Ejemplo: Las actitudes del docente o de quienes rodean al individuo (rezago, marginación), la falta de material de apoyo para alguna necesidad especial que el alumno requiera, falta de implementación de estrategias para la propia ayuda del alumno, la nula comunicación entre padres y maestros, inaccesibilidad a servicios (alumnos que viven en zonas alejadas, teléfono, luz, etc.)<sup>7</sup>**

O con Necesidades Educativas Especiales, (NEE)<sup>8</sup>

**El término necesidades educativas especiales, se refiere a los alumnos que cuentan con características educativas diferentes al resto de un grupo de alumnos, estas diferencias pueden ser de carácter cultural, étnico, de aprendizaje, lingüístico, social, etc.**

**Que además de ser apoyadas por el docente, se requiere de la ayuda de un especialista y también de los padres del alumno. Esta atención puede**

---

<sup>6</sup> Pedro Covarrubias Pizarro. *Barreras para el aprendizaje y la participación. Una propuesta para su clasificación*. En: J.A Trujillo Holguín, et al. (Coords). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior “Profr. José E. Medrano R”, 2019. Págs.136-157

<sup>7</sup>[https://www.academia.edu/29010382/BAP\\_Y\\_NEE](https://www.academia.edu/29010382/BAP_Y_NEE) (Consultado 12-11-2021)

<sup>8</sup>Idem.

**mantenerse por un tiempo o puede ser permanentemente. Ejemplo: Alumnos con hiperactividad, con diferente cultura, trastornos conductuales, de privación socio-económica, violencia intrafamiliar, problemas de aprendizaje.**

Ambas se diferencian principalmente en que las NEE y todo lo que implica en su proceso de aprendizaje, son impedimento propio del alumno, no a los factores del contexto, como lo es en el caso de las BAP que señalan directamente al entorno como al problema refiriéndose a que éste, es inherente al propio alumno.

Este tipo de alumnos, fueron motivo de búsqueda para canalizarlos a alguna institución de salud pública, para obtener un diagnóstico o un tratamiento, y a partir de allí, se pudieran identificar características más precisas de cada una de las problemáticas y poder investigar qué hacer por parte de los docentes en el aula.

Inicialmente se aceptaron a los niños con estas dificultades confiando en que al enterar a los padres de familia de que podía existir una condición de salud que estuviera interviniendo en el logro de los aprendizajes y su convivencia, los familiares acudirían lo más rápido posible a los servicios de salud a atender a sus niños solicitando les realizaran valoraciones médicas, psicológicas, paidopsiquiátricas o neurológicas, pero esto no fue realizado así en todos los alumnos canalizados.

Así, las principales problemáticas de los niños con BAP o NEE, que se han presentado en el aula antes de la pandemia con respecto al aprendizaje, fueron: dificultades en la atención y concentración, lentitud o abandono hacia el trabajo escolar, desmotivación o apatía, falta de hábitos en general particularmente de limpieza y orden) con respecto a su persona y al cuidado de sus materiales escolares u objetos personales, incumplimiento de tareas y materiales, dificultades en su memoria, en el habla, bajas calificaciones.

Con respecto a la participación, ha habido una gran necesidad de integración de los niños con sus compañeros debido a que existen dificultades en la comunicación, intolerancia a la frustración, falta de límites, dependiendo de la condición que presenten. En la relación socioemocional con el docente, los niños han presentado

dificultades en la comunicación, dificultades para seguir indicaciones, gran demanda de atención y escucha, falta de confianza y empatía

La atención socioemocional de parte de los docentes con dichos alumnos ha sido de gran desgaste al no contar con una formación profesional para atender las situaciones presentadas pues: *“el educador muchas veces participa de las situaciones problemáticas del alumno, de sus vivencias familiares, intercambian opiniones y consejos; la docente media en la resolución de conflictos y muchas veces también comparte a los alumnos sus experiencias y sentimientos”*<sup>9</sup>

Esto lo lleva a experimentar síntomas como la ansiedad, la ira, la depresión y el conocido síndrome de estar quemado o burnout<sup>10</sup>, debido al estrés.

Lo que se ha encontrado que sucede con respecto a los docentes es que:

Las emociones más frecuentes que se producen son: frustración, cansancio mental, preocupaciones, sentimientos de prisa y urgencia.

El hecho de tratarse de una profesión de ayuda la hace más vulnerable al agotamiento emocional.

Existen dificultades que conlleva a atender a personas con patologías graves

Hay un ambiente de sufrimiento en el que se desenvuelve el trabajo diario, relativo tanto a los alumnos como a sus familiares.

El carácter interdisciplinario y el trabajo en equipo implicados conllevan un esfuerzo adicional en las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos, la negociación, etcétera.

Sobre este último aspecto, la escuela cuenta con un equipo interdisciplinario que está integrado por un trabajador social, un médico, un dentista, psicólogos; y un equipo de

---

<sup>9</sup>Concepción Fernández Azcorra y Vida Arjona Tamayo. *La educación socioemocional: actividades para trabajar en educación básica con alumnos*. México, Trillas, S.A., 2020. Pág. 38

<sup>10</sup> síndrome de burnout o "síndrome del trabajador quemado" hace referencia a la **cronificación del estrés laboral**. Este se manifiesta a través de un estado de agotamiento físico y mental que se prolonga en el tiempo y llega a alterar la personalidad y autoestima del trabajador. En: <https://www.quironprevencion.com/blogs/es/prevenidos/sintomas-sindrome-burnout-identificarlo#:~:text=El%20s%C3%ADndrome%20de%20burnout%20o,personalidad%20y%20autoestima%20del%20trabajador.>

talleristas; con ambos equipos, los docentes tienen que trabajar coordinadamente para atender las necesidades de los alumnos.

Otras situaciones son:

La estrecha relación que se genera entre docentes y alumnos, porque se requiere de la observación minuciosa para llegar a conocer al alumno.

En algunas ocasiones se propicia que un docente trabaje años con ellos, lo que facilita un conocimiento íntimo del alumno en los aspectos sociales, psicológicos y familiares<sup>11</sup>12 pero al mismo tiempo, un desgaste al no contar con la capacitación adecuada (Se ha dado que una maestra atendió a un grupo prácticamente íntegro desde 2º. hasta 6º. Grado).

Esta relación cercana en un principio es positiva, ya que ese conocimiento permite hacer eficiente la atención que se le brinda; sin embargo, a mediano o largo plazo, puede resultar estresante, porque en muchos casos los pequeños avances en los alumnos (conductuales, emocionales o cognitivos), pueden darse en meses o aún en años, lo cual puede desesperar o frustrar al docente al sentirse imposibilitado para hacer que los alumnos avancen a ritmos más rápidos, o por no cubrir las expectativas de los padres de familia.

Cuando se establece una relación cercana con los padres de familia, sobre todo en los casos de las familias muy comprometidas o involucradas en la educación de sus hijos y que apoyan al docente, se generan vínculos afectivos que hacen que el docente se alegre con la familia, pero también que comparta su sufrimiento.

Cuando se trabaja con familias que no apoyan, no siguen las indicaciones dadas por el personal docente o paradocente, no atienden a sus hijos o los tratan con descuido

---

<sup>11</sup> Ídem.

o negligencia o los maltratan, se puede generar en el docente impotencia, disgusto y frustración.

En los casos de algunos alumnos, pueden sufrir crisis emocionales severas cuando cambian algún medicamento o las dosis indicadas; cuando el padre de familia no puede conseguirlos, por no contar con los recursos económicos y por tanto, no se pueden seguir las indicaciones médicas, o cuando el padre de familia, simplemente no se los da por negligencia. Enfrentar, contener, vivir o tranquilizar la crisis de un alumno genera emociones encontradas en el docente como estrés, miedo, preocupación. Además de estas causas, se han encontrado alumnos que se resisten a tomar el medicamento.

En este caso, tener alumnos sin un diagnóstico preciso, o que se encuentren en tratamiento, implica un estrés que puede causar el cuidado del grupo porque además conlleva evitar situaciones de riesgo, atenderlo psicopedagógicamente de manera adecuada y procurar a todos los menores, que también pudieran presentar situaciones muy específicas y comprometidas.

En la institución en la cual se labora, existe un área de psicología, pero se ha llegado a tener sobrecarga de trabajo, es pertinente admitir que no se cuenta con la preparación adecuada y se tienen recursos muy limitados para atender las diversas problemáticas.

Existen otros factores que pueden generar estrés en el docente como atender a la diversidad en el aula como alumnos inmigrantes (al respecto se han recibido niños de otros Estados de la República Mexicana, de otras escuelas), con discapacidad visual, auditiva, intelectual y en situación de riesgo, que se encuentren en situación de riesgo. Éste, es un factor importante para la aceptación de los alumnos en la escuela mencionada.

El estrés surge no sólo por el compromiso que la labor educativa implica, sino también por el manejo de las emociones que pueden aparecer en la interacción con los

compañeros de trabajo, los padres de familia y los propios alumnos, por lo que, para evitar estos trastornos y síntomas, se debería capacitar a los docentes en hacer uso de la inteligencia emocional.

La formación curricular de los docentes en el caso de la institución, motivo de la problemática, no incluye un curso, seminario o asignatura que prepare en las habilidades, destrezas o conocimientos para enfrentar día a día todas las dificultades, retos y situaciones que se viven cuando se atiende a niños con Barreras para el Aprendizaje y la Participación o NEE.

## **1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO**

Se considera de suma importancia, abordar esta problemática, debido a que en el Centro de Trabajo hay niños con BAP y / o NEE por lo que los docentes están requeridos de una formación en competencias interpersonales que les permitan conocer el nivel de sus habilidades, destrezas o conocimientos y esto les pueda ayudar a generar estrategias de atención ante estas circunstancias.

Pero ¿Cómo apoyar las necesidades formativas de los docentes que atienden niños con BAP y/o NEE?

Desde un enfoque por competencias, se pretende hacer una detección del nivel de desarrollo de la competencia de la interculturalidad de los docentes que atienden niños con BAP y/o NEE, a partir de una autoevaluación de los docentes por medio de rúbricas para que, a partir de los resultados, realice una propuesta modular que atienda estos requerimientos.

La importancia de esta investigación radica en generar una propuesta formativa para docentes respecto al desarrollo de competencias docentes que contribuya a considerar

como imprescindibles de desarrollar, por ser el docente un referente importante para el alumno en cuanto a actitudes, comportamientos y emociones en la escuela<sup>13</sup>.

Se requiere de un docente con inteligencia emocional para formar y educar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás<sup>14</sup>.

El profesor debe estar preparado para asumir este reto y es necesario, en primer lugar, que piense en su propio desarrollo emocional, pues debe contar con los recursos suficientes para acompañar a sus alumnos en su desarrollo afectivo<sup>15</sup>.

Deben convertirse en docentes con inteligencia emocional, es un reto, pues no sólo demanda espacios y tiempos de capacitación, también implica un compromiso que va más allá del plano laboral y que trasciende el plano afectivo y personal<sup>16</sup>.

Esto supone generar cambios en la personalidad del docente, pues deberá conocerse a sí mismo, enfrentar sus miedos y conflictos, y desarrollar habilidades de inteligencia intra e interpersonal<sup>17</sup>.

### **1.3. INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA CUAL SE DETECTA LA PROBLEMÁTICA**

Actualmente, la Tesista presta sus servicios docentes en la Escuela Primaria de Participación Social, Número Seis, con la función de Psicóloga, plantel que se encuentra ubicado al Sur del Centro Histórico de la Ciudad de México, concretamente,

---

<sup>13</sup> Íbid. Pág. 37

<sup>14</sup> Íbid. Pág. 38

<sup>15</sup> Ídem.

<sup>16</sup> Íbid. Pág. 39

<sup>17</sup> Ídem.

en José Antonio Torres # 745, Colonia Asturias, 06850, Alcaldía Cuauhtémoc, en la Ciudad de México.

En una escuela de Participación Social se pretende que exista la colaboración sistemática y organizada de los padres de familia, maestros, directivos escolares y demás miembros de la comunidad escolar interesados en trabajar con el fin común del mejoramiento del centro escolar.

Los participantes enfocan sus acciones en las decisiones que se refieren a la organización e instrumentación de los servicios que se ofrece en la escuela, implica que participen en la planeación, el seguimiento y valoración de las acciones educativas a fin de optimizar la calidad del servicio prestado.

Esta participación requiere atender la transparencia en la información y la rendición de cuentas<sup>18</sup>.

En este sentido, la dirección de la escuela organiza con todos los miembros de la comunidad escolar, diversas acciones para la consolidación de estos propósitos, desde labores de gestión, organización, comunicación, decisión, en reuniones periódicas y extraordinarias, con toda la comunidad, con representantes principales.

La Escuela de Participación Social Núm. 6, pertenece al sistema de Internados y Escuelas de Participación Social y sus características es que: atiende a población infantil en situación de desventaja (debido a factores como la desintegración familiar, la marginalidad, la escasez de recursos, entre otros). En los Internados, los alumnos permanecen todo el día, de lunes a viernes; en las Escuelas de Participación Social asisten en un horario de 6:45 a 17:00 horas. En ambos espacios reciben además del servicio educativo, el servicio asistencial que incluye alimentación, uniformes y útiles escolares<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> <http://www.consejoscolares.sep.gob.mx/> (Consultado el 15-11-2021)

<sup>19</sup> [https://www2.aefcm.gob.mx/que\\_hacemos/primaria.html](https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/primaria.html) (Consultado el 15-11-2021)

Además, es una escuela de Tiempo Completo<sup>20</sup> en cuanto a que atiende a alumnos que requieren una estancia escolar prolongada, ya que se laboran dos horarios de 8:00 a 14:00 y de 14:00 a 17:00 horas; en el primer horario, se proporcionan los conocimientos básicos en actividades relacionadas con la lectura y la escritura, matemáticas, áreas como ciencias naturales, historia, geografía y formación cívica, además de Educación Física y el idioma inglés. Después del horario de comida, los alumnos asisten a talleres de capacitación de: Corte y Confección, Computación, Carpintería, Electricidad, Artes Plásticas, Tejido, Manualidades, Ciencias y Educación Socioemocional.

## **1.4. CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO Y SOCIOECONÓMICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LA PROBLEMÁTICA ESCOLAR**

### **1.4.1. Ubicación de la Alcaldía en el contexto nacional**

La Escuela de Participación Social Núm. Seis se encuentra en la Colonia Asturias que es una colonia perteneciente a la Alcaldía Cuauhtémoc, al Sur del Centro Histórico de la Ciudad de México. Es una colonia residencial, cuyas fronteras están definidas, al Norte, por las Calles Hernández y Dávalos; al Sur, por la Colonia Viaducto Piedad; al Este, por la Calzada de la Viga, y al Oeste, por la Calzada San Antonio Abad.<sup>1</sup>

---

<sup>20</sup> [https://www2.aefcm.gob.mx/que\\_hacemos/primaria.html](https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/primaria.html) (Consultado el 15-11-2021)



Mapa de la República Mexicana donde se destaca a la CDMX<sup>21</sup>

Mapa de la Ciudad de México (CDMX), Área Metropolitana, División por Alcaldías donde se ubica la Alcaldía de Cuauhtémoc<sup>22</sup>.

**Ciudad de México**  
División delegacional



<sup>21</sup> <https://mr.travelbymexico.com/677-cdmx/>

<sup>22</sup> <https://www.mexicodesconocido.com.mx/mapa-de-la-ciudad-de-mexico.html>

Mapa de la Alcaldía de Cuauhtémoc<sup>23</sup>

1. Santa María Insurgentes
2. San Simón Tolnáhuac
3. Ex Hipódromo de Peralvillo
4. Valle Gómez
5. Maza
6. Felipe Pescador
7. Esperanza
8. Hipódromo Condesa
9. Vista Alegre
10. Paulino Navarro



Mapa de ubicación de algunas colonias de la Delegación Cuauhtémoc, donde se encuentra la colonia Asturias<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Neighborhood-map-Delegaci%C3%B3n-Cuauht%C3%A9moc.png>

Mapa de la Colonia Asturias con la ubicación de la escuela<sup>25</sup>

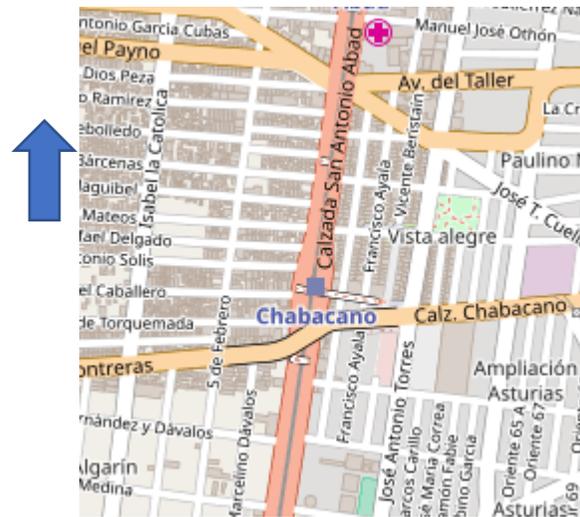


Foto de la Puerta Principal de la Escuela de Participación Social núm. 6.<sup>26</sup>



<sup>25</sup> <https://www.heraldo.com.mx/distrito-federal/cuauhtemoc/06850/asturias/> heraldo.com.mx

<sup>26</sup> <https://www.unioncdmx.mx/2017/08/28/anuncian-obras-para-escuela-de-participacion-social-no-6/>

## **1.4.2. ANÁLISIS HISTÓRICO, GEOGRÁFICO Y SOCIOECONÓMICO DEL ENTORNO DE LA PROBLEMÁTICA**

### **a) Orígenes y antecedentes históricos de la localidad**

La Escuela de Participación Social Núm. Seis se encuentra ubicada en la Colonia Asturias. Algunos datos históricos de esta colonia<sup>27</sup> son que lleva su nombre por el desaparecido Estadio de Fútbol, Parque Asturias, el cual alguna vez se asentó sobre terrenos que posteriormente pertenecieron a estas colonias. La Colonia Asturias se ha considerado siempre la cuna del fútbol mexicano. En un principio, esta colonia llevaba el Nombre de La Paz.

En ambas Colonias (Asturias y Ampliación Asturias) se edificaron algunas viviendas de estilo “barroco libanés”, cuya característica principal son los techos de teja, ventanas con arcos tallados en estilo “churrigueresco” y balcones con rejas de fierro.

El origen de la colonia: corresponde a la época del Señorío Tenochca, cuando estos terrenos fueron parte del lago. Retiradas las aguas, quedaron comprendidos entre el Canal de la Viga y la Calzada de Iztapalapa. Inicialmente era tierra de indios donde se ubicó una ermita Franciscana conocida como San Esteban, territorio que pasó a pertenecer a la Ciudad en el México republicano liberal y enajenados posteriormente a particulares.

Las garitas Iglesias o de la Viga y Zaragoza o la Candelaria (actual Colonia Ampliación Asturias): Estuvieron en territorio de la Colonia Ampliación Asturias por más de dos siglos. Su construcción data de la época Virreinal, cuando servían como puestos aduanales fronterizos instalados en vías de acceso a la Ciudad

---

<sup>27</sup> <https://alcaldiacuauhtemoc.mx/nope/colonia-asturias/> (Consultado el 18-11-2021)

El embarcadero de buques a vapor (Asturias) comprendida entre la hoy Calzada de Chabacano y el Viaducto Miguel Alemán, de él, partían y llegaban barcos de vapor, únicos en la historia de la navegación del Valle de México.

La Escuela de Participación Social Núm. Seis perteneció al Hospicio de Niños Expósitos (ubicado en la Colonia Asturias): Lugar emblemático de los ciudadanos de las seis primeras décadas del Siglo XX, como el recinto de “Los Pelones” o los de “Gorrita”, como se les conocía a los huérfanos asilados en esa enorme construcción que parecía castillo en las afueras de la ciudad. Fue inaugurado en 1905, y demolido durante el gobierno del Presidente Gustavo Díaz Ordaz para alojar cuarteles destinados al cuerpo de Guardias Presidenciales<sup>28</sup>.



Hospicio de niños expósito<sup>29</sup>.



El hospicio de niños expósitos llamado El Palacio de Porfirio Díaz para Niños Pobres<sup>30</sup>

<sup>28</sup><https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/colaboracion/mochilazo-en-el-tiempo/nacion/sociedad/2017/07/22/el-palacio-de> (Consultado el 18-11-2021)

<sup>29</sup>Cronotopos.blogspot.com

<sup>30</sup>eluniversal.com.mx.

El estadio Parque Asturias fue construido por iniciativa del Centro Asturiano de México para ser la sede del equipo de fútbol Asturias, con capacidad de albergar a 22 mil espectadores, se ubicó en la Calzada de Chabacano<sup>31</sup>.



La Colonia tomó su nombre del Parque Asturias, Estadio de Fútbol construido en esa Zona por el Centro Asturiano de México, el cual estaba en la esquina de la Calzada de Chabacano y la Calle José Antonio Torres. El Estadio se construyó en 1936, y tenía un aforo para 25 000 espectadores, por lo que fue el primer gran estadio de fútbol en la historia de la ciudad. El primer juego que tuvo lugar allí fue entre un equipo de Brasil y el Asturianos. El equipo publicitario planeaba que, para promover este evento, se lanzará el balón hacia el estadio desde un avión. Este estadio ya no existe, y desde la década de 1970 el terreno lo ocupa un supermercado, primero fue Comercial Mexicana y actualmente Mega Soriana<sup>32</sup>.

En esta colonia, se filmaron algunas escenas de películas mexicanas, entre las más conocidas Los Hijos de don Venancio (1944), Su última aventura (1945), y Viva la juventud (1955)<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup>Fuente: <http://historiafutmx.blogspot.com/2019/09/antiguos-parques-del-futbol-mexicano.html>

<sup>32</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia\\_Asturias](https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia_Asturias) (Consultado el 6-08-2021)

<sup>33</sup><https://alcaldiacuauhtemoc.mx/nope/colonia-asturias/> (Consultado el 6-08-2021)



Como personajes célebres en la colonia Asturias vivieron jugadores de fútbol



profesional, entre los cuales estuvieron:

- Panchito Hernández, de Asturias.
- Lauro Salas, en el Atlante.
- Jesús "Topi" Flores, del Universidad.

- Marco Antonio Ramírez, del Atlante y Cruz Azul.
- Florentino Quintanar, del Atlante.
- Alberto “Pato” Baeza, del Necaxa<sup>34</sup>

La colonia data de 1905, cuando Íñigo Noriega, propuso urbanizar lo que entonces se llamaba Colonia La Paz. Los planes de construcción de unidades habitacionales se autorizaron en 1907, y se establecieron calles y cuadras, pero no se creó oficialmente la división administrativa llamada colonia. El proyecto se detuvo entonces. En 1913, la Compañía Agrícola y Colonizadora Mexicana propuso un proyecto similar, pero también tuvo problemas. Para 1920, ya había casas y cuadras, pero sólo semiorganizadas, en las cuales las casas y otras propiedades invadían otros terrenos y colonias. En esta época de 1920, aún había un canal que pasaba por la zona. A un lado de este canal, la Alcaldía Cuauhtémoc decidió construir una calle amplia que circulara en paralelo, la Calzada de Chabacano, hoy Eje 3 Sur. También en esta época el Río de La Piedad aún corría libre, es decir, desentubado<sup>35</sup>.

## b) Hidrografía

La Colonia Asturias pertenece a la Alcaldía Cuauhtémoc que se encuentra ubicada en la Cuenca de México, de manera natural es una unidad hidrológica cerrada, en cuya llanura lacustre y zona central se ubica precisamente la Alcaldía Cuauhtémoc, con una altitud promedio de 2,240 Metros Sobre el Nivel del Mar (MSNM) y relieve sensiblemente plano, menor al 5% de pendiente en sentido Poniente- Oriente.

El clima predominante es templado con lluvias en verano, con una temperatura promedio anual de 17. 2º C, la temporada de lluvias ocurre de mayo a octubre y la precipitación media anual es de 618 mm.

---

<sup>34</sup> <https://alcaldiacuauhtemoc.mx/nope/colonia-asturias/> (Consultado el 6-08-2021)

<sup>35</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia\\_Asturias](https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia_Asturias) (Consultado el 6-08-2021)

Presenta alteraciones principalmente en dos aspectos: el primero presentado por la temperatura durante el día origina las llamadas “islas de calor” propiciadas por la capa asfáltica; la diferencia de temperaturas entre la Alcaldía y sus alrededores llega a ser de 3 ° C, donde la radiación solar se atenúa, sumado a la mayor absorción de calor de sus materiales y a la existencia de concentraciones importantes de contaminantes y escasa humedad atmosférica.

Un segundo aspecto es caracterizado por partículas de polvos de la combustión y la presencia de aire más tibio los cuales ayudan al desarrollo e intensificación de nubes conectivas que originan lo que se denomina “la isla de lluvia”, es decir, que llueve con mayor intensidad dentro del Perímetro de la Alcaldía, siendo las consecuencias: encharcamientos, interrupciones de corriente eléctrica y congestionamiento vehicular<sup>36</sup>.

El terreno de origen lacustre se delimita por dos ríos entubados que son: el Río de la Piedad y el Río Consulado los cuales hoy en día son parte del Circuito Interior<sup>37</sup>.



Foto del Viaducto Río de la Piedad, CDMX<sup>38</sup>

### c) Orografía

<sup>36</sup>[https://paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/GODF/GODF\\_29\\_09\\_2008\\_%20ANEXO%2001.pdf](https://paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/GODF/GODF_29_09_2008_%20ANEXO%2001.pdf). (Consultado el 7-08-2021)

<sup>37</sup>[siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09015a.html](http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09015a.html). (Consultado el 7-08-2021)

<sup>38</sup>[https://www.google.com/search?q=Foto+del+Viaducto+R%C3%ADo+de+la+Piedad,+CDMX:+M%C3%A9xico.+Fuente:+reddit.com&rlz=1C1UEAD\\_esMX99](https://www.google.com/search?q=Foto+del+Viaducto+R%C3%ADo+de+la+Piedad,+CDMX:+M%C3%A9xico.+Fuente:+reddit.com&rlz=1C1UEAD_esMX99) (Consultado el 7-08-2021)

La colonia Asturias ubicada en la alcaldía de Cuauhtémoc se sitúa en una zona de carácter sísmico al situarse en la cuenca de México, el eje volcánico transversal y zona de subducción.

Existen dentro del Territorio de la Alcaldía tres fallas geológicas, la principal que pasa por la Zona Centro, que va de Surponiente a Nororiente, y otras dos paralelas hacia el Suroriente.

Su vegetación urbana está compuesta básicamente por un sistema de áreas verdes, que incluyen: parques y jardines públicos, camellones, glorietas, entre otros, que suman 94.3 has, aproximadamente y representan el 2.90% de la Alcaldía que corresponde a 1.81 M2 /Hab. Sus áreas verdes se enfrentan a un lento proceso de deterioro, destrucción y manejo inadecuado<sup>39</sup>.

El relieve de la alcaldía es sensiblemente plano, es menor al 5%. Se asienta dentro del área antiguamente ocupada por el Lago de Texcoco, por lo que predominan los suelos arcillosos; la totalidad del territorio se encuentra en la zona III, lacustre, según la clasificación del Reglamento de Construcciones para el Distrito Federal<sup>40</sup>.

El terreno de la Alcaldía es casi en su totalidad plano con una ligera pendiente hacia el suroeste de la misma Alcaldía<sup>41</sup>.

#### **d) Medios de comunicación**

En la Colonia Asturias sus habitantes tienen acceso a medios de comunicación masiva como radio, televisión, prensa. Así como instalaciones y servicio de compañías de internet y telefonía como IZZI, TELCEL, TELMEX, AXTEL, TOTALPLAY, BLUE TELECOMM.

---

<sup>39</sup> [paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/GODF/GODF\\_29\\_09\\_2008\\_%20ANEXO%2001.pdf](http://paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/GODF/GODF_29_09_2008_%20ANEXO%2001.pdf). (Consultado el 7-08-2021)

<sup>40</sup> [paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/GODF/GODF\\_29\\_09\\_2008\\_%20ANEXO%2001.pdf](http://paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/GODF/GODF_29_09_2008_%20ANEXO%2001.pdf). (Consultado el 7-08-2021)

<sup>41</sup> [siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09015a.html](http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09015a.html). (Consultado el 7-08-2021)

### e) Vías de comunicación

Las principales vías de comunicación son Viaducto Río de la Piedad, Calzada de Tlalpan, Av. Las Torres, Eje 3 Sur.

Los principales medios de transporte en la Colonia Asturias<sup>42</sup> son: las Estaciones del Metro de la Ciudad de México que cruzan la demarcación. Nótese que algunas Estaciones enlazan con más de una línea, la Colonia se conecta con las Líneas 2, 8 y 9 del Metro.



Estación Bellas Artes, líneas 2 y 8 citar imagen

Hay rutas de autobuses que pasan por la colonia, una ruta corre por el Eje 3 Sur que va de Tepalcates a Tacubaya<sup>43</sup> y por la Calzada de Tlalpan esta ruta recorre desde Xochimilco hasta el Metro Pino Suárez.

Por el Eje 3 Sur, pasa un microbús que llega al Metro Hospital General.

<sup>42</sup>Es.wikipedia.org/wiki/Cuauhtémoc\_(Ciudad\_de\_México)#Servicios\_de\_transporte. (Consultado el 8-08-2021)

<sup>43</sup>Moovitapp.https://moovitapp.com/ciudad\_de\_mexico822/poi/Colonia%20Asturias,%20Cuauht%C3%A9moc/MetroBus%20Tacubaya-Tepalcates/es-419?tl=19.407112\_- (Consultado 8-08-2021)

## f) Sitios de interés cultural y turístico

En la Colonia Asturias se encuentra el Parque Asturias: Ubicado en la Colonia Ampliación Asturias.



Parque Asturias. Fuente: m.youtube.com.

La colonia tiene dos escuelas, una de las cuales es privada<sup>44</sup>: el Colegio Americano Monarca, en la calle de Ramón Fabie y la Escuela Primaria Pública, Escuela de Participación Social No. Seis en la calle de José Antonio Torres.<sup>45</sup>

Esta escuela tiene aproximadamente 100 años de antigüedad. En este momento se ha concluido una obra importante de restauración del inmueble.

Gracias a la gestión de parte de padres de familia y autoridades escolares, ha habido cambios notables.

<sup>44</sup>

[https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0x85d1fee8cbb40001%3A0x8c8eeef7a49c8d43!3m1!7e115!4shttps%3A%2F%2Fstreetviewpixelspa.googleapis.com%2Fv1%2Fthumbnail%3Fpanoid%3D9dvJUAf4a2HwClzq7UNwNw%26cb\\_client%3Dsearch.gwspod.gps%26yaw%3D274.5893%26pitch%3D0%26thumbfov%3D100%26w%3D520%26h%3D175!5sColegio%20Americano%20Monarca%20en%20colonia%20asturias%20RAMON%20fABIE%20%20Buscar%20con%20Google!15sCgIQAQ&imagekey=!1e2!2s9dvJUAf4a2HwClzq7UNwNw&hl=es#](https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0x85d1fee8cbb40001%3A0x8c8eeef7a49c8d43!3m1!7e115!4shttps%3A%2F%2Fstreetviewpixelspa.googleapis.com%2Fv1%2Fthumbnail%3Fpanoid%3D9dvJUAf4a2HwClzq7UNwNw%26cb_client%3Dsearch.gwspod.gps%26yaw%3D274.5893%26pitch%3D0%26thumbfov%3D100%26w%3D520%26h%3D175!5sColegio%20Americano%20Monarca%20en%20colonia%20asturias%20RAMON%20fABIE%20%20Buscar%20con%20Google!15sCgIQAQ&imagekey=!1e2!2s9dvJUAf4a2HwClzq7UNwNw&hl=es#). (Consultado el 11-08-2021)

<sup>45</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia\\_Asturias](https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia_Asturias) (Consultado el 11-08-2021)



Fotografías del Interior de la Escuela de Participación Social núm. 6<sup>46</sup>.

### g) REFERENTE GEOGRÁFICO

Desde el punto de vista hidrológico, recientemente la comunidad escolar, padece de escasez de agua, lo que ha generado que se tengan que realizar grandes labores de gestión por parte de la subdirección y dirección de la escuela, para conseguir tan preciado líquido, dicha escasez no favorece en los alumnos el aprendizaje y continuidad de hábitos de higiene de los alumnos al no poder realizar el lavado de manos y sanitarios con la frecuencia debida, pero por otra parte dicha medida ha enseñado a desarrollar medidas alternativas de higiene como el uso del gel antibacterial y se ha valorado este recurso debido a su escasez, buscando formas más eficientes de su aprovechamiento. Para el riego de los cultivos del huerto escolar y de las áreas verdes esto ha afectado, pero aún se mantienen en buenas condiciones la vegetación.

Con respecto a la vegetación de la escuela, recientemente ésta, ha sido favorecida por la Alcaldía al podar los árboles y pastos de los jardines y por el proyecto de huerto escolar auspiciado por el taller de ciencias por docentes, alumnos y padres de familia.

Después del sismo de 2017, ciertas áreas donde se ubicaban salones de clase tuvieron que ser cerradas por lo que este percance geológico ha afectado a la

---

<sup>46</sup> [eluniversal.com.mx](http://eluniversal.com.mx)- [cronotropos.blogspot.mx](http://cronotropos.blogspot.mx)

comunidad al tener que improvisar ciertos espacios como aulas de clase en condiciones que no son las más adecuadas para vivenciar el proceso de enseñanza aprendizaje, como es el caso de espacios reducidos, espacios abiertos, ventilación, luz natural, ruido, eco. Sin embargo, la restauración de las instalaciones dañadas durante el sismo ya está terminando y se podrán volver a utilizar esos espacios.

### **1.4.3. ESTUDIO SOCIOECONÓMICO DE LA LOCALIDAD**

#### **a) Vivienda<sup>47</sup>**

La Escuela de Participación Social Núm. 6 que se encuentra en la colonia Asturias y que pertenece a la Alcaldía de Cuauhtémoc, cuenta con viviendas particulares habitadas con piso de cemento, mosaico, madera y otro recubrimiento, con servicio sanitario, con drenaje conectado a la red pública, disponen de agua entubada, drenaje y energía eléctrica, van desde un cuarto hasta 4 y más cuartos, con un dormitorio hasta 4 y más dormitorios, que disponen de televisión, refrigerador, lavadora, computadora y hay un promedio de ocupantes de 3 personas.

---

<sup>47</sup> [http://data.evalua.cdmx.gob.mx/files/info/2015/doc\\_CUAU\\_10\\_15.pdf](http://data.evalua.cdmx.gob.mx/files/info/2015/doc_CUAU_10_15.pdf) (Consultado el 12-08-2021)

Con respecto a la población estudiantil, la población viene de diferentes colonias y alcaldías, pues en general, buscan la escuela porque está cerca o de camino al trabajo de los padres o cerca de familiares que los cuidan, aunque si hay alumnos que viven cerca de la escuela.

La mayoría renta su vivienda y son de pocos cuartos, y varias personas comparten el dormitorio, en general, no hay niños que tengan un cuarto para ellos solos o que cuenten con espacios especializados para el estudio.

Respecto de la posesión de bienes durables (televisión, refrigerador, lavadora y computadora), en general cuentan con televisión, refrigerador, pero lavadora no siempre pues hay varias madres de familia que hablan de lavar a mano la ropa y no hay computadoras, solo celular y quizá Tablet.

El promedio de ocupantes por vivienda es de 2 a 6 personas.

## **b) Empleo<sup>48</sup>**

Empresas y empleo

La mezcla de vínculos entre las actividades mercantiles, instituciones públicas, privadas, culturales y sociales han hecho posible que la alcaldía Cuauhtémoc a la cual pertenece la colonia Asturias sea la séptima economía del país, pues aporta el 4.6% del producto interno bruto neto y concentra el 36% de equipamiento y el 40% de la infraestructura cultural de la Ciudad de México.

En la colonia Asturias se registran unos 150 establecimientos comerciales en operación.

## **c) Deporte<sup>49</sup>**

---

<sup>48</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc\\_\(Ciudad\\_de\\_M%C3%A9xico\)#Econom%C3%ADa](https://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc_(Ciudad_de_M%C3%A9xico)#Econom%C3%ADa)  
(Consultado el 12-08-2021)

<sup>49</sup> <http://www.data.seduvi.cdmx.gob.mx/portal/index.php/programas-de-desarrollo/programas-delegacionales>  
(Consultado el 12-08-2021)

En la alcaldía Cuauhtémoc hay al menos 10 deportivos y centros donde se puede hacer deporte o formar parte de algún equipo representativo.

También está una alberca para clases de natación que tiene inscripciones permanentes durante todo el año.

Los deportivos de la alcaldía Cuauhtémoc a los cuales se puede acudir son:

- Centro Deportivo Francisco Javier Mina
- Centro Deportivo Bicentenario
- Centro Social y Deportivo Guelatao
- Centro Social y Deportivo Cinco de Mayo
- Centro Deportivo José María Morelos
- Centro Social y Deportivo Antonio Caso
- Centro Deportivo Tepito
- Centro Deportivo Cuauhtémoc
- Centro Deportivo Peñoles
- Centro Deportivo Estado de Tabasco

Existen Consejos Consultivos que es el área encargada del buen funcionamiento del deportivo y de la información sobre apoyos o inscripciones.

Se agendan citas con la escuela técnico-deportiva a la cual corresponde la actividad que se va a realizar para realizar una evaluación y sobre esa base te coloquen en el nivel correspondiente

La alcaldía Cuauhtémoc, puedes pedir una beca deportiva del programa “Pongamos el ejemplo” para recibir 2 mil pesos mensuales.

Este apoyo está dirigido a niños y jóvenes en un rango de edad que va de los 6 a los 20 años 11 meses.<sup>50</sup>

Para promover el deporte entre las generaciones más jóvenes y alejarlas de la delincuencia, se llevó a cabo la actividad “Fines de Semana en la Cuauhtémoc”, la cual se realizó de manera simultánea en diferentes puntos de la demarcación, invitando a los participantes a integrarse a las actividades deportivas de la alcaldía<sup>51</sup>.

En cuanto al deporte y la colonia Asturias, relacionado con la población estudiantil, la Escuela de Participación Social núm. 6 ha impulsado mucho el deporte y han traído reconocimientos importantes los niños en competencias deportivas. Como parte de la remodelación se mejoraron las canchas deportivas de la escuela, pues para nuestra población en riesgo psicosocial es de suma importancia que se promueva el deporte.

Adicionalmente en horario vespertino, después de las clases, los padres de familia se han organizado para dar clases de basquetbol a los niños en el parque Asturias. Algunos llevan disciplinas como Tae Kwon Do después de sus clases algunos días a la semana.

#### **d) y e) Recreación y Cultura**

En la alcaldía de Cuauhtémoc está el 76% de museos y teatros de la Ciudad de México, es por ello por lo que han promovido programas como:

“Cuauhtémoc el Corazón de México: Cultura y Recreación ”

---

<sup>50</sup> <https://datanoticias.com/2021/09/14/alcaldia-cuauhtemoc-da-2-mil-pesos-mensuales-a-deportistas/>  
(Consultado el 13-08-2021)

<sup>51</sup> <https://alcaldiacuauhtemoc.mx/alcaldia-busca-fomentar-el-deporte-con-fines-de-semana-en-la-cuauhtemoc/>  
(Consultado el 13-08-2021)

Que consistió en apoyar a 43 recintos culturales con la adquisición de 22 mil 994 boletos, distribuidos entre vecinos y vecinas vulnerables y visitantes a la demarcación. La acción incluyó cines, teatros y museos ubicados en la alcaldía<sup>52</sup>.

Además, Con la finalidad de fomentar la cultura y la recreación entre los habitantes de la Alcaldía Cuauhtémoc, además de reposicionar a los recintos dedicados a esta tarea, la administración lanzó una convocatoria para las personas interesadas en participar como talleristas artísticos en alguno de los espacios artísticos de la alcaldía.

Con esto se pretende fomentar los derechos culturales entre las y los habitantes de la Alcaldía Cuauhtémoc, así como fortalecer las actividades artísticas y culturales de manera incluyente y diversa<sup>53</sup>

También establecieron un programa que se llama Instituto Cultural Cuauhtémoc, donde decidieron llevar a todas las colonias, a espacios públicos de la alcaldía, festivales de música, de teatro, de danza, y se acompañaron de embajadas cuyas sedes se encuentran radicadas en la alcaldía<sup>54</sup>.

En la alcaldía Cuauhtémoc se encuentra el Estudio Ema Pulido Danza, Teatro y Canto que, desde hace 43 años, es uno de los mejores centros de enseñanza artística. En una entrevista que se le hizo a la bailarina<sup>55</sup>, comentó que, dicho centro en el 1985 después del sismo formó un grupo de rescate y otro de entretenimiento para los niños, con obras de teatro y danza de 15 minutos para que la gente se entretuviera. Posteriormente siguió realizando actividades con la alcaldía de danza jazz para adultos mayores y niños. Cuando este estudio se mudó a la calle de Marsella hicieron zonas

---

<sup>52</sup> <https://alcaldiacuauhtemoc.mx/inicio-el-programa-cuauhtemoc-el-corazon-de-mexico-cultura-y-recreacion/> (Consultado el 13-08-2021)

<sup>53</sup> <https://alcaldiacuauhtemoc.mx/alcaldia-cuauhtemoc-convoca-a-fomentar-la-cultura-y-la-recreacion/> (Consultado el 13-08-2021)

<sup>54</sup> <https://www.proceso.com.mx/cultura/2020/8/1/la-alcaldia-cuauhtemoc-al-rescate-del-arte-247064.html> (Consultado el 14-08-2021)

<sup>55</sup> [https://alcaldiacuauhtemoc.mx/wp-content/uploads/2021/09/Cuauhtemoc\\_caballo\\_baja.pdf](https://alcaldiacuauhtemoc.mx/wp-content/uploads/2021/09/Cuauhtemoc_caballo_baja.pdf) (Consultado el 7-08-2022)

verdes y mejoraron el lugar respecto a cómo estaba organizado, buscando que su espacio fuera digno.

La bailarina Emma Pulido comentó en una entrevista acerca del trabajo que ha hecho con los niños y porque<sup>56</sup>:

**He trabajado mucho con los niños porque me preocupa que estén todo el tiempo en la computadora, o que los padres salen tarde y hacen tareas con ellos. Por ello, los sábados daba clase con los pequeños. Con los niños de cinco a ocho años hemos trabajado y es muy importante porque les da experiencia. Yo me crié en el estado de Veracruz donde hay mucho movimiento y color, sé que no puedes crecer en un lugar encerrado. Además, para que aprendan su relación con el ritmo hay que guiarlos al mismo tiempo a una disciplina del orden, que vean qué está bonito y qué no y que jueguen con los espacios y el cuerpo. La mayoría no serán bailarines, pero tendrán una semillita para crear, alejarlos de la televisión y aportar a la cultura. Actualmente tenemos una formación artística integral para el escenario. Además del cuerpo tienes que mover la mente, el intelecto, se tiene que estudiar muchísimo y crear.**

Una vecina de la Alcaldía, Claudia Granados<sup>57</sup> comentó en una entrevista que de su infancia recuerda el Paseo de la Reforma y el Hotel Cristina, el hotel porque ahí le gustaba a su mamá ir a nadar; también el Ángel y una escuela primaria de gobierno Las Tres Américas, que era chiquita y de puras niñas.

Relató que se sentaba afuera de una tiendita cerca de su casa en la esquina de Río Balsas y Tigris con unas vecinitas a ver quién entraba y salía y ahí en esa calle aprendió a andar en bicicleta o en los patines, ya más grande hizo su primera comunión en una iglesia cercana, todo un año en el catecismo y hasta quería ser monja. También habla del Hotel Shelley Court en el que ahí vivía su madrina y ella iba a comer ahí y a nadar en la alberca.

---

<sup>56</sup> Ídem.

<sup>57</sup> Ídem.

Relata que había muchos españoles en la contra esquina de la Diana Cazadora, y que ya con más edad iba al Cine Latino que estaba enfrente de la embajada norteamericana. Iban a Chapultepec en bicicleta y veían con mucha cotidianidad a artistas del cine o la tv en restaurantes o cafés de la zona, en su calle vivía Miguel Sabido que organizaba pastorelas y las presentaba en el parque.

También menciona que antes había muchas convivencias de la iglesia, y que actualmente todavía puede salir tranquila a caminar por Reforma, conoce a la gente y convive con ella cuando sacan a pasear a sus perros.

Sobre los alumnos de la Escuela de Participación Social Núm. 6 , la población estudiantil asiste a parques recreativos, cines, viajan a los lugares de origen de sus familiares. Con respecto a la Cultura llegan a la escuela pases para que los niños asistan a obras de teatro o espectáculos infantiles de forma gratuita. Por parte de la escuela se les invita a visitar museos y se fomenta la cultura de nuestro país en diversas fechas y eventos conmemorativos.

#### **f) Religión predominante<sup>58</sup>**

De acuerdo con datos del INEGI (2010) el 77.7% de población de la Alcaldía Cuauhtémoc es católica, es decir, 413, 280 personas.

Sobre los no religiosos, en la alcaldía se encuentra que viven alrededor de las colonias del centro de la Ciudad de México.

La Hipódromo-Condesa y la Roma son lugares cuyos habitantes comúnmente son vistos como personas no religiosas, y tal percepción es respaldada por las estadísticas analizadas.

---

<sup>58</sup><https://www.maspormas.com/especiales/las-religiones-en-la-cdmx/> (Consultado el 14-08-2021)

En la Colonia Hipódromo I, por ejemplo, 21.9% de las personas que viven ahí se considera como no religioso. Para la Condesa, ese porcentaje es de 18%, y para la Roma Norte I, de 15.7%.

La religión predominante entre la población estudiantil es la católica. En la colonia, existe el templo Parroquia de Santa Teresita del Niño Jesús.

### **g) Educación**

Este apartado integra lo que se refiere a la Alcaldía Cuauhtémoc, pues en la Colonia Asturias no hay instituciones de Educación Superior<sup>59</sup>.



Universidad de España y México<sup>60</sup>.

Universidades en Cuauhtémoc, Ciudad de México: 55

---

<sup>59</sup>[https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado\\_id=9&municipio\\_id=15](https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado_id=9&municipio_id=15) (Consultado el 15 de 08-2021)

<sup>60</sup>enroll-u.com.

No.	UNIVERSIDAD	DIRECCIÓN	LOGO
1	Ateneo Filosófico, A.C.	Tula 66 entre Francisco Márquez y Michoacán  Col. Condesa  CP 06140, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
2	Centro de Estudios Universitarios de Periodismo y Arte en Radio y Televisión, S.C.	Antonio Caso 53 Col. Tabacalera CP 06030, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
3	Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México	Fresno 15 Col. Santa María la Ribera CP 06400, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
4	Centro de Cultura Casa Lamm	Álvaro Obregón 99 Col. Roma Nte. CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
5	Centro Trilingüe de Estudios Universitarios	Manuel Carpio 109 Santa María la Ribera CP 06400, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
6	Centro Universitario en Periodismo y Publicidad	Av. Dr. Río de la Loza 250 Col. Doctores CP 06720, Cuauhtémoc, Ciudad de México	

7	Colegio de Consultores en Imagen Pública	Colima 56 Roma CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
8	Colegio Superior de Gastronomía	Av. Sonora 189 Col. Hipódromo Condesa CP 06100, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
9	Colegio Holandés-Ochoterena	Marsella 43 Col. Juárez CP 66000, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
10	Colegio Superior de Turismo y Hotelería César Ritz	Huatabampo 76 Col. Roma Sur CP 06760, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
11	Escuela Maestro Manuel Acosta	Río Sena 42 Col. Cuauhtémoc CP 06500, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
12	Escuela Normal Bertha Von Glumer	Puebla 419 Col. Roma Norte CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México.	

13	Escuela de Técnicos en Radiología	Coahuila 35 Col. Roma CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México.	
14	Escuela de Periodismo Carlos Septién García	Basilio Vadillo 43 Col. Tabacalera CP 06030, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
15	Escuela Normal Superior FEP	Sadi Carnot 13 Col. San Rafael CP 06470, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
16	Fideicomiso de Formación y Capacitación para el Personal de la Marina Mercante	Cuernavaca 5 Col. Condesa CP 06140, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
17	Instituto de Terapia Familiar Cencalli, A.C.	Bajío 24 Col. Roma Sur CP 06760, Cuauhtémoc, Ciudad de México.	
18	Instituto de Estudios Superiores de Moda Casa de Francia	Amberes 70 Col. Juárez CP 06600, Cuauhtémoc, Ciudad de México	

19	Instituto de Mercadotecnia y Publicidad	Guanajuato 228 Col. Roma CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México	 INSTITUTO DE MERCADOTECNIA Y PUBLICIDAD S.C. Patrono de Estudios Mercadotecnicos
20	Escuela Bancaria y Comercial, Campus Ciudad de México	Liverpool 54 Col. Juárez CP 06600, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
21	Escuela Libre de Homeopatía de México, I.A.P.	Peralvillo 75 Col. Morelos CP 06200, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
22	Escuela Superior de Terapia Física	Dr. Márquez 162 Col. Doctores CP 06720, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
23	Escuela Bancaria y Comercial, Campus Reforma	Av. Paseo de la Reforma 202 Col. Juárez CP 06600, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
24	Escuela de Enfermería del Hospital de Jesús	Av. 20 de Noviembre 82 Centro CP 06090, Cuauhtémoc, Ciudad de México	

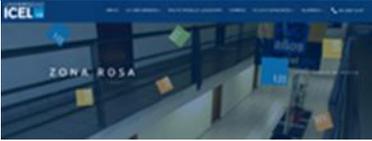
25	Escuela Mexicana de Turismo, A.C.	Barcelona 28 Col. Juárez CP 06600, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
26	Instituto de Estudios Superiores del Colegio Holandés	Marsella 43 Col. Juárez CP 06600, Cuauhtémoc, Ciudad de México	 <b>Licenciaturas</b>
27	Instituto Tecnológico de Teléfonos de México	Uruguay 56 piso 3 Centro CP 06600, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
28	Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), Escuela de Diseño	Xocongo, 138 Col. Tránsito CP 06820, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
29	Instituto de Estudios de Posgrado en Psicoanálisis y Psicoterapia	Av. Tamaulipas 150-102 Col. Hipódromo Condesa CP 06100, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
30	Instituto de Estudios Superiores en Administración Pública y Privada	Chihuahua 167 esq. Jalapa y Tonalá Col. Roma Norte CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México	

31	Instituto de Psicoterapia Cognitivo Conductual	Eje 2 Pte. Gabriel Mancera esq. Ana María Mier 111 Col. Del Valle Centro CP 03100, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
32	Instituto Pedagógico Anglo Español (IPAE)	Sadí, Carnot 13 Col. San Rafael CP 06470, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
33	Instituto Nacional de Estudios Sindicales y de Administración Pública de la F.S.T.S.E.	Antonio Caso 35 Tabacalera CP 06030, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
34	Instituto Superior de Interpretes y Traductores	Río Rhin, 40 Col. Cuauhtémoc CP 06500, Cuauhtémoc, Ciudad de México	 <p data-bbox="1117 1150 1305 1213"><b>ISIT</b> Instituto Superior de Intérpretes y Traductores</p>
35	Hospital Infantil de México Federico Gómez	Doctor Márquez 162 Col. Doctores CP 06720, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
36	Universidad Autónoma de la Ciudad de México	Dr. García Diego 168 Col. Doctores CP 06720, Cuauhtémoc,	

		Ciudad de México	
37	Universidad Intercontinental, Plantel Roma	Córdoba 17 Col. Roma Norte CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México.	
38	Universidad de la Comunicación	Zacatecas 120 Col. Roma CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
39	Universidad del Distrito Federal, Condesa	Aguascalientes 151 Col. Hipódromo Condesa CP 06100, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
40	Universidad del Valle de México, Campus San Rafael	Sadi Carnot No. 57 Col. San Rafael CP 06470, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
41	Universidad Latina, Campus Roma	Chihuahua 202 Col. Roma CP 06700, Cuauhtémoc,	

		Ciudad de México	
42	Universidad Latinoamericana (ULA), Campus Reforma	Hamburgo 172-D Col. Juárez CP 06600, Cauhtémoc, Ciudad de México	
43	Universidad de Londres Plantel Querétaro	Querétaro 84 Roma CP 06700, Cauhtémoc, Ciudad de México	
44	Universidad de Londres, Plantel Orizaba	Orizaba 139 Col. Roma Norte CP 06700, Cauhtémoc, Ciudad de México	
45	Universidad de Londres Plantel Tabasco	Tabasco 330 Col. Tabacalera CP 06030, Cauhtémoc, Ciudad de México.	
46	Universidad de Londres Plantel Cauhtémoc	Dr. Río de la Loza 300 Doctores CP 06700, Cauhtémoc, Ciudad de México	

47	Universidad de Londres, Plantel Luis Cabrera	Plaza Luis Cabrera 9 Col. Roma Norte CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
48	Universidad Abierta y a Distancia de México	Puebla 143, piso E3 Col. Roma Norte CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
49	Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Plantel Centro Histórico	Fray Servando Teresa de Mier 92 y 99 Col. Obrera CP 06080, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
50	Universidad de España y México	Nápoles 53 Col. Juárez CP 06600, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
51	Universidad del Distrito Federal, Campus Santa María	Cedro 16 Col. Santa María la Ribera CP 06400, Cuauhtémoc,	

		Ciudad de México	
52	Universidad de las Américas, (UDLA)	Puebla 223 Col. Roma CP 06700, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
53	Universidad ICEL, Campus Zona Rosa	Liverpool 59 Col. Juárez CP 06600, Cuauhtémoc, Ciudad de México.	
54	Universidad ICEL, Campus Berlín	Liverpool 24 esq. Berlín Col. Juárez CP 06600, Cuauhtémoc, Ciudad de México	
55	Universidad del Claustro de Sor Juana	Izazaga 92 Centro Histórico CP 06080, Cuauhtémoc, Ciudad de	

## **h) Socio-económico**

Con respecto a la situación socioeconómica de los alumnos, cuando se hace el dictamen de asignación de beca asistencial, se consideran los siguientes aspectos para el otorgamiento de la beca<sup>61</sup>:

**INGRESOS FAMILIARES MENSUALES:** Considerando con mayor vulnerabilidad las familias cuyos ingresos no sean mayores a dos salarios mínimos.

**CONFORMACIÓN DEL GRUPO FAMILIAR:** Preferentemente estar en situación de orfandad, abandono familiar o con tutor sin responsabilidad parental, o bien pertenecer a una familia monoparental.

**NÚMERO DE DEPENDIENTES:** Contemplando como mayor desventaja a las familias con cuatro o más dependientes económicos.

**VIVIENDA:** Considerando de mayor vulnerabilidad cuando la familia habita en vivienda no propia o en condiciones de pobreza extrema.

**SERVICIO MÉDICO:** Observando como una situación difícil a las familias que no tienen acceso a servicio médico en instituciones públicas o privadas del sector salud.

**ASPECTOS SOCIOFAMILIARES:** Considerar situaciones familiares lesivas para el desarrollo del menor o alteraciones en la dinámica social familiar.

Contextualmente, de forma positiva la demarcación influye en que cuenta con favorables opciones de empleo y comercio. El beneficio específico para el desarrollo escolar, se encuentra en que algunos padres son comerciantes o trabajan en esta demarcación y esto favorece la asistencia a la escuela por la cercanía con sus sitios

---

<sup>61</sup> Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Criterios para el proceso de asignación de becas asistenciales en Internados y Escuelas de Participación Social de Educación Primaria en la Ciudad de México. En: [https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones\\_normativas/DGOSE/archivos/criteriosProcesoAsigBecas.pdf](https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos/criteriosProcesoAsigBecas.pdf). (Consultado el 8-08-2022)

de trabajo. Negativamente, hay ciertas zonas donde se encuentran altos índices de marginalidad, lo cual genera que la población más vulnerable de la institución no asista con regularidad a la escuela, tenga bajo rendimiento académico, debido a sus múltiples problemáticas biopsicosociales.

#### **1.4.4. El referente escolar**

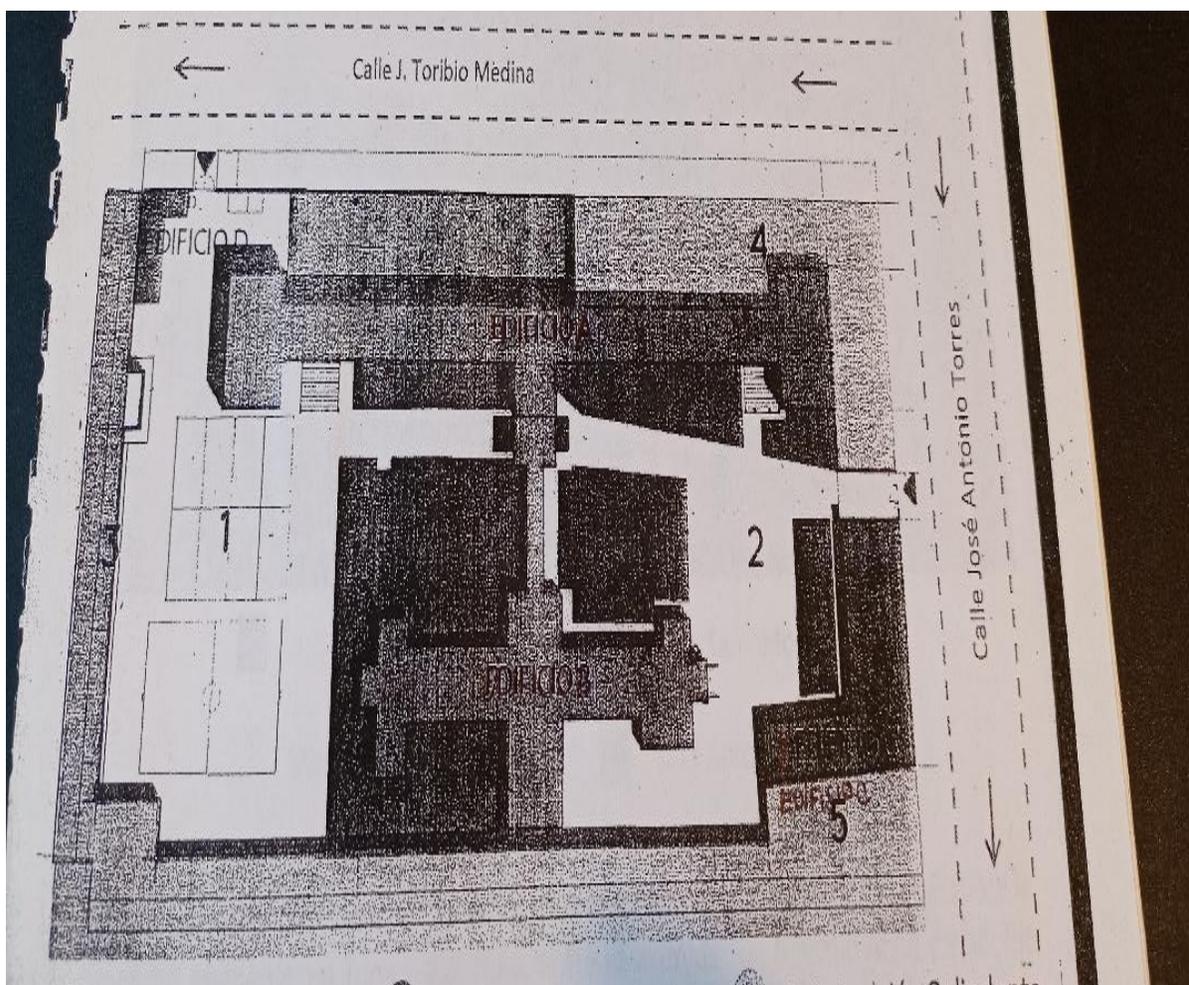
##### **a) Ubicación de la escuela en la cual se establece la problemática**

El plantel se encuentra ubicado al sur del Centro Histórico de la Ciudad de México, en José Antonio Torres # 745 Colonia Asturias, 06850 Delegación Cuauhtémoc, en la Ciudad de México. Muy cerca de dos vías rápidas, el Viaducto Piedad y Calzada de Tlalpan, sin afectación a las labores o al edificio por ese motivo y de mucho apoyo para toda la comunidad.

La zona donde se encuentra mi escuela, es un barrio residencial que cuenta con todos los servicios urbanos, pavimentación, agua potable, alumbrado público, servicio de recolección de basura, parques, comercios, centro comercial, medios de transporte y vías de comunicación rápida, se encuentra a espaldas del Centro de Salud T. III “José Ma. Rodríguez” y una unidad de especialidad médica: Centro de Atención Primaria en Adicciones, a un costado de una instalación conocida como Guardias Presidenciales, actualmente albergue del 24 Batallón de la Policía Militar. Es una zona muy tranquila en general.

La escuela se establece en un inmueble antiguo. Ubicado en la colonia Asturias, Del. Cuauhtémoc sobre la calle José Antonio Torres, entre la avenida San Antonio Abad, Viaducto Río de la Piedad y calle J. Toribio Medina. El acceso es sobre calle José Antonio Torres. Existe otro acceso por J. Toribio Medina. A un costado se encuentra el Cuartel CGP sobre la Calzada San Antonio Abad se ubican las vías del Metro de la línea 2 de la Ciudad de México.

Consta de Edificio A donde se encuentran, aulas, área de cómputo y dirección de la escuela. Edificio B (Edificio ya restaurado) Bodega de mobiliario. Edificio C (Comedor, Cocina y Bodega). Edificio D (Sanitarios de niños y niñas). Patio trasero (piso sin concreto) Invernadero, espacio para trabajos recreativos. Áreas Verdes. En su mayoría árboles altos con follaje tamaño medio y arbustos que marcan el perímetro (sin plantas, ni mantos). Canchas deportivas y una cubierta de estructura ligera. Patio de acceso. Construcción colindante existente: Centro de Salud, Oficialía Mayor. Secretaría de Salud<sup>62</sup>.



<sup>62</sup> Croquis elaborado en abril de 2018 por la Facultad de Arquitectura de la UNAM y la Coordinación de Servicio Social Práctica Profesional que se encuentra en la Memoria Descriptiva de la Escuela.

● Edificio A

- Aulas
- Área de cómputo
- Dirección

● Edificio B

(Edificio dañado)

- Bodega de mobiliario

● Edificio C

- Comedor
- Cocina
- Bodega

● Edificio D

- Sanitarios de niños y niñas

● Patio trasero

(piso sin concreto)

- Invernadero
- Espacio para trabajos recreativos

● Áreas verdes

En su mayoría árboles altos con follaje tamaño medio y arbustos que marcan el perímetro (sin plantas ni mantos).

▲ Accesos

● Construcción Colindante

Existente

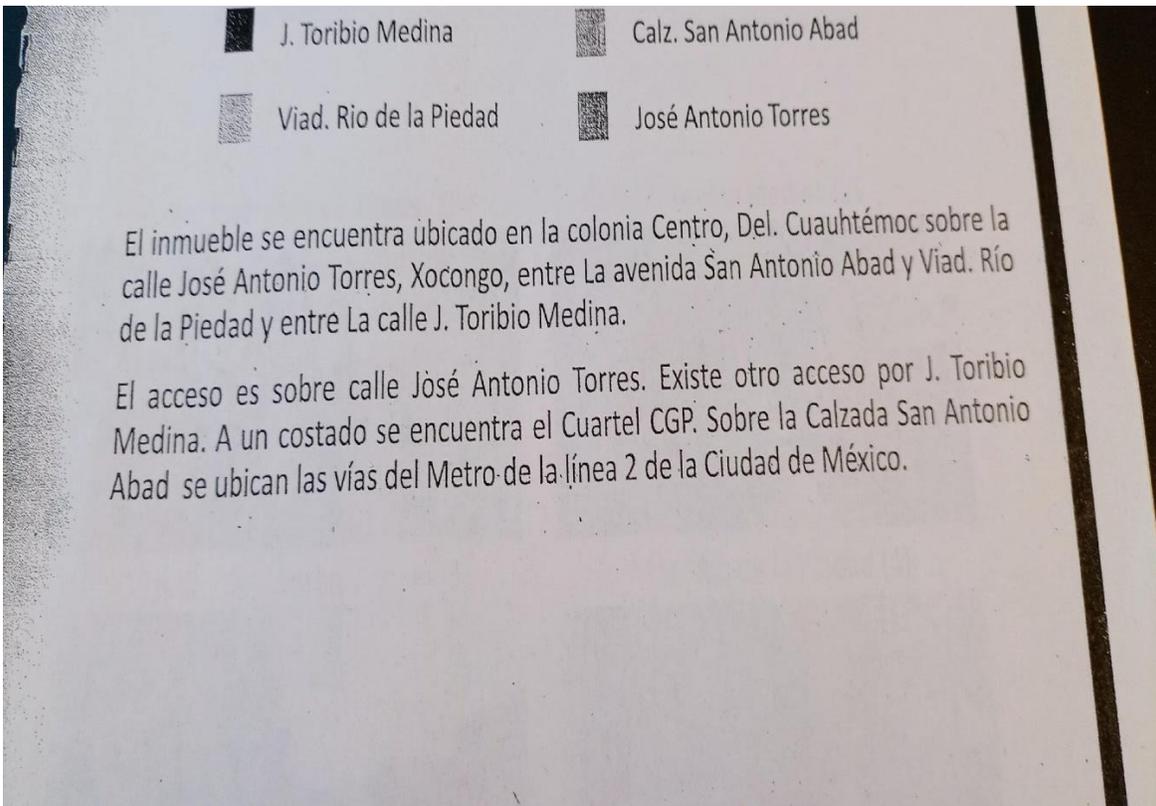
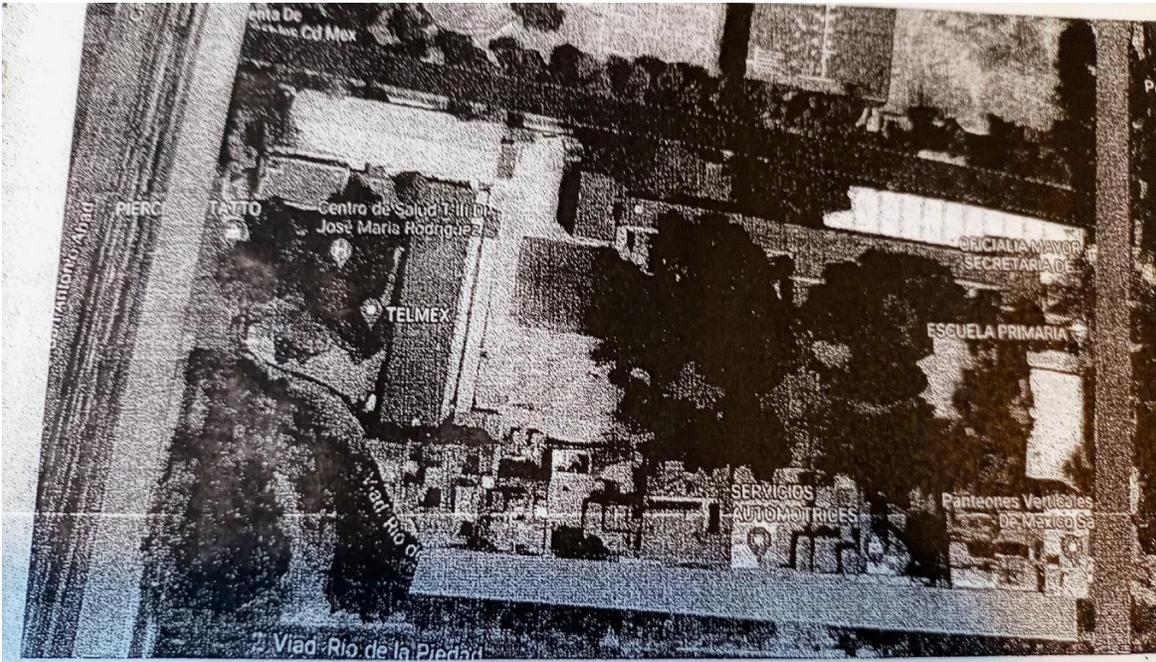
- 3. Centro de Salud
- 4. Oficialía Mayor Secretaría de Salud

1 Canchas deportivas y una cubierta de estructura ligera

2 Patio de acceso

Levantamiento Escuela Primaria, Abril 2018





## **b) Status del tipo de sostenimiento de la escuela.**

Mi escuela, es una escuela pública que pertenece a la Secretaría de Educación Pública. Pertenece a la modalidad de escuela de Participación Social, ¿en qué consiste esta modalidad? Junto con los internados, atienden a población infantil en situación de desventaja (debido a factores como la desintegración familiar, la marginalidad, la escasez de recursos, entre otros). En ambos espacios los niños reciben además del servicio educativo, el servicio asistencial que incluye alimentación, uniformes y útiles escolares<sup>63</sup>

## **c) La Organización Escolar en la Institución.**

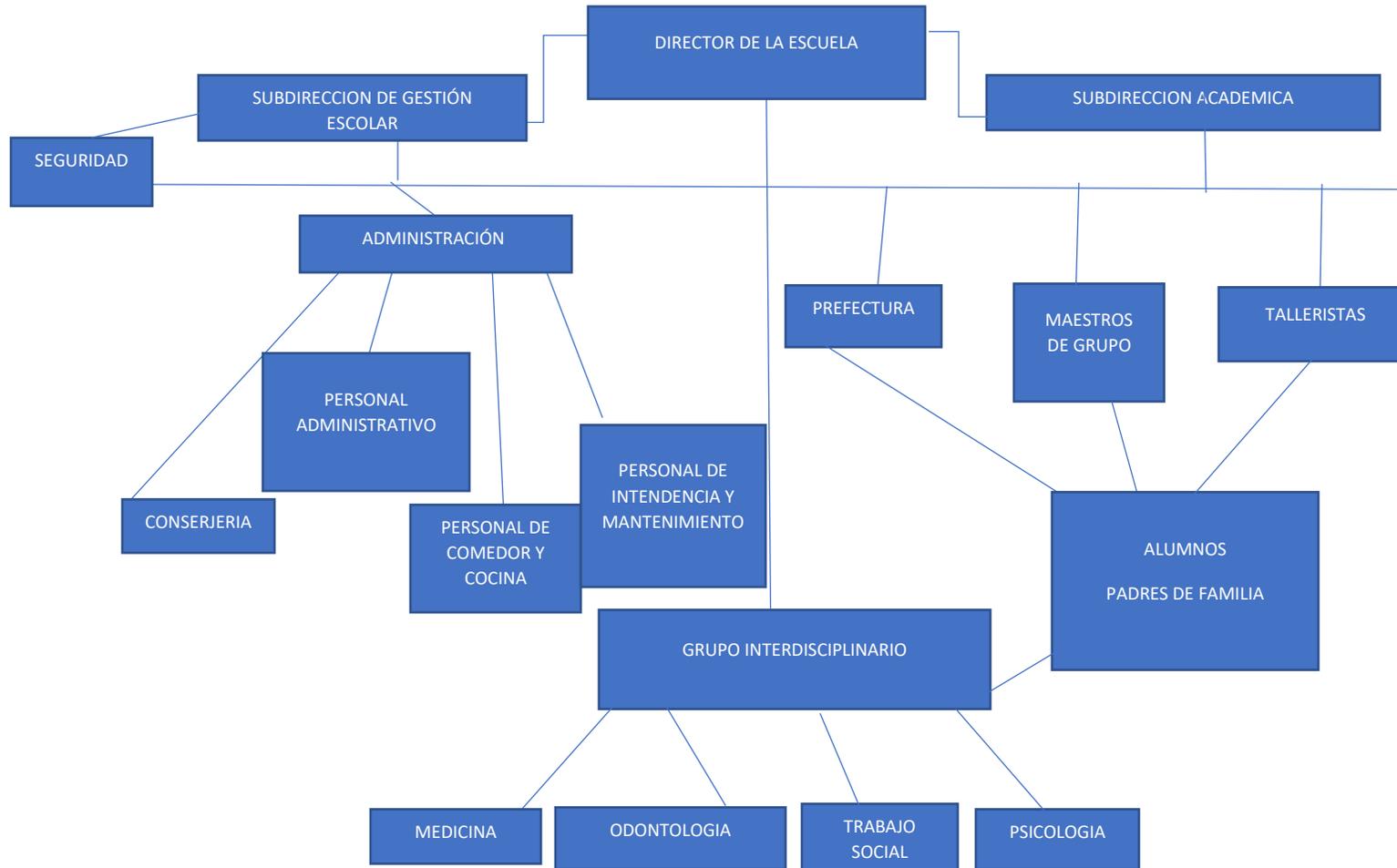
Con respecto al personal que labora en mi escuela, todos pertenecemos a la Secretaría de Educación Pública, sólo el personal de seguridad pertenece a una empresa privada contratada por la Secretaría, son dos elementos en turnos de 24 x 24 horas. Los elementos del personal de la escuela por área son: Del área directiva: un director, una subdirectora, una jefa de clase y un administrador, en total 4 elementos. Del área docente: un apoyo técnico administrativo, un asesor técnico pedagógico, dieciocho maestros de grupo, catorce de turno matutino y vespertino y dos solo en matutino y 2 solo en vespertino; cuatro maestros de educación física, un profesor de inglés, uno de actividades artísticas, uno de actividades tecnológicas, siete de taller. Del área de apoyo técnico profesional: un responsable de biblioteca, tres prefectos, un trabajador social, un médico, dos psicólogos. Del área de apoyo administrativo y servicios: tres administrativos, uno de almacén de víveres, uno de almacén de consumo, uno como activo fijo, un cocinero, seis auxiliares de cocina, cuatro de intendencia, un conserje. El área interdisciplinaria que es personal de apoyo técnico profesional, de la cual formó parte, está integrada por personal de odontología, medicina, trabajo social y psicología.

---

<sup>63</sup><https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-para-educacion-basica> (Consultado el 12-11-2021)



## ORGANIGRAMA DE LA ESCUELA DE PARTICIPACIÓN SOCIAL 6<sup>64</sup>



<sup>64</sup> Elaborado por la tesista, de acuerdo a los datos proporcionados por la Dirección de La escuela.

## CAPÍTULO 2. MARCO INSTITUCIONAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA DEL TEMA DE ESTUDIO

### 2.1. MARCO INSTITUCIONAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO, DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA DE UBICACIÓN DEL TEMA.

A continuación, se presenta un cuadro que incluye el nombre de algunas de las instituciones con capacitación afin a la educación y algunos datos que las caracterizan, y se encuentran dentro del área geográfica de ubicación del plantel donde se realizó la investigación.

NÚM .	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	TIPO DE SOSTENIMIENTO	DIRECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN	FORMACIÓN AFIN A LA EDUCACIÓN: ESPECIALIDADES, DIPLOMADOS, MAESTRIAS O DOCTORADOS	CARACTERÍSTICA QUE LA DISTINGUE	CERTIFICACIONES	PROYECTOS DE APRENDIZAJE
1	ESCUELA NORMAL "MTRO. MANUEL ACOSTA"	PRIVADA	RÍO SENA #42 COL. CUAUHTÉMOC, C.P. 06500	LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PREESCOLAR		CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL AVALADA POR LA UNIVERSIDAD DE CAMBRIDGE ESOL (ENGLISH FOR SPEAKEARS OF OTHER LENGUAGES).	SISTEMA DE ENSEÑANZA APPPLICA2 CON RECONOCIMIENTO INTERNACIONAL MASSCHALLENGE 2018 COMO MEJOR EMPRENDIMIENTO EN EDUCACIÓN
2	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO	PÚBLICA	DR. SALVADOR GARCÍA DIEGO 170, COL.	MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES MAESTRÍA EN DEFENSA Y PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS	PRIMERA INSTITUCIÓN PÚBLICA EDUCATIVA DE		

			DOCTORES, C.P. 06720		NIVEL SUPERIOR NO FEDERAL CREADA EN LA CIUDAD DE MÉXICO		
3	UNIVERSIDAD INTERCONTINEN TAL PLANTEL ROMA	PRIVADA	CÓRDOBA # 17 COL. ROMA NORTE C.P. 6700	LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA DIPLOMADO EN DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA GESTIÓN DIRECTIVA INTEGRAL, DIPLOMADO EN INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, DIPLOMADO EN PSICOPEDAGOGÍA DE LA ADOLESCENCIA, DIPLOMADO EN PSICOMOTRICIDAD, DIPLOMADO EN METODOLOGÍA MONTESSORI, DIPLOMADO EN NEURODESARROLLO, DIPLOMADO EN NEUROPSICOLOGÍA, DIPLOMADO EN PRUEBAS PSICOLÓGICAS ENFOCADAS AL ÁREA EDUCATIVA, DIPLOMADO EN ESTIMULACIÓN TEMPRANA, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA, MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DOCTORADO EN EDUCACIÓN	IMPARTEN CARRERAS EN LÍNEA, PROGRAMAS DE INTERCAMBIO ACADÉMICO, FORMACIÓN INTEGRAL		
4	ESCUELA NORMAL	PRIVADA	PUEBLA #419	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, EDUCACIÓN CONTINUA (CURSO-TALLER PLANEACIÓN Y	CUENTA CON NIVEL EDUCATIVO DE PREESCOLAR,		

	"BERTHA VON GLUMER"			PROPUESTA CURRICULAR 2016, PROGRAMA DE EDUCACIÓN 2011, LA INTEGRACIÓN INNOVADORA DE RITMOS CANTOS Y JUEGOS, EL JUEGO COMO ESTRATEGIA BÁSICA PARA EL APRENDIZAJE, DE LA LECTOESCRITURA EN EL PREESCOLAR.	PRIMARIA, SECUNDARIA, PREPARATORIA		
5	UNIVERSIDAD ICEL CAMPUS ZONA ROSA	PRIVADA	LIVERPOOL # 59 COL. JUÁREZ C.P. 06600	LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA SOCIAL, LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ESPECIALIDAD EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA			
6	UNIVERSIDAD DE LONDRES PLANTEL QUERÉTARO	PRIVADA	QUERÉTARO # 84 COL. ROMA C.P. 06700	LICENCIATURA EN PEDAGOGIA, LICENCIATURA EN PSICOLOGIA, CARRERA EJECUTIVA DE PEDAGOGÍA, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL	RECONOCIMIENTO DE LA FEDERACION DE INSTITUCIONES MEXICANAS PARTICULARES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.		CONVENIO DE COLABORACIÓN CON LA SECRETARÍA DE DESARROLLO RURAL Y EQUIDAD PARA LAS COMUNIDADES
7	UNIVERSIDAD DE LONDRES PLANTEL LUIS CABRERA	PRIVADA	PLAZA LUIS CABRERA #9 COL. ROMA NORTE C.P. 06700	LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA			
8	UNIVERSIDAD DEL DISTRITO FEDERAL CAMPUS CONDESA	PRIVADA	AGUASCALIENTE S NO. 149 Y 157 HIPÓDROMO CONDESA C.P. 06170	LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA			

9	ESCUELA NORMAL SUPERIOR FEP	PRIVADA	SADI CARNOT #13 SAN RAFAEL C.P. 06470	LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPECIALIDADES: BIOLOGÍA, ESPAÑOL, FÍSICA, FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, GEOGRAFÍA, HISTORIA, MATEMÁTICAS, QUIMICA.			
10	UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C.	PRIVADA	BENJAMÍN FRANKLIN #45 Y 47 COL. HIPÓDROMO CONDESA C.P. 06140	LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, ESPECIALIDAD EN INTERVENCIÓN DOCENTE, ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA, ESPECIALIDAD EN GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÁREA DE INTERVENCIÓN DOCENTE, MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÁREA DE GESTIÓN EDUCATIVA, DOCTORADO EN EDUCACIÓN, DIPLOMADO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SOCIALES PARA UNA PRÁCTICA DOCENTE ASERTIVA		LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA LE HA OTORGADO EL TÍTULO DE UNIVERSIDAD DE EXCELENCIA CON LIDERAZGO NACIONAL Y LA ACREDITACIÓN DE LA FEDERACIÓN DE INSTITUCIONES MEXICANAS PARTICULARES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (FIMPES)	
11	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO, CAMPUS SAN RAFAEL	PRIVADA	SADI CARNOT #57 COL. SAN RAFAEL C.P. 06470	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, MAESTRÍA BASADA EN COMPETENCIAS, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ORIENTACIÓN EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON		RECONOCIMIENTO DE EXCELENCIA ACADEMICA POR LA SEP. ACREDITACIÓN	

				ORIENTACIÓN EN INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ORIENTACIÓN EN TUTORÍA, MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS,		POR CALIDAD DE VIDA POR EL CENTRO MEXICANO PARA LA FILANTROPIA(C EMEFI). RECONOCIMIENTO DE CALIDAD ACADÉMICA (FIMPES)	
12	CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN LA CIUDAD DE MÉXICO	PÚBLICA	FRESNO # 15 COL. SANTA MARÍA LA RIBERA C.P. 06400	SE IMPARTEN CURSOS DE ACTUALIZACIÓN, DIPLOMADOS, POSGRADO Y SUPERACIÓN.	REALIZA DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN Y DIFUSION.		TIENE BAJO SU RESPONSABILIDAD PROYECTOS DE ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA.
13	CENTRO TRILINGUE DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	PRIVADA	MANUEL CARPIO # 109 COL. SANTA MARÍA LA RIBERA C.P. 06400	LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA			
14	UNIVERSIDAD LATINA, CAMPUS ROMA	PRIVADA	CHIHUAHUA # 202 COL. ROMA	MAESTRÍA EN DOCENCIA S.E.P.			
15	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA	PÚBLICA	MTRO. ERASMO CASTELLANOS	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, LICENCIATURA DE			

	NACIONAL (UPN) U-094		QUINTO 20, PISO 3 Y 4 CENTRO C.P. 06060	NIVELACIÓN PARA PROFESORES EN SERVICIO, PEDAGOGIA, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BASICA, ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA, INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA, PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA E INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN CÍVICA Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, REALIDAD, CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD			
16	COLEGIO HISPANO AMERICANO	PRIVADA	DR. ATL #199 COL. SANTA MARÍA LA RIBERA C.P. 06400	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA	CUENTA CON NIVEL EDUCATIVO DE PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y PREPARATORIA		
17	UNIVERSIDAD INSURGENTES PLANTEL CENTRO	PRIVADA	BUCARELI 107, ESQ. GENERAL PRIM COL. JUÁREZ C.P. 06600	LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA SEP, LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, LICENCIATURA PSICOLOGÍA UNAM			
18	GRUPO EDUCATIVO ANGLO AMERICANO, CENTRO DIANA CAZADORA	PRIVADA	RÍO LERMA 222 COL. CUAUHTÉMOC C.P. 06500	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS, MESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS			

19	INSTITUTO CARLOS LINDBERGH	PRIVADA	LONDRES #52 COL. JUÁREZ	LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA			
20	INSTITUTO DE CIENCIAS Y ESTUDIOS SUPERIORES DE LA CIUDAD DE MÉXICO (ICES)	PRIVADA	GENERAL PRIM # 67 COL. JUÁREZ C.P. 06600	LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL, LICENCIADO EN PEDAGOGÍA			
21	INSTITUTO "LEONARDO BRAVO" PLANTEL LA RAZA	PRIVADA	TETRAZZINI #148 COL. PERALVILLO	LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN			
22	INSTITUTO PEDAGÓGICO ANGLO ESPAÑOL (IPAE)	PRIVADA	SADI CARNOT #13 COL. SAN RAFAEL C.P. 06470	LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA (BIOLOGÍA, MATEMÁTICAS, ESPAÑOL, HISTORIA). MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÁREA TERMINAL EN INNOVACIONES EDUCATIVAS, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÁREA TERMINAL EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, DIPLOMADOS EN GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (EN LÍNEA) Y DOCENCIA			

23	UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DE MÉXICO	PÚBLICA	PUEBLA # 143 PISO E3 COL. ROMA C.P. 06700	LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS, ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO, MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO			
24	UNIVERSIDAD DE ESPAÑA Y MÉXICO	PRIVADA	NÁPOLES #53 COL. JUÁREZ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, DOCTORADO EN EDUCACIÓN, DIPLOMADO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES			
25	UNIVERSIDAD DEL DISTRITO FEDERAL CAMPUS SANTA MARÍA	PRIVADA	CEDRO # 16 COL. SANTA MARÍA LA RIBERA C.P. 06400	LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA			
26	UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS (UDLA)	PRIVADA	PUEBLA # 223 COL. ROMA C.P. 06700	LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA. POSGRADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN DESARROLLO COGNOSCITIVO, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, DIPLOMADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL, EN PSICOLOGÍA, NEUROPSICOLOGÍA. CURSOS EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA,, EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL, DE NEUROPSICOLOGÍA			
27	UNIVERSIDAD DEL CLAUSTRO DE SOR JUANA	PRIVADA	IZAZAGA #92 COL. CENTRO C.P. 06080	LICENCIATURA EN DERECHOS HUMANOS Y GESTIÓN DE PAZ, LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA			

## **2.2 POBLACIÓN MAGISTERIAL, INSCRITA EN PROGRAMAS DE ESTÍMULOS POR MÉRITOS ACADÉMICOS EN EL ÁREA GEOGRÁFICA DEL TEMA DE ESTUDIO, DERIVADO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA QUE DESARROLLAN LOS PROFESORES BENEFICIADOS POR DICHO PROGRAMA.**

En la institución en la cual se labora, no hay población magisterial inscrita en programas de estímulos por méritos académicos, en el área geográfica, derivado de la práctica educativa que desarrollan los profesores beneficiados por dichos programas. Alguna vez estuvieron inscritos en el Programa de Carrera Magisterial. Por lo que a continuación se exponen algunos datos de dicho programa:

### **Programa de Carrera Magisterial**

A partir del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito en mayo de 1992 por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), se lleva a cabo una profunda reforma educativa en México.

El acuerdo establece, como ejes fundamentales de la reforma educativa, la reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales educativos; y la revaloración social de la función magisterial. La revaloración de la función magisterial contempla, a su vez, seis aspectos: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la Carrera Magisterial y el aprecio social por su trabajo. El Programa de Carrera Magisterial empieza a operar

en los Estados de la República mexicana a partir de 1992, planteándose como propósitos, “estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” <sup>65</sup>

El Programa de Carrera Magisterial, según lo describe el propio ANMEB, es:

Un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la Educación Básica. Su propósito consiste en que esos maestros pueden acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia Carrera Magisterial <sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup>Rigoberto Martínez Escárcega y Sandra Vega Villarreal. Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la Educación Primaria. Vol. XXXVII, Núm. 1-2, Lugar, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2007. Pág. 91

<sup>66</sup> Ídem.

### 2.3. ¿EN QUÉ INSTITUCIONES SE ACTUALIZAN O SUPERAN PROFESIONALMENTE LOS DOCENTES INCLUIDOS EN EL CONTEXTO DEL ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA

NÚM. PROGRESIVO	ULTIMO GRADO DE ESTUDIOS	INSTITUCIÓN DONDE EL ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS	¿EN QUÉ INSTITUCIONES SE ACTUALIZA O SUPERA PROFESIONALMENTE
1	Maestría en Psicología Educativa	Anglo Español hace tres años	Último fue uno de Cuentacuentos- curso en el Centro de maestros de Nezahualcóyotl, Centro de Maestros de Nezahualcóyotl en el curso sobre la Nueva Escuela mexicana impartido los sábados
2	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Universidad Euro hispanoamericana en Jalapa Veracruz, egreso desde hace 6 años	No ha cursado No toma cursos actualmente.
3	Licenciatura en Educación primaria	Escuela Nacional de Maestros	Diplomado en Matemáticas en Educación Básica por la ENM Diplomado La enseñanza de la educación artística en la escuela primaria CENART Enseñanza de las Ciencias Naturales y Tics en Centro de maestros El último fue hace 5 o 6 años No toma cursos actualmente.
4	Licenciatura en Educación primaria	Escuela Normal Rural Carmen Serdán en Teteles de Ávila Castillo, Puebla	Cursos impartidos por la SEP de Dinámicas Grupales, Español, Ortografía, NEPSO (Nuestra Escuela Pregunta su Opinión) UNESCO Cuantrix SEP
5	Maestría en Docencia	Universidad Digital del Estado de México	Diplomado en Neuroeducación y sobre regulación de emociones Toma cursos en Centro de Maestros, Museo de memoria y tolerancia.
6	Licenciatura en Educación primaria	Normal Francés Pasteur	RIEB Centro de maestros
7	Normal Básica	Ignacio Manuel Altamirano	Aprendizajes Clave, Cuantrix, Protección Civil (Medidas de Seguridad) No toma cursos actualmente.
8	Maestría en Desarrollo de la Motricidad	Colegio Grupo Monarca	Juegos Colaborativos 2015 Grupo Monarca No toma cursos actualmente.
9	Licenciatura en Psicología Educativa	Universidad Pedagógica Nacional	Cuantrix Televisa, Bullying-SEP, Valores de una Editorial. No toma cursos actualmente.

10	Licenciatura en Educación Primaria	Benemérita Escuela Normal de Educación Primaria en Tuxtla Gutiérrez	Cuantrix Televisa, Valores- Editorial- Bullying-SEP	No toma cursos actualmente.
11	Licenciatura en Educación Primaria	Benemérita Escuela Normal de Maestros	Lenguaje, Cuantrix-Televisa, Bullying-SEP	No toma cursos actualmente.
12	Maestría en Innovación Educativa	Instituto Azteca	Métodos de Lecto-Escritura en el Centro de Maestros	Cuantrix-Centro de Maestros
13	Licenciatura en Educación Primaria	Escuela Nacional de Maestros	Ciencias en Universum	No se está actualizando.
14	Maestría en Educación	Universidad Miguel Hidalgo Tampico, Tamaulipas	Los últimos cursos fueron los de actualización de la SEP en 2013 y ha tomado Talleres de danza de manera particular	Toma Taller de Son Jarocho, Son Guerrerense
15	Licenciatura en Educación Primaria	Normal Justo Sierra en Acapulco Guerrero	Cursos de Excelencia Educativa en Monterrey, Regletas en Sonora, Cuantrix-Televisa, Valores-Editorial, Lenguaje	No se está actualizando por el momento.
16	Normal Básica	Cristóbal Colón La Salle	Universidad La Salle tomó formación en Excelencia Educativa por 1 año; Enriquecimiento Instrumental de Furnstein 1er. Nivel Ha tomado cursos en Internet sobre computación, como el de Moodle, CSS, HDMI, para hacer Blogs, tiene su Blog que se llama: El fantástico mundo de Sergio-Google	No está tomando cursos.
17	Licenciatura en Psicopedagogía	Universidad Popular Autónoma de México	Cuantrix-Televisa	No se actualiza.
18	Maestría en Innovación Educativa	Instituto Azteca	Diplomado La Ciencia en tu escuela UNAM hace como 5 años, ha tomado cursos de actualización y para carrera magisterial, tiene un Diplomado de la Enseñanza de la Educación Artística del CENART y ha formado parte de Bécalos y tiene curso de Maquillista profesional	Está cursando el de Cuantrix-Televisa.

# **CAPÍTULO 3. UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA**

## **3.1. LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA**

El punto de partida de cualquier investigación es la selección de un tema, de una idea o de un área interesante que hay que concretar en forma de preguntas para guiar la investigación<sup>67</sup>.

La problemática se ubica en la Escuela de Participación Social Número 6 en la que las competencias de los docentes que atienden niños con necesidades educativas especiales pueden mejorarse, particularmente las que se refiere a la interculturalidad, esto puede ser posible mediante un enfoque por competencias, que determine, ¿qué aspectos necesitan mejorar los docentes? y ¿cómo ésta competencia puede influir en la atención a los niños con necesidades educativas especiales?, lo cual permitirá la determinación de soluciones que propicien una intervención educativa pertinente para su solución.

El tema de investigación de este trabajo es:

**LA INTERCULTURALIDAD COMO COMPETENCIA DEL DOCENTE PARA INFLUIR EN LA ATENCIÓN DE NIÑOS(AS) CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EPS6 DE LA CDMX**

## **3.2. ESTADO DEL ARTE DE LA PROBLEMÁTICA**

El estado del arte es una investigación documental que tiene como objetivo recuperar y trascender el conocimiento acumulado sobre un objeto de estudio

---

<sup>67</sup> Marta Sabariego Puig. La Investigación Educativa: Génesis, Evolución y Características. Rafael Bizquerra Alzina, et. al. (Coord.). Metodología de la Investigación Educativa. 2ª. Ed., Madrid, Editorial La Muralla, 2009. Pág. 90 En: [http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EDUCATIV%20\(1\).pdf](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIV%20(1).pdf) (Consultado el 27-03-2022)

específico; posibilita la comprensión crítica sobre el conocimiento de un fenómeno con el fin de generar nuevos conocimientos y comprensiones; permite adoptar o desarrollar una perspectiva teórica a partir de la revisión, análisis crítico e interpretación de documentos existentes<sup>68</sup>.

En relación al tema propuesto, se revisaron 10 tesis, algunas realizadas en España y otras Nacionales, todas ellas centradas en la interculturalidad en docentes, algunas se refieren a lo que los docentes viven dentro de los planteles de nivel básico (primaria y secundaria), otras relacionadas con el fenómeno social migratorio y unas son investigaciones sobre los distintos aspectos a tomar en consideración para formar docentes en la interculturalidad desde las Universidades.

Un primer trabajo de España es la tesis doctoral de Isabel Gómez <sup>69</sup>, que intenta explorar y describir la realidad del desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial de los futuros docentes de Educación Infantil de la Universidad Castilla La Mancha, en las diferentes Facultades de Educación que la conforman, con el propósito de obtener respuestas que requiere el fenómeno social migratorio y aportar al conocimiento en la capacitación a los docentes. Para proporcionar una enseñanza integral, de calidad que tenga en cuenta esta nueva realidad en igualdad de oportunidades.

Las bases conceptuales de la tesis son abordar teorías y modelos de formación del profesorado, el modelo basado en competencias, modelo de educación intercultural, actitudes, percepciones y creencias y la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado.

La metodología utilizada fue la integración de métodos cuantitativo y cualitativo; para la recopilación de datos se utilizaron como instrumentos un cuestionario, entrevista, grupo de discusión y análisis de los planes de estudio.

---

<sup>68</sup> <https://normasapa.net/que-es-el-estado-del-arte/>? (Consultado 21-01-2022)

<sup>69</sup> María Isabel Gómez Barreto. La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de Educación Infantil en la Universidad de Castilla la Mancha. España, 2011. En: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Imgomez/Documento.pdf> (Consultado 21-01-2022)

La población seleccionada para el estudio cuantitativo fueron 788 estudiantes de la titulación de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Castilla La Mancha año 2010-2011. Para el estudio cualitativo participaron 23 profesores que laboran en las distintas Facultades de Educación de los diferentes departamentos, y 58 estudiantes de segundo y tercer curso, tomados al azar entre las diferentes Facultades.

Algunos resultados fueron que: la población seleccionada posee escasos y superficiales conocimientos y experimentación de estrategias organizativas y metodológicas de orden intercultural de las culturas minoritarias presentes en la sociedad española de ese momento; al explorar las habilidades empáticas los docentes tienen actitudes y creencias negativas de inseguridad, desconfianza y rechazo ante el planteamiento de futuras interacciones con padres de los niños extranjeros, en las escuelas infantiles.

La vinculación que encontramos en esta investigación con nuestro proyecto se encuentra en que analiza la formación inicial de los docentes en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias organizativas ante la interculturalidad.

En la tesis doctoral de Alicia García <sup>70</sup> del programa de Doctorado: "Diversidad y desarrollo socioeducativo" de la Universidad de Valladolid, España.

Los objetivos de investigación fueron: Conocer las condiciones reales en las que se produce la escolarización del alumnado inmigrante dentro del sistema educativo en la provincia de Segovia, teniendo en cuenta la gran cantidad de variables que pueden estar facilitando o dificultando el proceso de integración de este alumnado; conocer el modelo de Educación Intercultural como factor de transformación educativa para dar respuesta a la diversidad cultural y analizar los indicadores que

---

<sup>70</sup>Alicia Paloma García Velasco. La educación intercultural en Segovia desde la perspectiva de sus protagonistas.

Aportaciones a la formación del profesorado. España, Universidad de Valladolid, 2014. En:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8541/TESIS626->

150224.pdf;jsessionid=C2E343D1AA6DE47AE3F9F562E1B43E46?sequence=1. (Consultado el 22-01-2022)

lo conforman para descubrir la ideología educativa presente en los centros educativos de la provincia de Segovia.

Como bases teóricas se aborda las migraciones, la diversidad cultural, la Educación Intercultural como forma de Inclusión y el análisis de los Indicadores que conforman la Educación Intercultural.

Su metodología es cualitativa, para ello en un primer momento se realizará un análisis documental de los cursos, los seminarios y las jornadas que aparecen recogidos en el apartado de "Formación" de la web del CREI (Centro de Recursos de la Educación Intercultural) desde el curso 2007 hasta el 2013.

En un segundo momento, se ha utilizado como técnica de investigación el cuestionario, cuestionarios formados por preguntas tanto cerradas, del tipo dicotómico y/o de libre elección múltiple, como cuestiones abiertas con una doble finalidad: justificar respuestas a cuestiones anteriores y para poder obtener mayor cantidad y calidad de la información. Se enviaron dos cuestionarios, uno dirigido a los Equipos Directivos de una serie de 20 centros educativos de la provincia y otro al resto de profesorado de 26 centros, todos ellos de la provincia de Segovia.

En un tercer momento, se escuchó a los docentes, a los padres y madres de alumnos extranjeros, al alumnado extranjero y al alumnado autóctono que cursan estudios y viven en la provincia formando grupos de discusión como metodología de investigación, se pretendió escuchar puntos de vista, planteamientos, emociones y sentimientos de todos los participantes.

Algunas conclusiones con respecto a esta tesis, es la necesidad de un cambio del sistema educativo que proponga una revisión de los componentes educativos para reflejar el pluralismo social, cultural, lingüístico...e incluirlos como valores en la vida cotidiana de los centros. Es decir, un cambio hacia un currículo plural que reconoce las diferencias culturales buscando la asimilación de los grupos diversos.

Que entre escuela y familia debe existir una comunicación estrecha. Según el análisis del discurso lo que se observa es que, con la presencia de alumnado inmigrante en las aulas, el rendimiento académico no baja. Lo que sí que parece

evidente es que dan más trabajo a los docentes y se requiere de una preparación. Coinciden en que requieren más atención, más trabajo y dedicación.

La actitud que muestra el profesorado de Segovia hacia el alumnado inmigrante es positiva. La tendencia general de los padres autóctonos es de aceptación. Existe una minoría del profesorado segoviano que opina que los problemas de convivencia han aumentado con la presencia del alumnado inmigrante, mientras que la mayoría de los docentes piensan que los mismos problemas de convivencia se daban con anterioridad a la afluencia de alumnos extranjeros.

La valoración que hacen los equipos directivos sobre el funcionamiento y prestigio del centro con la presencia de inmigrantes es positiva, los que opinan que es negativo lo hacen porque consideran que existen problemas de integración, a veces no se respetan las normas del centro y la llegada de alumnado inmigrante ocasiona un trastorno académico cuando se matriculan una vez comenzado el curso.

El profesorado considera necesarios cursos de formación de carácter práctico y permanente para responder a las necesidades de la diversidad cultural. Con respecto a la participación de los padres, lo que se observa a lo largo del discurso es que los padres del alumnado inmigrante se implican poco en el mundo educativo de sus hijos coincidiendo esta opinión con los datos obtenidos de los Equipos Directivos encuestados.

Se sugiere realizar estudios en profundidad sobre la sintonía que existe entre los cambios sociales y los cambios escolares y comprobar si realmente esos cambios quedan reflejados en los contenidos, objetivos, metodologías y recursos de apoyo como las TIC que ayuden a dar respuesta a la diversidad.

A continuación, analizamos la tesis doctoral de Celmira Castro<sup>71</sup>, cuyo objetivo fue investigar sobre la Formación de Profesores y la Educación Intercultural en la

---

<sup>71</sup> Celmira Castro Suárez. La formación de profesores y la educación intercultural en la Universidad Pública del Caribe Colombiano. El caso de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. España, Universidad Pablo Olavide, 2014. En: <file:///C:/Users/HP/Downloads/castro-suarez-tesis14.pdf> (Consultado el 23-01-2022)

Universidad Pública del Caribe Colombiano. El caso de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico.

Se buscó analizar, desde la perspectiva intercultural y educativa, cómo se llevan a cabo los procesos de formación de profesores en las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, localizada en la Ciudad de Barranquilla, Colombia, con el propósito de proponer acciones de intervención que permitan, a través del diseño e implantación de una nueva propuesta curricular, mejorar la eficiencia y la eficacia de la educación intercultural en esta institución de educación superior.

Con respecto a categorías teóricas, la tesis aborda multiculturalismo e interculturalidad en la educación y la dimensión intercultural de la educación en Colombia. Tendencias y desafíos.

Es un estudio de carácter descriptivo, cuya metodología fue de tipo cuantitativa y cualitativa. Con una muestra de 325 estudiantes y 20 docentes. Para la recogida de información se utilizaron diferentes instrumentos como cuestionarios cerrados, entrevistas, grupos de discusión; así como la observación directa a través del método etnográfico, todo ello con el propósito de obtener información de corte cualitativo y cuantitativo para el alcance de los objetivos propuestos.

Los resultados fueron que la investigación permitió evidenciar que una de las grandes debilidades de la Educación Intercultural en la región y en particular en la universidad objeto de estudio, está vinculada a las deficiencias en la formación docente. En este sentido, el discurso que primó en los estudiantes entrevistados es que los cursos que reciben se caracterizan por la ligereza y falta de pertinencia.

Estos hallazgos llevaron a que finalmente se recomendasen acciones de intervención o vías alternas para mejorar la eficiencia de los programas de formación de profesores en relación con la Educación Intercultural, para lo cual se diseñó una nueva propuesta curricular que pretende intervenir y transformar a través de una Maestría en Educación Intercultural y cuyo propósito es fortalecer y ampliar los campos de investigación en torno a este tema, no solo en la región Caribe, sino

en el resto del país, así como también la adecuada formación del docente intercultural.

De la Universidad de Granada, tenemos la tesis doctoral de Yolanda Jiménez<sup>72</sup>, el objetivo de la investigación fue analizar las razones por las cuales la aplicación del enfoque intercultural – en comparación con “lo bilingüe”- es tan escaso y, en particular, por qué evidencia en su práctica un concepto de la diversidad cultural.

Algunas temáticas abordadas son: Escuelas para indígenas: exclusión, asimilación, integración y pluralismo cultural; actores institucionales en regiones indígenas: INI (Instituto Nacional Indigenista) y DGEI (Dirección General de Educación Indigenista).

La población seleccionada es de la Sierra Norte de Oaxaca en las que se incluyeron escuelas de preescolar y primaria bilingüe intercultural, secundaria y bachillerato, así como docentes de una Escuela Normal Bilingüe.

Con respecto a la metodología, hay una conexión entre las normas clásicas del método etnográfico y el concepto de cultura que tuvo lugar en los años setenta y ochenta. En especial, las repercusiones metodológicas del cambio producido desde un concepto homogéneo, estático y lejano de cultura, hacia un concepto cultural cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo. El tipo de investigación se ubica dentro del paradigma interpretativo.

Señala a la fenomenología social, al interaccionismo simbólico a la hermenéutica y a la etnografía reflexiva, como referentes epistemológicos.

Presenta una reflexión de carácter epistemológico sobre las técnicas empleadas durante la investigación: la observación y la entrevista y la importancia de cada una de ellas en la investigación, se incluyen notas de sus propias prácticas culturales que pueden tener algún interés metodológico y el tipo de validación realizada a través de diferentes tipos de triangulación.

---

<sup>72</sup> Yolanda Jiménez Naranjo. El Proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. México, Universidad de Granada, 2005. En: [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t\\_yjimenez.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t_yjimenez.pdf) (Consultado el 24-01-2022)

Algunos frutos de la investigación son que se deconstruyó la práctica intercultural en las escuelas, la que llevaban a cabo los docentes según su propio criterio, para mostrar sus aportes y limitaciones. Visualizaron determinados procesos culturales que tuvieron lugar en las escuelas bilingües interculturales – del nivel preescolar y primaria- en su relación intercultural con los procesos culturales comunitarios, a través de tres ámbitos de interrelación cultural, que denominaron como el “espacio intercultural implícitamente negociado”, el “espacio intercultural clandestino”, el “espacio inter- cultural conflictivo”. Lo que los llevó a diferenciar entre cultura, Identidad y meta – cultura para comprender los diferentes fenómenos a los que hace frente esta práctica escolar.

Con relación, a las investigaciones nacionales, se analizaron dos trabajos de la Universidad de Sonora, el primero es una tesis de Maestría en Ciencias Sociales de Reyna de los Ángeles Campa<sup>73</sup>, cuyo objetivo fue identificar la relación entre las actitudes y práctica docente de los profesores de educación primaria del Estado de Sonora hacia la inclusión educativa de la Diversidad.

Para una explicación teórica del objeto de estudio se realizó un estudio interdisciplinario, sustentado bajo las perspectivas de las disciplinas: derecho, sociología, psicología y pedagogía.

En su marco teórico aborda temáticas como: La Exclusión e Inclusión Educativa de la Diversidad, Diversidad, Necesidades Educativas Especiales, Enfoque Interdisciplinario de la Educación Inclusiva.

Se aplicó una metodología mixta que se dividió en dos fases cuantitativa y cualitativa. Se aplicó a 178 profesores de primaria pública un cuestionario-escala sobre integración educativa e inclusión de personas con necesidades educativas especiales.

---

<sup>73</sup>Reyna de los Ángeles Campa Álvarez. Actitudes y Práctica Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio con Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora. México, Universidad de Sonora, 2014. En: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Campa-A.-Tesis-Maestria.pdf>. (Consultado el 25-01-2022)

Las escuelas seleccionadas se encuentran en los municipios de Hermosillo, Guaymas, Empalme, Álamos y Ures, del Estado de Sonora. Además, se efectuaron grupos focales con los profesores de los municipios seleccionados.

Los datos obtenidos en el cuestionario se analizaron en los programas estadísticos SPSS versión 21 y EQS 6.1 (Bentler), en donde se obtuvieron datos de fiabilidad, descriptivos, correlaciones y el modelo de ecuaciones estructurales. Para los datos obtenidos en los grupos focales se utilizó el programa Atlasti v.5.

Los resultados indican que sí existe una relación significativa entre las actitudes y la práctica docente, de igual manera existe una cultura de la diversidad en el aula; también se pueden señalar algunos elementos indispensables como capacitaciones constantes, recursos personales y la dotación de recursos materiales como una infraestructura adecuada en los centros educativos.

El segundo trabajo de la Universidad de Sonora es una tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales por Eduardo Tapia<sup>74</sup>, cuyo objetivo general fue conocer la situación de los docentes de educación básica (nivel secundaria) de Nogales, Sonora en relación con: su formación inicial y permanente sobre temas de inclusión en el aula hacia inmigrantes nacionales e internacionales; el ambiente o clima escolar hacia esta población; detectar cuál es la percepción y actitud de los docentes frente a la diversidad cultural y las estrategias que implementan para lograr la integración de estas poblaciones.

Algunas temáticas abordadas en el marco teórico son: Acercamiento interdisciplinario, Modelos educativos ante la diversidad cultural, la propuesta de la Educación Intercultural, Formación docente en interculturalidad, Clima escolar intercultural, Valoración y percepción sobre la diversidad cultural, Estrategias didácticas.

---

74 Eduardo Tapia Romero. Educación intercultural: Un Diagnóstico con Profesores de Educación Secundaria en Nogales, Sonora. México, Universidad de Sonora, 2016. En: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Tapia-R.-Tesis-maestria.pdf>. (Consultado el 25-01-2022)

La población con la que se realizó la investigación fueron docentes de educación básica de una secundaria pública del municipio de Nogales, Sonora que atienden a población migrante<sup>75</sup>.

Con respecto a la metodología, fue un estudio prospectivo<sup>76</sup>, de evolución transversal<sup>77</sup>, observacional<sup>78</sup> y descriptivo<sup>79</sup>. Fue de tipo cualitativa y cuantitativa, en una primera fase exploratoria, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas, después el cuestionario y en una última fase los grupos focales, con el fin de confirmar o validar los hallazgos.

Los instrumentos que se aplicaron fueron: de corte cuantitativo: cuestionario; de corte cualitativo: entrevista semiestructurada y grupos focales.

En cuanto al análisis de los datos, para el análisis cuantitativo se empleó la base estadística de datos SPSS versión 21.00 y el programa EQS 6.1 (Bentler), en donde se realizó un análisis estadístico para la fiabilidad y validez de los resultados, descriptivo, correlacional y se obtuvo un modelo estructural. La información cualitativa obtenida por los grupos focales se analizó mediante el programa Atlas Ti (v 7.5), para la elaboración de diagramas explicativos de la información recabada. Para finalizar se ejecutó una triangulación de los datos.

La investigación concluyó con respecto a la formación del profesorado en la aceptación de la diversidad cultural que la mayoría de los participantes afirma no sentirse lo suficientemente preparados para realizar con éxito esta tarea de inclusión e integración.

Existe una percepción, valoración y actitud positiva de parte de los docentes ante la existencia de grupos culturales diversos en sus centros educativos, sobre todo por el enriquecimiento cultural y la oportunidad de promover valores, sin embargo, admiten que persisten dinámicas de exclusión, marginación y acoso escolar hacia

---

75 El autor refiere el término migrante refiriéndose a los alumnos no nacidos en Sonora, originarios tanto del resto del país, como de otros países, incluyendo a los llamados "de retorno". Op. Cit. Pág. 2

76 Significa que no requiere un análisis del problema en fases anteriores a la fecha. Op. Cit. Pág. 67

77 Debido a que se realizó una sola medición o recolección de datos. Ídem.

78 Porque no habrá manipulación ni intervención directa del investigador o la aplicación de algún tratamiento. Ídem.

79 Debido a que no habrá una comparación con otra población o muestra. Ídem.

esta población minoritaria que le “sufre”, muchas veces sin suficiente apoyo de su familia o círculo social inmediato.

En cuanto al clima escolar, los planteles de esta frontera efectúan actividades que fomentan la inclusión, las cuales surgen, en su mayoría, de iniciativas propias de la escuela, donde se destacan los festivales, exposiciones, carteles y conferencias para estimular o fomentar el conocimiento y reconocimiento de las diferentes culturas, pero el clima escolar no favorece la transformación de las estructuras sociales y la eliminación de la marginación o segregación, como sugiere una propuesta de interculturalidad crítica.

Con respecto a estrategias didácticas (actividades, recursos, materiales) los resultados muestran que el profesorado tiene conciencia de que se deben de evitar los estereotipos y la discriminación en la selección y elaboración.

Propone un plan de formación docente que incluya temas de sensibilización hacia la diversidad y generación de estrategias didácticas, materiales y recursos. Así como una modificación curricular de los planes de estudio en la región fronteriza con secuencias didácticas, temáticas y actividades que favorezcan el desarrollo de competencias transversales, sobre todo aquellas relacionadas con la mejora de la convivencia escolar. Además, con el apoyo de los saberes disciplinares se brinde mayor luz y se amplíe la perspectiva en el tema de la riqueza cultural que aportan las personas implicadas en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

De la Universidad Veracruzana, analizamos la tesis doctoral en Investigación Educativa de Violeta Jiménez<sup>80</sup>, cuyo objetivo fue analizar la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria de 2006 a través de los decires y los haceres de los docentes que imparten asignaturas de Ciencias Sociales en torno a las

---

<sup>80</sup>Violeta Denis Jiménez Lobato. Los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria. Un análisis desde la Reforma de la Educación Secundaria. México, Universidad Veracruzana, 2014. En: [https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral\\_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf](https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf) (Consultado el 26-01-2022)

Competencias y la Interculturalidad en dos escuelas secundarias del Totonacapan en el estado de Veracruz.

Con la finalidad de identificar las perspectivas de mejora de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad.

Se realizó un estudio desde una propuesta de la etnografía doblemente reflexiva como una aproximación metodológica en la etnografía escolar. Para ello se hizo un recorrido etnográfico en el trabajo de campo, diseño de guías de observación, de entrevistas y cómo se desarrollaron las actividades para la correflexividad, que fueron un triple autodiagnóstico y un taller de correflexividad. La muestra la constituyó 6 docentes de Ciencias Sociales, estudiantes, padres de familia y directivos.

Para el análisis de datos se empleó la teoría fundamentada como una guía sobre la que se produjo el análisis de los datos.

Los resultados indican con relación a la teoría que hay una fractura entre los decires y haceres, los docentes necesitan más tiempo, diálogo, recursos materiales y capacitación, tanto docentes como los estudiantes están fragmentados en el intento de aterrizar los cambios curriculares y pedagógicos de la RES, es decir, el estudiante no refleja los aprendizajes esperados de la asignatura.

A partir de los resultados de la investigación, se recomienda favorecer el autoconocimiento en los docentes como personas y profesionistas; oportunidades de construcción de conocimiento entre los docentes con sus alumnos y otros profesores; mejorar la organización escolar en relación con docentes, directivos y padres de familia.

Respecto a líneas de investigación se sugiere trabajar en: cómo generar la sensibilización en educación intercultural y también en competencias interculturales, indagar buenas prácticas de la educación intercultural y de las competencias interculturales, tanto en México como en otros países; así como también, el conocimiento de la gramática cultural de las escuelas, es decir, lo que una persona

tiene que saber o creer para participar en las escuelas, el análisis de la configuración de la institución escolar y de la propia organización escolar, porque en gran medida, los conflictos que se dan en las escuelas provienen de las características de aquellas; continuar con el análisis de la RES en relación con la RIEB desde investigaciones del profesorado, y además, con los estudios de caso en donde se contrasten los decires y los haceres, porque sólo a partir de esta confrontación, será posible generar líneas de acción que atiendan las necesidades específicas de los sujetos y su entorno.

Se buscó dar a conocer el panorama de las complejidades a las que se enfrenta el profesorado cuando hay una reforma, de la multiplicidad de tareas que tiene que resolver en un corto tiempo, que no sólo tienen que ver con los cambios curriculares y pedagógicos, sino con toda una problemática social y económica de un país, que se reproduce en las escuelas.

A continuación, analizamos un estudio exploratorio-descriptivo sobre competencias interculturales, realizado en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que brindan su servicio en la modalidad de atención educativa a población indígena en la región de San Cristóbal de las Casas<sup>81</sup>.

En el marco teórico se describen antecedentes históricos de la educación indígena en México y contribuciones de la educación comunitaria, y se desarrollan ideas conceptuales sobre educación intercultural y competencias interculturales.

La metodología de investigación adopta un método mixto basado en un diseño de triangulación convergente, no experimental, transaccional, etnográfico naturalista.

El procedimiento adoptó un diseño de dos etapas por derivación, aplicando en la primera etapa los instrumentos cuantitativos y los cualitativos en la segunda.

Desde el enfoque cuantitativo, los instrumentos que se aplicaron se basaron tanto en el modelo de competencias multiculturales como en estudios realizados por

---

<sup>81</sup> Marcela Georgina Gómez Zermeño. Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena del Estado de Chiapas. México, 2018. En: <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/636169/CompetenciasInterculturalesDigital.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 27-01-2022)

CONAFE; desde el enfoque cualitativo se realizaron entrevistas a una muestra de expertos integrada por figuras educativas y una muestra de casos-tipo integrada por instructores comunitarios.

Al orientar el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, y la triangulación de los mismos, se definió una matriz de indicadores.

En las conclusiones, se expone la necesidad fortalecer la formación docente para consolidar un modelo educativo que incorpore plenamente el enfoque intercultural; se presentan recomendaciones a los programas de formación de las figuras educativas CONAFE y propuestas para futuros trabajos de investigación que busquen generar conocimiento sobre competencias interculturales.

Para finalizar, analizaremos algunas tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México, la primera es una tesis para obtener el grado de Doctora en Pedagogía, de Maricruz Guzmán<sup>82</sup>.

La intención de la investigación es conocer las representaciones sociales de 25 docentes estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094, sobre la interculturalidad, cómo conciben su enseñanza y cómo actúan profesionalmente.

La metodología que se siguió fue de tipo cuantitativa y cualitativa. Desde un enfoque procesual<sup>83</sup>, al recopilar material discursivo producido en conversaciones o entrevistas.

El análisis se centra en las definiciones de los sujetos, en sus producciones simbólicas, los significados y el lenguaje a través de lo que los docentes construyen en sus representaciones sociales. El análisis de las representaciones sociales enfatiza la perspectiva socio pedagógica.

---

<sup>82</sup> Maricruz Guzmán Chiñas. Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes que cursan la licenciatura en educación primaria. México, UNAM, 2012. En: <http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0683887/0683887.pdf> (Consultado el 28-01-2022)

<sup>83</sup> Se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos. Op. Cit. Pág.13.

Para el acopio de la información se utilizaron los instrumentos de: sociograma, cuestionario, técnica de asociación simple y entrevista.

Los docentes concluyen que la interculturalidad alude no solo a los grupos indígenas o étnicos, incluso mencionan a los niños con necesidades educativas especiales, pero van más allá mencionando que alude a todos los sectores sociales en tanto que somos portadores y constructores de cultura. Es necesario operar culturalmente de modo constructivo, no sólo integrar diferencias culturales, reconociéndolas como positivas, sino de integrar estas alteridades que se caracterizan por carencias sociales y necesidades que deben ser satisfechas.

Finalizamos con una tesis de licenciatura, que nos pareció valiosa incluirla porque se enfoca en aspectos centrales de nuestra investigación, como lo son las actitudes docentes ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en escuelas regulares.

La investigación es: Actitudes Docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares de Octavio González<sup>84</sup>, su propósito será conocer las actitudes que presentan las educadoras de los Jardines de Niños de la Zona Escolar No. 1 de la Ciudad de Tlaxcala, ante la inclusión de niños preescolares que presenten alguna necesidad educativa especial en Jardines de Niños regulares.

Se identificarán posibles diferencias de actitud entre las educadoras ante las variables: experiencia de haber trabajado con niños con nee, y se comparará con respecto a las variables sociodemográficas: edad, escolaridad, plan de estudios en que fue formado, años de experiencia como docente, si tiene experiencia como docente en la integración de escolares con nee, y si participa en carrera magisterial o no.

El marco teórico conceptual describe algunos principios básicos como: normalización, sectorización, integración, así como necesidades educativas

---

<sup>84</sup>Octavio González Sarmiento. Actitudes Docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares. México, UNAM, 2013. En: <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0698111/0698111.pdf> (Consultado el 28-01-2022)

especiales, ¿qué se entiende por integración educativa? ¿Qué (iniciar con mayúscula) se entiende por inclusión educativa?; también se aborda disposiciones internacionales, marco jurídico nacional que da soporte legal a la inclusión en nuestro país y finalmente el concepto de actitud, cuáles son sus componentes y cuáles son los diferentes procesos para su medición.

Se utilizó una escala de actitudes hacia la integración educativa nombrada MAD (cuestionario para Medir Actitudes Docentes), que contiene 35 reactivos con respuestas tipo escala Likert y preguntas de datos personales, la cual se aplicó a una muestra de 50 educadoras pertenecientes a la Zona Escolar No. 1, con un rango de edad de 30 a 50 años. Se realizó el análisis de los datos mediante el programa estadístico SPSS Statistics 17.0, con el cual se realizó un análisis estadístico de frecuencia, el cual dio como resultado: la comprobación de la hipótesis: ¿tendrán una mejor actitud (favorable) hacia la inclusión las educadoras que han trabajado con niños con nee? Y ¿qué diferencias de actitud existirán con respecto a las variables socio demográficas?

Los resultados fueron que las educadoras refieren no contar con la formación necesaria para atender niños con necesidades educativas especiales, sin embargo, muestran una actitud favorable al recibirlos en sus aulas. Es la falta de este conocimiento lo que nos les permite trabajar adecuadamente con los niños. La poca "formación" que han adquirido ha sido por asistir a algún curso impartido por asociaciones civiles u organismos no gubernamentales. En su gran mayoría se basan en su experiencia y /o en la poca orientación que llegan a recibir de USAER, o con sus mismas compañeras maestras.

La actitud más favorable hacia los niños preescolares con necesidades educativas especiales fue por parte de las maestras que contaban con Carrera Magisterial, la tesis no tuvo alcances para definir la interrelación con Carrera Magisterial.

En conclusión, las investigaciones revisadas:

- Consideran a la interculturalidad como una competencia docente

-La interculturalidad da respuestas al conocimiento y capacitación a los docentes ante la migración.

-Existe una relación significativa entre las actitudes y la práctica docente hacia la educación inclusiva de la diversidad.

-Los docentes necesitan más tiempo, diálogo, recursos materiales y capacitación en relación a la educación intercultural y competencias interculturales desde su formación inicial y de manera permanente.

-Es importante detectar cuál es la percepción y actitud de los docentes frente a la diversidad cultural y las estrategias que implementan para lograr la integración de las poblaciones.

-Existen actitudes favorables por parte de los docentes en la atención a niños(as) con necesidades educativas especiales.

-Hay necesidad de un cambio hacia un currículo plural que reconoce las diferencias culturales buscando la asimilación de los grupos diversos.

### **3.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El planteamiento del problema es un proceso consistente en afinar y estructurar formalmente la idea inicial de investigación a fin de comprender mejor alguna cuestión<sup>85</sup>.

Es el segundo paso del proceso de investigación desde un enfoque eminentemente cuantitativo (en las investigaciones de tipo cualitativo esto no es tan exacto, pues lo que se busca justamente es no partir de ninguna idea preconcebida sobre los fenómenos objeto de interés y desarrollar definiciones exactas de los mismos a lo largo de todo el proceso)<sup>86</sup>.

El planteamiento adecuado del problema acota bien el ámbito de estudio y permite aterrizar mejor en el proceso de la investigación, al expresar con mayor exactitud

---

<sup>85</sup> Marta Sabariego Puig. La Investigación Educativa: Génesis, Evolución y Características. Op. Cit. Pág. 94

<sup>86</sup> Ídem.

qué se estudia (los objetivos de la investigación), con quién se lleva a cabo el estudio (sujetos) y qué información hay que recoger (variables, en el caso de las investigaciones cuantitativas e indicadores a registrar en el caso de las cualitativas)<sup>87</sup>.

En nuestro caso, el planteamiento del problema es:

**¿Cuál es la competencia docente capaz de influir en la atención de niños(as) con necesidades educativas especiales en la EPS6 de la CDMX?**

### **3.4. PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO**

Las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender<sup>88</sup>.

Para este estudio la hipótesis de trabajo es:

**La competencia docente capaz de influir en la atención de niños(as) con necesidades educativas especiales en la EPS6 de la CDMX, es la interculturalidad**

### **3.5. LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO**

Las hipótesis contienen variables. Una variable es una característica que varía según los sujetos, una propiedad que puede adoptar distintos valores. Una variable es susceptible de medirse u observarse. Ejemplos de variables son el peso, la edad, el rendimiento, el sexo, la motivación ante el aprendizaje, etc. El concepto de

---

<sup>87</sup> Ídem.

<sup>88</sup> Íbid. Pág. 128

variable se opone a constante, que se refiere a las características que sólo pueden tomar un mismo valor para todos los sujetos<sup>89</sup>.

Las variables pueden clasificarse de acuerdo con distintos criterios.

a) Según el criterio metodológico

Según la función que realizan las variables en una investigación pueden ser: variables independientes, variables dependientes y variables extrañas o intervinientes<sup>90</sup>.

### **3.5.1. VARIABLE INDEPENDIENTE**

La variable independiente responde al factor que el investigador se propone observar y manipular de manera deliberada para descubrir sus relaciones con la variable dependiente<sup>91</sup>.

Son la supuesta causa, la situación antecedente de una modificación en una relación de causa-efecto. Suele coincidir con una variable estímulo, que pretende explicar los cambios producidos en la variable dependiente (situación consecuente)<sup>92</sup>.

La variable independiente de esta investigación es:

**la interculturalidad**

### **3.5.2. VARIABLE DEPENDIENTE**

La variable dependiente, responde al fenómeno que aparece, desaparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente. Es el efecto que actúa como consecuencia de la variable independiente<sup>93</sup>.

Para este estudio la variable dependiente es:

---

<sup>89</sup> Íbid. Pág.134

<sup>90</sup> Íbid. Pág.137

<sup>91</sup> Íbid. Pág.138

<sup>92</sup> Ídem.

<sup>93</sup> Ídem.

**La competencia docente capaz de influir en la atención de niños(as) con necesidades educativas especiales en la EPS6 de la CDMX**

### **3.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Sabariago citando a Hernández<sup>94</sup> identifica los objetivos de la investigación como un aspecto a considerar en el planteamiento del problema, junto con las preguntas de investigación. Los objetivos de la investigación tienen la finalidad de señalar lo que se pretende y a lo que se aspira en la investigación.

#### **3.6.1. OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

En una investigación, el objetivo general, representa el logro que hay que alcanzar para dar respuesta a la pregunta de investigación<sup>95</sup>.

La pregunta de investigación incluye: qué se quiere saber, acerca de qué características o situaciones, en qué o quiénes, cuándo y dónde<sup>96</sup>.

Elementos que debe contener todo objetivo general<sup>97</sup>:

Un verbo que indica el grado de complejidad del objetivo

El evento o eventos de estudio

Las unidades de estudio

La temporalidad

Para nuestra investigación el objetivo general es:

**REALIZAR UN ESTUDIO DESCRIPTIVO, TIPO ENCUESTA POR MEDIO DEL CUAL, SE ANALICEN LOS ELEMENTOS DE LA INTERCULTURALIDAD COMO HERRAMIENTA CAPAZ DE DESARROLLAR COMPETENCIAS DEL DOCENTE**

---

<sup>94</sup>Íbid. Pág.95

<sup>95</sup> [http://medi.usal.edu.ar/archivos/medi/docs/25-que\\_son\\_y\\_como\\_se\\_escriben\\_los\\_objetivos\\_de\\_investigacion.pdf](http://medi.usal.edu.ar/archivos/medi/docs/25-que_son_y_como_se_escriben_los_objetivos_de_investigacion.pdf).  
(Consultado el 27-03-2022)

<sup>96</sup> Íbid. Pág. 4

<sup>97</sup> Íbid. Pág. 5

## PARA INFLUIR EN LA ATENCIÓN DE NIÑOS(AS) CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EPS6 DE LA CDMX

### 3.6.2. OBJETIVOS PARTICULARES DE LA INVESTIGACIÓN

Representan los pasos que se han de realizar para alcanzar el objetivo general. Son la descomposición y secuencia lógica del objetivo general y constituyen un anticipo del diseño de la investigación<sup>98</sup>

Se refieren a los aspectos que se desea estudiar, o a los resultados intermedios que se espera obtener para dar respuesta final al problema<sup>99</sup>.

Se desprenden del general y deben ser formulados en forma que estén orientados al logro del objetivo general, es decir, que cada objetivo particular está diseñado para lograr un aspecto de aquél, todos en su conjunto, la totalidad el objetivo general<sup>100</sup>.

Son los resultados que deben ser cumplidos a cabalidad para lograr el objetivo del proyecto, por lo tanto, deben ser alcanzables y medibles<sup>101</sup>.

Deben ser planteados de manera clara, concreta y concisa<sup>102</sup>.

Para esta investigación los objetivos particulares son:

- **Organizar y planear las etapas y acciones de la Investigación Descriptiva a desarrollar**
- **Organizar la búsqueda de los materiales a considerar en el desarrollo de la investigación**
- **Contextualizar y referenciar el problema de investigación**
- **Revisar el Estado del Arte relacionado con el problema de investigación**
- **Elaborar el Marco Teórico propio de la problemática**
- **Estructurar el instrumento de captura de datos sobre el problema de investigación**
- **Pilotear y validar el instrumento de captura de datos**
- **Aplicar el instrumento de captura de datos**

---

<sup>98</sup> <http://www.ittehuacan.edu.mx/posgrado/images/NORMATECA/FormatoProtocoloDeInv.pdf>. (Consultado el 27-03-2022)

<sup>99</sup> *Ibid.* Pág. 5

<sup>100</sup> *Ídem.*

<sup>101</sup> *Ídem.*

<sup>102</sup> *Ídem.*

- **Organizar, analizar e interpretar los datos capturados**
- **Establecer el Diagnóstico sobre la problemática**
- **Diseñar una propuesta de solución a la problemática**

## CAPITULO 4. EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Monje,<sup>103</sup> *“el marco teórico representa la descripción, explicación y análisis, en un plano teórico, del problema central que trata la investigación. Proporciona los principios teóricos y conceptos sustentadores del trabajo de investigación”*.

El marco teórico:

Amplia la descripción y análisis del problema de estudio planteado.

Orienta hacia la organización de datos o hechos significativos para descubrir las relaciones de un problema con las teorías existentes.

Integra la teoría con la investigación.

Su objetivo es ubicar el problema y el resultado de su análisis dentro del conjunto de conocimientos existentes, y orientar, en general, todo el proceso de investigación.

El marco teórico ayuda a precisar y organizar los elementos contenidos en la descripción del problema de tal forma que puedan ser manejados y convertidos en acciones concretas.

En este apartado, se describe el marco contextual en el que se sitúa el estudio. Se inicia describiendo desde un marco internacional las políticas educativas y los organismos internacionales, como la ONU y la UNESCO; posteriormente se sitúa a nivel nacional las políticas educativas en México, establecidas en documentos como nuestra Carta Magna y la Ley General de Educación, para destacar posteriormente como en las Reformas Educativas de 2011 a 2019 aparece en el

---

<sup>103</sup>Carlos Arturo Monje Álvarez. Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica. Colombia, Universidad Sur colombiana, 2011. Pág. 77 Disponible en: <file:///C:/Users/HP/Documents/TESIS/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>. (Consultado el 29-01-2022)

discurso y en acciones la inclusión, la interculturalidad y la atención a niños con necesidades educativas especiales.

## **4.1. Políticas Educativas y Organismos Internacionales**

Es de suma importancia que los docentes conozcan acerca de las Políticas Educativas Nacionales e Internacionales, a través de sus actividades, acuerdos y documentos realizados por Organismos e Instituciones con relación a la inclusión. En esta primera parte, damos a conocer algunos datos de lo realizado por Organismos Internacionales como la ONU y la UNESCO.

### **4.1.1. ONU (Organización de las Naciones Unidas)**

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO), son organismos internacionales que han trabajado para influir en el acceso a la educación de todas las personas

La ONU con relación a la promoción de una educación inclusiva se distingue con

- ❖ La Carta Internacional de los Derechos Humanos (1948)
- ❖ Declaración Mundial de los Derechos Humanos (1948)
- ❖ La Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)

En la Declaración Mundial de los Derechos Humanos<sup>104</sup>, en lo que se refiere a la inclusión, en su artículo 1º. Dice: *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”*.

En el artículo 2, se menciona que: *“ Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”*.

---

<sup>104</sup> [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf) (Consultado el 30-01-2022)

Con respecto a la educación en su artículo 26 dispone:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria...**
- 2. 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; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.**
- 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.**

Estos tres artículos nos hacen conscientes, que desde los Derechos Humanos todas las personas tienen derecho a una educación gratuita, obligatoria, que promoverá el desarrollo personal y social; y la comprensión, tolerancia y amistad sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, cuando dice “cualquier otra condición”, estas palabras se relacionan directamente con la inclusión de niñas y niños con NEE al referirse al acceso ante cualquier condición.

Relacionado con nuestro tema de estudio la interculturalidad y la atención a niñas y niños con NEE, son valiosos otros derechos establecidos en la Declaración como: a la no discriminación, la libertad de movimiento, privacidad, condiciones justas y favorables en el trabajo, participación en la vida cultural e igual protección a la ley<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup>Reyna de los Ángeles Campa Álvarez, Actitudes y Práctica Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio con Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora. Op. Cit. Pág.18 En: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Campa-A.-Tesis-Maestria.pdf> (Consultado el 31-01-2022)

En la Convención Internacional de los Derechos del Niño<sup>106</sup>, en su artículo 2 nos parece de suma importancia, que en su primer apartado menciona “*cualquier otra condición*” e incluye no solo al niño, sino a los padres y representantes legales.

Igualmente, es fundamental: “*garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares*”, en este aspecto, la visión que tenga el docente, el psicólogo escolar sobre lo que requiere la niña o niño con NEE, orientara en buena medida la perspectiva que tenga el padre de familia, tutores o familiares, es por ello de suma importancia su capacitación, pues se recibe una información muy poco integral de los profesionales de la salud.

En el artículo 28<sup>107</sup>, dice:

**Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación, en condiciones de igualdad de oportunidades. Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.**

Todos los aspectos mencionados en el art. 28 competen a lo que precisa una niña o niño con NEE, particularmente importante es: “*hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas*”, destacamos este aspecto de suma importancia para la capacitación del docente o el psicólogo escolar con respecto a

---

<sup>106</sup> <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx> (Consultado el 1-02-2022)

<sup>107</sup> Ídem.

la atención de las niñas y niños con NEE, pues dependiendo de la información y orientación del docente o el psicólogo escolar esta impactara en la niña o niño o sus padres, por ejemplo, dependiendo de la información que se tenga, se determinara si la niña o niño necesita una canalización a una institución de salud donde le puedan dar una atención neurológica, psicológica o médica.

En el artículo 29<sup>108</sup> se expresan aspectos sobre el desarrollo de la personalidad, sus capacidades y convivencia, que también requieren las niñas y niños con NEE y que los docentes debemos vigilar que se cumplan:

**1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:**

**a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;**

**b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;**

**d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;**

Como hemos podido analizar el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales que propone la ONU son básicos, para lograr un cambio en la atención a niñas y niños con NEE, en su derecho al acceso a la educación, el desarrollo de su personalidad, capacidades, actitudes al máximo de posibilidades con principios de paz; y es fundamental que los docentes los reconozcan y busquen cumplir estos principios durante su labor cotidiana, pero para ello es importante que exista una capacitación en este aspecto, en ese sentido la Comisión Nacional de Derechos Humanos con frecuencia a través del portal educativo de la SEP promueve cursos presenciales y en línea para docentes.

---

<sup>108</sup> Ídem.

### **4.1.2 UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)**

La UNESCO, es un organismo internacional que tiene como misión contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información<sup>109</sup>.

**Visión: un mundo en el que se asegure a cada persona una educación de calidad y pertinente y un aprendizaje a lo largo de la vida.**

**Misión: apoyar y promover soluciones innovadoras para los problemas que enfrentan los ministerios de educación y los gobiernos en la compleja tarea de mejorar la igualdad, la calidad, la pertinencia y la eficiencia del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y los procesos y los resultados de la evaluación.**

#### **Mandato**

**Reforzar las capacidades de los Estados Miembros para diseñar, elaborar y aplicar currículos que aseguren la igualdad, la calidad, la pertinencia para el desarrollo y la eficiencia de los recursos en los sistemas educativos y de aprendizaje.**

**El mandato de la Oficina Internacional de Educación la faculta para apoyar la labor de los Estados Miembros para aplicar el Objetivo de Desarrollo Sostenible cuatro (ODS 4): “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”<sup>110</sup>.**

<sup>109</sup><https://www.cancilleria.gov.co/en/node/405> (Consultado el 2-02-2022)

<sup>110</sup> <http://www.ibe.unesco.org/es/quienes-somos/visi%C3%B3n-y-misi%C3%B3n> (Consultado el 2-02-22).

En esta visión, misión y mandato vemos objetivos favorables con respecto a la búsqueda de la calidad, pertinencia y eficiencia del currículo y la promoción de oportunidades de aprendizaje para todos, lo cual favorecería integralmente la atención de niñas y niños con NEE.

La UNESCO<sup>111</sup> con respecto al fomento de la inclusión educativa ha tenido las siguientes participaciones:

- La proclamación del año 1981 como año Internacional de los Impedidos (All).
- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo 1990).
- La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994).
- Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000)
- Foro Mundial sobre Educación (Incheon, República de Corea, 2015)
- Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva: El Camino hacia el futuro (Ginebra, 2008)
- Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación: Todas y todos los estudiantes cuentan (Cali, Colombia del 11 al 13 de septiembre de 2019).
- Foro Regional de Políticas Educativas: Inclusión y Educación en épocas de postpandemia (2020).

El listado de participaciones nos hace ver que la atención a la Inclusión es un aspecto que desde 1981 ha estado en la agenda de los foros y conferencias y destaca en relación a nuestra temática la Declaración de Salamanca en 1994 en relación al acceso y calidad en la atención a niñas y niños con NEE.

---

<sup>111</sup> Luis Miguel Díaz Rodríguez. Educación Inclusiva. Conceptualización y Aproximación al Sistema Educativo de Sinaloa. México, COMIE, 2017. En: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf> (Consultado el 3-02-2022).

Con respecto a las competencias interculturales, la Cátedra UNESCO- Diálogo Intercultural de la Universidad de Colombia<sup>112</sup> emitió un manual con propuestas educativas que tienen por objeto el desarrollo del aprendizaje intercultural, bajo el supuesto de que en la época contemporánea no basta con el aprendizaje tradicional en los procesos de socialización primaria y secundaria, así como tampoco resulta suficiente el aprendizaje para navegar en entornos virtuales.

En este manual, se define a las Competencias interculturales, como:

**Aquellas que se relacionan con tener un adecuado y relevante conocimiento sobre culturas particulares, así como conocimiento general sobre la suerte de cuestiones que emergen cuando miembros de diferentes culturas interactúan, conservando actitudes receptivas que impulsen el establecimiento y mantenimiento del contacto con otros diversos. También tener las habilidades requeridas para aprovechar el conocimiento y las actitudes al interactuar con otros.**

**Una manera de dividir las competencias interculturales en capacidades independientes es distinguir entre saberes (conocimiento de la cultura), saber comprender (habilidades para interpretar/relacionarse), saber aprender (habilidades para descubrir/interactuar), saber ser (disposición a la curiosidad y apertura) y *savoir s'engager* (consciencia cultural crítica)<sup>113</sup>.**

En esta misma obra se establece que: *“Las actitudes relevantes para las competencias interculturales incluyen: respeto, empatía, apertura de ideas, curiosidad, toma de riesgos, flexibilidad y tolerancia a la incertidumbre/ambigüedad”*<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592> (Consultado el 13-12-2021)

<sup>113</sup> Ibid. Pág. 20

<sup>114</sup> Ibid. Pág. 15

Otras organizaciones internacionales como la OMS (Organización Mundial de la Salud), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) han contribuido a la educación inclusiva.

**El principio de atención a la diversidad está basado en la obligación de los Estados y sus Sistemas Educativos a garantizar a todos el derecho a la educación, reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables<sup>115</sup>.**

En conclusión, la UNESCO continua con los principios de accesibilidad para todos y ha dado atención específica a las NEE, además ha profundizado en cuanto a la forma en que nos relacionamos con una visión particular de las competencias interculturales a través de la forma de abordar el conocimiento de la cultura, las habilidades para interpretar y relacionarnos, habilidades para descubrir e interactuar, disposición a la curiosidad y apertura y consciencia cultural crítica, aspectos de los cuales no solo las niñas y niños con NEE pueden favorecerse, sino todos.

La OMS, UNICEF y La OCDE también favorecen a las niñas y niños con NEE y la Interculturalidad, con la promoción de la educación para todos, el reconocimiento de la diversidad de necesidades, combatiendo la

---

<sup>115</sup>Natividad Araque Hontangas y José Luis Barrio de la Puente, Atención a la Diversidad y Desarrollo de Procesos Educativos Inclusivos, Madrid, Prisma Social No. 4, 2010. En: [https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13\\_N4\\_PrismaSocial\\_natividad\\_joseluis.pdf](https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf) (Consultado el 3-02-2022)

desigualdad, y a través de un modelo educativo abierto y flexible se dé el acceso, la permanencia escolar y resultados escolares aceptables.

## 4.2. Políticas Educativas en México

El sistema educativo mexicano y sus fundamentos sobre la educación a nivel nacional, se rigen principalmente por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículo tercero) y la Ley General de Educación (LGE) y posteriores reformas, a continuación, señalaremos los apartados que se encuentran en estos documentos donde se hace mención a los aspectos relacionados con la interculturalidad, inclusión y NEE.

### 4.2.1. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Relacionado con la interculturalidad y la inclusión, nuestra Carta Magna en el artículo 3º.<sup>116</sup> menciona que: *“Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”*. Continúa diciendo:

**La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.**

**El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.**

---

<sup>116</sup><https://www.constitucionpolitica.mx/titulo-1-garantias-individuales/capitulo-1-derechos-humanos/articulo-3-derecho-educacion#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20dice%20el%20Art%C3%ADculo%203%20de%20la%20Constituci%C3%B3n%3F&text=Toda%20persona%20tiene%20derecho%20a,secundaria%2C%20media%20superior%20y%20superior.>  
(Consultado el 3-02-2022)

Todos estos aspectos son básicos para la Inclusión, Interculturalidad y la atención a niñas y niños con NEE.

#### **4.2.2.Ley General de Educación**

La Ley General de Educación se encarga de<sup>117</sup>:

**Regular la educación que imparten el Estado- Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados, y los particulares. Establece que todo habitante del país tiene iguales oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional. Obliga al Estado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, primaria, secundaria, y media superior.**

La Ley General de Educación continua los preceptos o principios que desde los organismos internacionales se han propuesto como la igualdad de oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, garantizar el máximo logro de los aprendizajes y que toda la población curse los niveles básicos de educación y en estos también incluye la atención a las niñas y niños con NEE.

En el artículo 7<sup>118</sup>, se refiere a que la educación además de obligatoria será:

**II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que:**

---

<sup>117</sup> <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/350/ley-general-educacion> ( Consultado el 3-02-2022)

<sup>118</sup> [https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley\\_general\\_educacion\\_4t.pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf) (4-02-2022)

- a) **Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;**
- b) **Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;**
- c) **Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y**
- d) **Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud;**

Este artículo, de forma muy específica, establece las condiciones bajo las cuales deberán ser atendidos las niñas y niños en general, pero particularmente beneficia la atención a niñas y niños con NEE, eliminando toda forma de discriminación o exclusión y condiciones estructurales que se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación.

En el Capítulo III, De la equidad y la excelencia educativa, en su Artículo 8<sup>119</sup> dice:

**El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional,**

---

<sup>119</sup> Ibid. Pág. 3

**situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales.**

Este artículo es muy específico como se debe actuar con equidad y excelencia a los grupos en condiciones con mayor rezago educativo, dispersos como lo puede ser una niña o niños con TDAH, y los más vulnerables por diversas circunstancias, todos estos mandatos benefician la atención a niñas y niños con NEE y la Interculturalidad.

En el Artículo 13<sup>120</sup> Se fomentará en las personas una educación basada en:

- I. **La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;**

Este artículo, hace alusión a los principios básicos relacionados con la interculturalidad en la educación basada en la identidad, sentido de pertenencia, respeto, reconocimiento de sus diferencias y derechos.

En el Capítulo III<sup>121</sup>, De los criterios de la educación, Artículo 16, dice que:

**VI. Será equitativa, al favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, para lo cual combatirá las desigualdades socioeconómicas, regionales,**

---

<sup>120</sup> Ibid. Pág. 5

<sup>121</sup> Ibid. Pág. 6

de capacidades y de género, respaldará a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y ofrecerá a todos los educandos una educación pertinente que asegure su acceso, tránsito, permanencia y, en su caso, egreso oportuno en los servicios educativos;

VII. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;

VIII. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social;

IX. Será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social, y...

Acerca de los criterios de la educación, de equidad, inclusión, interculturalidad e integral, contemplados en este artículo, todos ellos favorecen la atención a niñas y niños con NEE.

En el Capítulo IV<sup>122</sup>, de la orientación integral, en su Artículo 18 dice:

La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente: “VIII. *El logro de los educandos de acuerdo con sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos;*”

Asimismo, este artículo hace alusión a tomar en consideración a los educandos de acuerdo a su condición y esto favorece la atención a las niñas y niños con NEE.

---

<sup>122</sup> Ídem.

En el Artículo 20<sup>123</sup>, se hace referencia a la participación de las maestras y maestros diciendo:

**Las maestras y los maestros acompañarán a los educandos en sus trayectorias formativas en los distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, propiciando la construcción de aprendizajes interculturales, tecnológicos, científicos, humanísticos, sociales, biológicos, comunitarios y plurilingües, para acercarlos a la realidad, a efecto de interpretarla y participar en su transformación positiva.**

Particularmente en este artículo encontramos un mensaje directo a las maestras y maestros acerca del acompañamiento a los educandos para la construcción del aprendizaje intercultural.

Acerca de los planes y programas<sup>124</sup> dice:

**Artículo 30. Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo al tipo y nivel educativo, serán, entre otros, los siguientes**

**XIII. El reconocimiento de la diversidad de capacidades de las personas, a partir de reconocer su ritmo, estilo e intereses en el aprendizaje, así como el uso del Lenguaje de Señas Mexicanas, y fortalecer el ejercicio de los derechos de todas las personas;**

**XXI. La promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como la práctica de los valores y el conocimiento de los derechos humanos para garantizar el respeto a los mismos;**

---

<sup>123</sup> Ídem.

<sup>124</sup> Ibid. Pág. 10

Aquí nos encontramos, de forma más específica que en los planes y programas de estudio habrá un reconocimiento a la diversidad de capacidades, así como la promoción de la igualdad, legalidad, inclusión, no discriminación, respeto, derechos y valores para la justicia y la paz, todos estos principios que benefician a las niñas y niños con NEE y la Interculturalidad.

En el Art.35<sup>125</sup>, dice:

**La educación especial buscará la equidad y la inclusión, la cual deberá estar disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas establecidas en esta Ley. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para ofrecerles una oportuna atención.**

En este artículo, hace referencia a la educación especial que deberá actuar con equidad e inclusión y estar disponible de acuerdo a las necesidades educativas específicas de la población, con programas o contenidos para una oportuna atención y esto en especial beneficia la atención de niñas y niños con NEE.

Capítulo VIII<sup>126</sup>, que se refiere a la educación inclusiva, en el Artículo 61 dice:

**La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características,**

---

<sup>125</sup> Ibid. Pág. 12

<sup>126</sup> Ibid. Pág. 17

**necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos.**

Este artículo es muy claro en lo que se refiere a lo que debe observar la educación inclusiva como identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los educandos eliminar la discriminación, exclusión y segregación, valoración de la diversidad respondiendo con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos y esto favorece a la atención a las niñas y niños con NEE y la Interculturalidad.

En el artículo 62<sup>127</sup>, dice:

**El Estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos y niveles, con el fin de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, para lo cual buscará:**

- I. Favorecer el máximo logro de aprendizaje de los educandos con respeto a su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales, reforzando su autoestima y aprecio por la diversidad humana;
- II. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de los educandos;
- III. Favorecer la plena participación de los educandos, su educación y facilitar la continuidad de sus estudios en la educación obligatoria;
  - IV. Instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida del Sistema Educativo Nacional por motivos de origen étnico o nacional, creencias religiosas, convicciones éticas o de conciencia, sexo, orientación sexual o de género, así como por sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje, entre otras,
- IV. Realizar los ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgar los apoyos necesarios para facilitar su formación.

---

<sup>127</sup> Ídem.

Este artículo, sobre la educación inclusiva, destaca en que se hace mención a reforzar la autoestima y aprecio por la diversidad humana en los educandos, el desarrollo de los talentos y la creatividad de los educandos, facilitar la continuidad de sus estudios en la educación obligatoria, que ninguna persona quede excluida del Sistema Educativo Nacional y realizar los ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgar los apoyos necesarios para facilitar su formación.

En el artículo 63<sup>128</sup> dice: *“El Estado proporcionará a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender y desarrollar habilidades para la vida que favorezcan su inclusión laboral, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y en la sociedad”*.

Este artículo específicamente se refiere a la educación de personas con discapacidad, donde se favorezca su inclusión laboral, su participación plena en igualdad de condiciones en la educación y la sociedad.

En el artículo 64<sup>129</sup> dice:

**En la aplicación de esta Ley, se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación. Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, para atender a los educandos con capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos, realizarán lo siguiente: I. Prestar educación especial en condiciones necesarias, previa decisión y valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, derivados por**

---

<sup>128</sup> Ídem.

<sup>129</sup> Ibid. Pág. 17-18

**una condición de salud, para garantizar el derecho a la educación de los educandos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación;**

**II. Ofrecer formatos accesibles para prestar educación especial, procurando en la medida de lo posible su incorporación a todos los servicios educativos, sin que esto cancele su posibilidad de acceder al servicio escolarizado;**

**III. Prestar educación especial para apoyar a los educandos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria;**

**IV. Establecer un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación;**

**V. Garantizar la formación de todo el personal docente para que, en el ámbito de sus competencias, contribuyan a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, y preste los apoyos que los educandos requieran;**

**VI. Garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos con alguna discapacidad, su bienestar y máximo desarrollo para la autónoma inclusión a la vida social y productiva, y**

**VII: Promover actitudes, prácticas y políticas incluyentes para la eliminación de las barreras del aprendizaje en todos los actores sociales involucrados en educación. La Secretaría emitirá lineamientos en los cuales se determinen los criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial a los que se refiere el presente artículo y se cumpla con el principio de inclusión.**

Este artículo específicamente refuerza condiciones óptimas para la atención a niñas y niños con NEE cuando dice que el Estado garantizará la educación de los educandos con condiciones especiales o barreras para el aprendizaje y la participación que tomara en cuenta al educando, a los padres de familia o tutores personal docente para dar esta atención, establecer un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada para la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, este aspecto me parece fundamental porque de ahí como docentes podemos partir para dar una atención más adecuada, lo que hace falta es saber el Estado en quien está pensando se hará cargo de esta situación,

en nuestro caso el área de psicología canaliza a instituciones de salud para este diagnóstico o atención especializada, sin embargo, nos hace falta trabajar aún más este aspecto con docentes y padres de familia.

Aquí habla de otro aspecto muy importante garantizar la formación de todo el personal docente para poder brindar la atención adecuada, para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, en ese sentido este trabajo es una propuesta para llevar a cabo la realización de este propósito. Otro aspecto muy importante es garantizar la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje en educandos con alguna discapacidad para la autónoma inclusión a la vida social y productiva. Y finaliza refiriéndose a la promoción de actitudes, políticas y prácticas incluyentes para la eliminación de las barreras para el aprendizaje, en este sentido una atención tomando en cuenta la interculturalidad puede resultar muy beneficiosa.

En el artículo 65<sup>130</sup>, dice:

**Para garantizar la educación inclusiva, las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, ofrecerán las medidas pertinentes, entre ellas:**

- I. Facilitar el aprendizaje del sistema Braille, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo necesario;**
- II. Facilitar la adquisición y el aprendizaje de la Lengua de Señas dependiendo de las capacidades del educando y la enseñanza del español para las personas sordas;**
- III. Asegurar que los educandos ciegos, sordos o sordociegos reciban educación en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados a las necesidades de cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico, productivo y social;**
- IV. Asegurar que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad, y**
- V. Proporcionar a los educandos con aptitudes sobresalientes la atención que requieran de acuerdo con sus capacidades, intereses y necesidades.**

---

<sup>130</sup> Ibid. Pág. 18

Este artículo en particular se refiere a la discapacidad visual, auditiva, de lenguaje acerca de proporcionar modos de comunicación y asegurara que se realicen ajustes razonables en la atención a las personas con discapacidad como a los que tienen aptitudes sobresalientes.

En el artículo 66<sup>131</sup> dice:

**La autoridad educativa federal, con base en sus facultades, establecerá los lineamientos necesarios que orienten la toma de decisiones relacionadas con los mecanismos de acreditación, promoción y certificación en los casos del personal que preste educación especial.**

Lo que trata el artículo me parece particularmente importante cuando se refiere a establecer los lineamientos necesarios relacionados con la acreditación, promoción y certificación en los casos del personal que preste educación especial, esto me hace reflexionar que sería fundamental que a las escuelas regulares llegaran estos lineamientos cuando atendemos niñas y niños con NEE, hay situaciones no muy claras.

En el artículo 67<sup>132</sup> dice:

**Para la identificación y atención educativa de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los tipos de educación básica, así como la educación**

---

<sup>131</sup> Ídem.

<sup>132</sup> Ídem.

media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el Sistema Educativo Nacional se sujetarán a dichos lineamientos. Las instituciones de educación superior autónomas por ley podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a educandos con aptitudes sobresalientes.

Este aspecto me parece fundamental, que se aplique, pues desconocemos esos lineamientos en las escuelas regulares.

En el artículo 68<sup>133</sup> dice: *“En el Sistema Educativo Nacional, se atenderán las disposiciones en materia de accesibilidad señaladas en la presente Ley, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y en las demás normas aplicables”*.

Lo que podemos rescatar de este artículo es

En el art.102<sup>134</sup> dice: *“En materia de inclusión se realizarán acciones, de manera gradual, orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos que mejoren las condiciones para la infraestructura educativa”*.

#### **4.2.3.Las Reformas Educativas 2011-2019**

---

<sup>133</sup> Ídem.

<sup>134</sup> Ibid. Pág. 26

### 4.2.3.1 La Reforma Integral de la Educación Básica 2011

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se define en el Acuerdo 592, publicado en el *Diario Oficial* en el mes de agosto de 2011, como<sup>135</sup>:

**Una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.**

De esta definición, destacamos que la RIEB tuvo tres puntos muy importantes que favorecieron a todas las niñas y niños en general, pero que su existencia beneficiaba directamente a la atención a niñas y niños con NEE: la formación integral a todos los alumnos de educación básica, favoreciendo el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso.

La RIEB en México, tuvo como propuesta un plan de estudios en el que se articulaban los niveles (preescolar, primaria y secundaria) y con ello lograr el perfil de egreso de los escolares de educación básica, en relación a tres elementos sustantivos<sup>136</sup>:

---

<sup>135</sup> Bertha Fortoul Olivier. La Reforma Integral de la Educación Básica y la formación de maestros. México, Perfiles Educativos, Vol. 36, No. 143, 2014. En: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100021](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021) (Consultado el 10-02-2022)

<sup>136</sup> José Guadalupe Mayo Rosado. *Enfoque Intercultural de la RIEB 2009 y su práctica en las Escuelas Primarias Piloto de Quintana Roo*. México, UPN, 2012. En: <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/87/1/JOSE%20GUADALUPE%20MAYO.pdf> (Consultado el 10-02-2022)

- a) **La diversidad y la interculturalidad**
- b) **El énfasis en el desarrollo de competencias**
- c) **La incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura**

En relación al inciso a), el Plan de Estudios de Educación Primaria 2009 dice<sup>137</sup>:

**El tratamiento de la temática de la diversidad e interculturalidad, no es abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. También se reconoce que las y los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad permanente o transitoria. En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una estrategia de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.**

Este inciso nos refleja claramente la concepción de la diversidad e interculturalidad no solo en cuanto a una situación étnica, sino que se tomó en cuenta a las niñas y niños con NEE y se pretendía que esta diversidad pudiera apreciarse y valorarse cotidianamente.

Con el concepto de diversidad e interculturalidad se realiza un reconocimiento de las diferencias y las necesidades entre los estudiantes, de México y el mundo.

También hace referencia a que, en todas las asignaturas, que integran el currículum escolar, se contemplaban temas de la diversidad y la interculturalidad, y que, desde estas asignaturas, permitirían, por lo tanto, abordar los temas de la diversidad e interculturalidad en los procesos cotidianos de la enseñanza – aprendizaje<sup>138</sup>.

---

<sup>137</sup> Íbid. Pág. 86

<sup>138</sup> Ídem.

En conclusión, la RIEB fue una reforma en la que claramente hubo disposiciones cuyo alcance pretendió realizar mejoras en la atención a las niñas y niños con NEE y la Interculturalidad y esta última iba más allá de cuestiones étnicas.

#### **4.2.3.2 El Nuevo Modelo Educativo de la Educación Obligatoria 2017**

El nuevo modelo educativo tuvo cinco ejes<sup>139</sup>:

- (1) enfoque curricular;**
- (2) la escuela como el centro del sistema educativo;**
- (3) capacitación y desarrollo profesional de los docentes;**
- (4) inclusión y equidad, y**
- (5) gobernanza del sistema educativo.**

En esta Reforma nuevamente vemos integrado el concepto de inclusión y el de equidad.

El enfoque curricular de la educación obligatoria tuvo varios aspectos que se relacionan con tres puntos fundamentales<sup>140</sup>:

- (a) campos de formación académica (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social);**
- (b) áreas de desarrollo personal y social (arte, educación socio-emocional y educación física), y**

---

<sup>139</sup> Jimena Hernández Fernández. El Nuevo Modelo Educativo que no pisara las aulas. México, Nexos, 2018. En: <https://educacion.nexos.com.mx/el-nuevo-modelo-educativo-que-no-pisara-las-aulas/>

. <https://educacion.nexos.com.mx/el-nuevo-modelo-educativo-que-no-pisara-las-aulas/> (Consultado el 9-02-2022)

<sup>140</sup> Ídem.

**(c) áreas de autonomía curricular (conocimiento regional, proyectos de impacto social, desarrollo personal y social, y capacitación académica).**

Con respecto a la inclusión, el Modelo Educativo 2017, impulso la equidad y la inclusión para que todas las niñas, niños y jóvenes, independientemente de su origen o condición, tuvieran una educación de calidad y desarrollaran su máximo potencial. Se consideró que los rezagos históricos, inequidades y desafíos de exclusión que se gestaron de forma progresiva en el sistema educativo deberían ser atendidos de manera contundente<sup>141</sup>.

Para enfrentar la exclusión y la discriminación, la perspectiva de la inclusión demandó avanzar hacia un sistema educativo que atendiera de manera adecuada las necesidades específicas de los distintos grupos de población.

La inclusión fue<sup>142</sup>:

**Un concepto que hizo referencia al modo en que la escuela debía dar respuesta a la diversidad.**

**No sólo postulo el derecho de las personas a ser diferentes como algo legítimo, sino que valoro explícitamente la existencia de esa diversidad y promovió el trato equitativo.**

Para este modelo educativo, la educación inclusiva implicó<sup>143</sup>:

**Que el sistema escolar debía adaptarse a las necesidades de todos los alumnos y simultáneamente reconocer sus distintas capacidades, ritmos y estilos de**

---

<sup>141</sup> <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf> (Consultado el 10-02-2022)

<sup>142</sup> Íbid. Pág. 19

<sup>143</sup> Íbid. Pág. 20

**aprendizaje, sin distinción de ningún tipo, contribuyendo por esa vía a enfrentar los procesos de exclusión social que afectan a los grupos y personas en situación de desventaja social.**

En el proceso de inclusión se pretende remover poco a poco las barreras para facilitar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sobre todo los más vulnerables a la exclusión.

**Asimismo, las escuelas se fortalecen para que sean capaces de responder a las necesidades individuales de todos los educandos, sin importar su condición socioeconómica, su origen étnico o cultural, el género, sus capacidades, religión o cualquier otra característica o condición<sup>144</sup>.**

Como puede advertirse, fueron varias las finalidades y señas de identidad de la educación inclusiva, entre las cuales destacan las siguientes<sup>145</sup>:

- 1. Reconocer que todas las personas tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna.**
- 2. Hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos.**
- 3. Avanzar hacia escuelas plurales y diversas en su composición.**
- 4. Atender y dar respuesta adecuadamente a la diversidad de necesidades educativas de niñas, niños y jóvenes y ajustar las prácticas de las escuelas a su situación, características y realidades.**
- 5. Beneficiarse de una educación inclusiva no sólo para “aprender a aprender” y “aprender a hacer”, sino también y, sobre todo, para “aprender a ser” y “aprender a convivir”.**

---

<sup>144</sup> Ídem.

<sup>145</sup> Íbid. Pág. 21

Con respecto a la Interculturalidad, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 del gobierno de Enrique Peña Nieto consideró la estrategia de México Incluyente que buscaba “transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente” por lo que implementó el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018 que se propuso fomentar el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas, fortaleciendo su desarrollo económico y social, en el marco de un respeto pleno al ejercicio de sus derechos y a las manifestaciones de su cultura. En este periodo se observa un énfasis conceptual por el enfoque inclusivo<sup>146</sup>.

En conclusión, algunos aspectos destacables del Nuevo Modelo Educativo fueron la valoración de la existencia de la diversidad, responder a las necesidades individuales de todos los educandos y lograr aprender a ser y aprender a convivir; todos estos aspectos que beneficiaron la atención a niñas y niños en general, con NEE y la Interculturalidad .

#### **4.2.3.3. Nueva Escuela Mexicana**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el nombre que se le da al proceso de implementación de la política educativa nacional por parte del Estado mexicano. Surge del proyecto de gobierno del presidente actual, Andrés Manuel López Obrador (2018-2024).

Tiene como antecedente los foros de consulta a la sociedad civil por un Acuerdo Educativo Nacional, entre los que destacan maestras, maestros, investigadores del campo educativo, madres y padres de familia, estudiantes y organizaciones civiles, llevados a cabo entre los meses de agosto y noviembre de 2018. Dichos foros orientaron algunos ejes de acción de dicha política<sup>147</sup>.

---

<sup>146</sup> Celestina Tiburcio Esteban y Violeta Denis Jiménez Lobato. Concepciones docentes sobre la Interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. Brasil, ENTRERIOS, Vol. 3, No. 1, 2020. En: <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrerios/article/view/10512/6698>. (Consultado el 9-02-2022)

<sup>147</sup> Ibid. Pág.88

La NEM impactó directamente en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Los artículos 3º, 31º y 73º fueron modificados a partir del 15 de mayo de 2019<sup>148</sup>.

En la Nueva Escuela Mexicana, se da la reforma al artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se establecen las bases para lograr que nadie quede excluido del Sistema Educativo Nacional, colocando al centro a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con la finalidad de que los estudiantes alcancen el máximo logro de los aprendizajes, sin importar sus puntos de partida, se facilite su trayecto por la educación obligatoria y la conclusión de sus estudios al desarrollar su personalidad, talentos, pensamiento crítico y creatividad<sup>149</sup>.

Con relación a la inclusión, existe una Estrategia Nacional de Educación Inclusiva<sup>150</sup> que tiene por objetivo:

**Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.**

**Se debe implementar tomando en cuenta criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género. Para ello, la ENEI tendrá doce principios rectores que van desde la autonomía progresiva al ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes a la flexibilidad curricular que incluye elementos susceptibles de cambio, ajuste o variación dentro del currículo nacional, con el fin de ajustar los procesos educativos a las necesidades de los educandos para que estos sean utilizados en los planteles, escuelas y localidades.**

---

<sup>148</sup> Ídem.

<sup>149</sup> <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>. (Consultado el 9-02-2022)

<sup>150</sup> Ibid. Pág. 10-11.

En la Nueva Escuela Mexicana, la interculturalidad se basa en promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social<sup>151</sup>.

Uno de los principios de la Nueva Escuela Mexicana es la:

#### **Promoción de la interculturalidad**

**La Nueva Escuela Mexicana busca formar la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, el conocimiento de la diversidad de las múltiples culturas existentes, generando relaciones entre ellas de manera de equidad y diálogo, llevando así la comprensión mutua; donde no se aborde como un programa bilingüe, sino que trabajé la interculturalidad con elementos históricos, sociales, culturales, político, económicos, educativos, ambientales, entre otros; Los individuos formados desde la interculturalidad tienen conocimiento y experiencia en el intercambio de ideas, la empatía<sup>152</sup>.**

Durante estos dos apartados hemos querido destacar y señalar en las citas lo que se ha dicho para la mejora de la atención a las niñas y niños con NEE y la Interculturalidad, lo cual ha estado presente desde los Organismos Internacionales y las Políticas Educativas Nacionales, desafortunadamente son pocas las menciones que se hacen acerca de la necesidad de capacitación a los docentes

---

<sup>151</sup> <https://www.unionpuebla.mx/articulo/2019/08/16/educacion/nueva-escuela-mexicana-impulsa-la-educacion-plurilingue-y> (Consultado el 9-02-2022)

<sup>152</sup> [https://la-nueva-escuela-mexicana-nem-2020.fandom.com/es/wiki/Principios\\_que\\_fundamentan\\_la\\_Nueva\\_Escuela\\_Mexicana\\_\(NEM\)](https://la-nueva-escuela-mexicana-nem-2020.fandom.com/es/wiki/Principios_que_fundamentan_la_Nueva_Escuela_Mexicana_(NEM)). (Consultado el 9-02-2022)

para este cambio, no hay una profundidad en el abordaje de los temas para lograr implementar acciones con éxito.

### **4.3. Interculturalidad**

De forma general entendemos Interculturalidad como: la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo según la UNESCO<sup>153</sup>. Pero ¿cómo es que se puede aplicar al ámbito educativo? Para ello iniciaremos por conocer con mayor profundidad esta temática.

#### **4.3.1. Interculturalidad: Concepto, características, etapas, principios, importancia, objetivos, orígenes del término.**

A continuación, vamos a abordar el concepto, características, etapas, principios, importancia, objetivos y orígenes del término interculturalidad para empezar a comprender a profundidad esta temática.

##### **4.3.1.1 Concepto**

Se ha definido interculturalidad: *“como la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos”*<sup>154</sup>

---

<sup>153</sup> <sup>153</sup> <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad> (Consultado el 15-02-2022)

<sup>154</sup> <https://definicion.de/interculturalidad/> (Consultado el 15 - 02-2022)

El prefijo inter indica: “una *relación entre varios elementos diferentes: marca una reciprocidad (interacción, intercambio, ruptura del aislamiento), al mismo tiempo, una separación o disyunción*”<sup>155</sup>.

Si interacción significa: acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc. Esto nos hace referencia a un proceso dinámico marcado por la correspondencia de puntos de vista. Cuando dice sinérgico nos referimos a un trabajo en conjunto, en cooperación.

La UNESCO la define como: “*la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo*”<sup>156</sup>. Esta definición agrega un término muy significativo: equitativa o con equidad: “*Cualidad que consiste en no favorecer en el trato a una persona perjudicando a otra*”<sup>157</sup>. Así como expresiones culturales compartidas.

El multiculturalismo y el pluralismo cultural (suponen la aceptación de lo heterogéneo) comparten con la interculturalidad (implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y correspondencia) el hecho de defender una igualdad de derechos y un respeto a la diversidad, pero existe un elemento, los dos primeros conceptos describen una realidad acabada y analizable, en tanto que la interculturalidad implica el deseo de facilitar espacios para el intercambio, el enriquecimiento y la comprensión.<sup>158</sup>

Jiménez citando a Giménez<sup>159</sup> hace algunas precisiones al término de interculturalidad e interculturalismo.

<sup>155</sup> <http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0683887/0683887.pdf>. (Consultado el 15-02-2022)

<sup>156</sup> <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad> (Consultado el 15-02-2022)

<sup>157</sup> [https://www.google.com/search?q=equidad+definicion&rlz=1C1UEAD\\_esMX990MX990&oq=equidad&aqs=chrome.2.69i57j0i433i512j0i67i131i433j0i20i263i512j0i67i3j69i60.14762j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=equidad+definicion&rlz=1C1UEAD_esMX990MX990&oq=equidad&aqs=chrome.2.69i57j0i433i512j0i67i131i433j0i20i263i512j0i67i3j69i60.14762j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8) (Consultado el 15-02-2022)

<sup>158</sup> Maricruz Guzmán Chiñas, Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes que cursan la licenciatura en educación primaria. <http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0683887/0683887.pdf>. Op. Cit. Pág. 88.

<sup>159</sup> Violeta Jiménez Lobatos, Los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria. Un análisis desde la Reforma de la Educación Secundaria. [https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral\\_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf](https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf). Op. Cit. 50-51. (Consultado el 16-02-2022)

Explica la distinción terminológica entre conceptos que se usan indistintamente: interculturalidad/interculturalismo, en esta distinción la interculturalidad consiste en “describir o analizar las relaciones que se dan de hecho, cotidianamente, entre personas y grupos diferenciados culturalmente”, mientras que el interculturalismo es “la posición o propuesta de cómo deben ser esas relaciones, en cuanto a una determinada praxis sobre el tratamiento o gestión de la diversidad cultural”, este interculturalismo promueve algunos ideales, lo que debería ser, bajo los principios de igualdad, de diferencia y de integración positiva.

A continuación, en esta tabla que se refiere a Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad, elaborada por Giménez<sup>160</sup> como una Propuesta terminológica y conceptual, se puede observar que hablar del término interculturalidad o interculturalismo, aunque comparten principios de igualdad y diferencia con multiculturalidad o multiculturalismo, van más allá estableciendo un principio, el de la interacción positiva, el cual en aspectos de negociación, conflicto y correspondencia es muy importante.

Plano fáctico O de los hechos Lo que es	<b>MULTICULTURALIDAD</b> = diversidad cultural, lingüística, religiosa...	<b>INTERCULTURALIDAD = relaciones</b> interétnicas, intralingüísticas, interreligiosas...
Plano normativo O de las propuestas sociopolíticas y éticas Lo que debería ser	<b>MULTICULTURALISMO</b> Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia. Modalidad 1	<b>INTERCULTURALISMO Convivencia</b> en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva. Modalidad 2

<sup>160</sup> Violeta Jiménez Lobatos. Los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria. Un análisis desde la Reforma de la Educación Secundaria. [https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral\\_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf](https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf). Op. Cit. 51. (Consultado el 16-02-2022)

	Pluralismo cultural	Pluralismo Cultural
--	---------------------	---------------------

### 4.3.1.2. Características

La interculturalidad se caracteriza por: su horizontalidad, en la cual ninguna persona invalida la libre expresión de otra y es un apoyo para el desarrollo de otra<sup>161</sup>. También comprende el reconocimiento mutuo que promueve el compañerismo, trabajo en equipo, solidaridad y reflexión<sup>162</sup>.

Estas características hacen que la interculturalidad sea muy adecuada no solo para aplicarla a las relaciones sociales en general, sino particularmente en las niñas y niños con NEE, ellos necesitan mucho la validación de sus expresiones y el apoyo para su desarrollo, y el de otros, y es excelente para crear lazos de convivencia y de trabajo en el ámbito educativo a través de la generación de compañerismo, solidaridad y reflexión en grupo.

### 4.3.1.3. Etapas

Para que la interculturalidad se dé en una sociedad debe pasar por diferentes etapas, las cuáles son:

**Encuentro: Se da con la aceptación de la interacción y la presentación que puede generar las identidades que se manifiestan.**

**Respeto recíproco: se refiere a la tolerancia y al reconocimiento de culturas individuales con el objetivo de fomentar la libertad de expresión. Consiste en reconocer la existencia de otros modelos en la realidad. Implica respeto y el trato digno hacia los demás.**

<sup>161</sup>Marcos Santos Gómez. La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. Colombia, Utopía y Praxis Latinoamericana, V.11, No. 34, 2006. En: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162006000300006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000300006). (Consultado el 14 -02-2022)

<sup>162</sup> Ídem.

**Diálogo horizontal:** se trata de la comunicación directa, equitativa e igualitaria. También supone la igualdad de oportunidades. Sin imponer una única forma de pensar.

**Comprensión bilateral:** Entendimiento y enriquecimiento mutuo. Se manifiesta la capacidad de comprender las necesidades y expresiones de la otra parte. Comprende la empatía y relación con la otredad.

**Sinergia:** Valoración de la diversidad con la cual puede trabajarse en conjunto para la obtención de buenos resultados. Se relaciona con la unión de diferentes fuerzas para alcanzar un mismo objetivo<sup>163</sup>.

Estas etapas por las que se debe atravesar son fundamentales sobre todo para los procesos de negociación, conflicto y correspondencia. Y es muy importante que las niñas y niños en general aprendan y apliquen estos procesos para lograr expresiones culturales compartidas.

#### **4.3.1.4. Principios**

Los principios básicos de la interculturalidad son<sup>164</sup>:

- **Rechazo a la discriminación.**
- **Rechazo a la imposición cultural o a la marginación.**
- **Respeto hacia la identidad proveniente de pueblos.**
- **Reconocimiento de la ciudadanía.**
- **Derecho a ejercer la identidad.**
- **Comunicación igualitaria.**
- **Entendimiento de las culturas como un proceso natural y dinámico**

---

<sup>163</sup> <https://www.lifeder.com/interculturalismo/> (Consultado el 14-02-2022)

<sup>164</sup> <https://conceptoabc.com/interculturalidad/#:~:text=La%20interculturalidad%20se%20caracteriza%20por,en%20equipo%20C%20solidaridad%20y%20reflexi%C3%B3n>. (Consultado el 14-02-2022)

De la misma forma, estos principios son básicos para crear una convivencia sana y construcción del aprendizaje entre niñas y niños en general, pero sobre todo a las niñas y niños con NEE favorece el rechazo a la discriminación; con respecto a la imposición cultural, las niñas y niños con NEE por su condición han sufrido de esto, cuando ellos pueden enriquecer mucho sus ámbitos, sus relaciones a través del entendimiento de su condición, su interacción, conocimiento y forma de ser; otro aspecto muy importante es el de que vivan en un clima de respeto y derecho a ejercer su identidad y una comunicación igualitaria.

#### **4.3.1.5. Importancia**

La interculturalidad ayuda a impulsar los valores humanos por las diferencias interculturales, permite crear nuevas formas culturales ante diversas eventualidades. La aplicación de valores humanos como el respeto y la tolerancia fomentarán una sana convivencia entre todos los integrantes de esa sociedad<sup>165</sup>.

El impulso de los valores humanos ante la diversidad es fundamental porque ello generará una sana interacción y convivencia entre las niñas y niños en general, pero particularmente puede favorecer la creación de nuevas formas culturales en la educación y lo social.

#### **4.3.1.6. Objetivos**

Los principales objetivos son<sup>166</sup>:

Aprender a convivir de manera pacífica y constructiva.

Diálogo intercultural que es una herramienta de valor para la prevención y la

---

<sup>165</sup>Idem.

<sup>166</sup> <https://www.euston96.com/interculturalidad/> (Consultado el 15-02-2022)

resolución de conflictos y fomento al respeto a los derechos humanos.

El conocimiento de los principales objetivos de la Interculturalidad nos ayuda a visualizar nuestras metas, los logros como los son convivir de manera pacífica y constructiva, así como la prevención y la resolución de conflictos y fomento al respeto a los derechos humanos, son objetivos que pueden ser alcanzables para cualquier ámbito humano, en el caso de nosotros particularmente la meta será lograr esto con niñas y niños en general, favoreciendo por supuesto a niñas y niños con NEE.

#### **4.3.1.7. Orígenes del término Interculturalidad**

El origen del término interculturalidad es: *“poco exacto, algunos autores lo ubican en los Estados Unidos durante la década de los 70, y otros lo señalan en Europa, particularmente en Francia, en 1975, en los proyectos sociales y educativos (Abadía- Pretceille, 2001), después su uso se expandió a otros países europeos”*<sup>167</sup>.

A finales de los 80 y principios de los 90 es: *“cuando se encuentra un número importante de referencias bibliográficas sobre el tema. En Europa, la reflexión se limita a los inmigrantes, sin tener en cuenta que la diversidad sociocultural y lingüística ya penetra a nuestras sociedades multiculturales en las que se vive hoy”*<sup>168</sup>.

En América Latina, el concepto de interculturalidad vino a sustituir el de bicultural, debido a que ya no es posible hablar de sujetos biculturales. La cultura de muchas sociedades está presente en el ambiente cotidiano, en la familia, en el trabajo, en la escuela, etc. Por lo tanto, se hizo necesario hablar de relaciones interculturales en un mundo globalizante, donde si bien es cierto, se comparten cada vez más valores,

---

<sup>167</sup> Maricruz Guzmán Chiñas. Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes que cursan la licenciatura en educación primaria. En: <http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0683887/0683887.pdf>. Op. Cit. Pág.86

<sup>168</sup> Ídem.

creencias, prácticas culturales, persisten las reafirmaciones de identidad que le dan fuerza y valor a un mundo pluricultural<sup>169</sup>.

La interculturalidad, en Latinoamérica, es todavía en gran parte una respuesta en construcción, limitada a concebir una educación “destinada a los indígenas”. En el debate sobre el enfoque intercultural, tanto en Europa como América Latina, se ha reconocido, casi siempre de manera formal, no sólo el papel importante de las culturas, sino también el carácter asimétrico de sus relaciones, cuya mayor evidencia es la comprobación del despojo de los valores del grupo tradicionalmente dominado a favor de la asimilación total de los valores del grupo tradicionalmente dominante<sup>170</sup>.

La alusión al origen del término Interculturalidad en el mundo, nos hace reflexionar acerca del verdadero sentido de su aparición y comprender la evolución que los procesos han tenido con el paso del tiempo. Particularmente esta información, generó la pregunta ¿cuál ha sido el origen en México? Es una pregunta de la cual desconocemos su respuesta, pero estamos seguros de es una buena línea de trabajo para futuras investigaciones, pues encontramos pocas investigaciones en México sobre la temática en general.

### **4.3.2. Interculturalidad y Educación**

La interculturalidad en la educación promueve y favorece dinámicas inclusivas en procesos de socialización y aprendizaje en el ámbito educativo<sup>171</sup>, es por ello que creemos que este enfoque puede ser muy importante para mejorar la atención a niñas y niños con NEE, profundicemos en este aspecto.

#### **4.3.2.1. Educación Intercultural**

---

<sup>169</sup>Ibid. Pág.86-87

<sup>170</sup>Ibid. Pág.87

<sup>171</sup> <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20es%20una%20propuesta%20que%20promueve%20y%20favorece%20din%C3%A1micas%20de%20inclusi%C3%B3n&text=La%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20es%20una%20alternativa%20que%20promueve%20y%20favorece,convivencia%20dentro%20del%20entorno%20educativo.>  
(Consultado el 18-02-2022)

En un primer acercamiento, Tapia citando a Domínguez<sup>172</sup> la define de la siguiente manera:

**La Educación Intercultural selecciona el contenido valioso con un enfoque integrado, holístico y adecuadamente interrelacionado, a la vez que desarrolla un conjunto de actividades, materiales y clima empático, que acepta y reconoce las aportaciones de cada una de las culturas participantes en el aula y centro, promoviendo actitudes de colaboración y estimulación positiva de las diferentes culturas, profundizando en la generación de un clima de convivencia y aceptación de las singulares formas de resolver los problemas y de respetar los derechos humanos como referente común a las distintas formas de ser y vivir.**

Tapia citando a Medina<sup>173</sup> define la Educación Intercultural como:

**Una interacción en empatía y confianza recíproca entre las culturas presentes en la clase, requiere para desarrollarse un escenario de colaboración y de implicación de todas las personas y grupos con el proyecto formativo común de las escuelas, en el que los objetivos y las competencias que han de adquirir los estudiantes, los saberes y los valores han de ser vividos y compartidos entre todos y son percibidos en la escuela como un ecosistema de desarrollo integral para las culturas y para todos sus miembros.**

Domínguez y Medina nos plantean que una auténtica Educación Intercultural necesita transformarse con efectividad, promoviendo un clima donde se

---

<sup>172</sup> Eduardo Tapia Romero. Educación intercultural: Un Diagnóstico con Profesores de Educación Secundaria en Nogales, Sonora. Op. Cit. Pág. 47. En: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Tapia-R.-Tesis-maestria.pdf>. (Consultado el 17-02-2022)

<sup>173</sup> *Íbid.* Pág. 47

promuevan valores como la colaboración, empatía, respeto, aceptación a través de acciones concretas.

Tapia citando a Teresa Aguado<sup>174</sup> dice:

**La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales.**

Una Educación Intercultural implica no solamente el ejercicio de prácticas inclusivas o de campañas que eliminen la discriminación de todo tipo, sino también el manejo de un discurso que tenga presente siempre a la pluralidad y que adapte su lenguaje a las minorías; esto es, que valore a cada persona en sí misma y no cambie a los menos por los más<sup>175</sup>.

Sobre los retos de la Educación Intercultural, Celmira Castro nos dice:

**La educación intercultural se propone retos que van más allá de los planes de asimilación de los inmigrantes o de los sectores marginados de la sociedad que se plantean algunos modelos multiculturales. Esta no se centra solo en algunos sectores de la población, sino que mira a la sociedad en su conjunto, entendiéndola como un colectivo complejo y culturalmente diverso que es necesario comprender a partir del autorreconocimiento, la valoración, el respeto, la tolerancia y el diálogo mutuo entre todos los individuos que la**

---

<sup>174</sup> Ídem.

<sup>175</sup> Íbid. Pág. 50

**conforman. No se trata de una educación focalizada para unos sectores diferentes al conjunto de la sociedad, sino de una educación para todos, para el diálogo y para la convivencia<sup>176</sup>.**

En este proceso, la comunicación intercultural es clave para lograr sus objetivos; es por ello por lo que el maestro debe propiciar espacios interculturales, ha de abrir sus perspectivas a las diferentes visiones de las culturas en interacción y mostrar su actitud creadora, y ha de caracterizarse por impartir una enseñanza generadora de discurso de aceptación y exigencias mutuas de diálogo y mejora del conocimiento, en transformación continua<sup>177</sup>.

Una breve síntesis de las diferencias entre la educación multicultural y la educación intercultural es la siguiente:

#### Comparación entre Educación Multicultural y Educación Intercultural<sup>178</sup>

Educación Multicultural	Educación Intercultural
Su campo de acción son los centros educativos con presencia de minorías étnicas	Educa para el conocimiento, comprensión y respeto de la diversidad cultural y social.
Aplicación de programas para mejorar el rendimiento escolar de alumnos inmigrantes o minorías étnicas.	Se apoya en que, el intercambio entre culturas es un valor positivo que enriquece la sociedad y a sus miembros.
Enseñanza de varias lenguas y culturas.	Diálogo intercultural.
Reconoce igualdad de derechos de todas las culturas.	Proyecto de intercambio y solidaridad

<sup>176</sup> Celmira Castro Suárez. La formación de profesores y la educación intercultural en la Universidad Pública del Caribe Colombiano. El caso de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. Op. Cit. Pág.38. En: file:///C:/Users/HP/Downloads/castro-suarez-tesis14.pdf. (Consultado el 15-02-2022)

<sup>177</sup> *Ibid.* Pág. 37

<sup>178</sup> *Ibid.* Pág.38.

Contribuye a definir la propia identidad cultural y apreciar la de los otros	Es universal.
Promueve el pluralismo cultural	Supera la mera coexistencia de culturas (multiculturalismo)

El término “intercultural”, se refiere más al conjunto de las interacciones que las personas de diversas culturas establecen entre sí. Como un espacio de diálogo y negociación, donde son claves las actitudes y las aptitudes para comprender a otras culturas, otros sentires y formas de vida.

La educación intercultural consiste en:

**Enseñar a que cada persona tome conciencia y asuma su identidad, entendida como la suma de todas sus pertenencias, dentro de la cual la pertenencia a la comunidad humana sería la más importante, sin borrar las particulares, de manera que nadie se sienta excluido de la civilización común que se está formando. Una persona que no tenga que renunciar a ningún tipo de pertenencia y que aprenda a asumir las pertenencias diversas y contradictorias, una persona que sea emancipatoria y transcultural<sup>179</sup>**

Por lo anterior, la educación intercultural no es sólo para los inmigrantes o población minoritaria, sino para todos los ciudadanos, para toda la población, a fin de que como sociedad se esté cada vez más lejos de la intolerancia y cada vez más cerca del reconocimiento, respeto e intercambio intercultural<sup>180</sup>.

Celmira Castro citando a Banks dice:

---

<sup>179</sup> Íbid. Pág.46

<sup>180</sup> Ídem.

Existe un consenso general entre la mayoría de los expertos e investigadores de que para implementar con éxito la educación intercultural hay que realizar cambios institucionales, incluyendo cambios en el currículo; los recursos educativos; los estilos de enseñanza y aprendizaje; las actitudes, las percepciones y los comportamientos del profesorado y la administración y los objetivos, las normas y la cultura escolar<sup>181</sup>.

#### **4.3.2.2. Dimensiones de la Educación Intercultural**

Celmira Castro citando a Banks<sup>182</sup> plantea la existencia de cinco dimensiones que se deben tener en cuenta para lograr el éxito en el proceso de educación intercultural.

Estas cinco dimensiones, las cuales son conceptualmente distintas, pero altamente correlativas, recogen algunas de las características y condiciones que deben identificar o tenerse en cuenta para el desarrollo de programas educativos de carácter multicultural, que pretendan cumplir con la premisa de proporcionar la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos, independientemente de su condición social y de género.

Estas dimensiones son las siguientes:

**1.ª dimensión: La integración de contenidos.**

**2.ª dimensión: La construcción del conocimiento.**

**3.ª dimensión: La reducción de prejuicios.**

**4.ª dimensión: La pedagogía de la igualdad o la equidad.**

**5.ª dimensión: Atención al conjunto de la escuela o valorización de la cultura de la escuela.**

---

<sup>181</sup> Ibid. Pág. 47-48.

<sup>182</sup> Ibid. Pág. 48-49.

Para Banks, cada una de estas dimensiones constituyen elementos fundamentales que dan transversalidad a todo proyecto de educación multicultural<sup>183</sup>.

En tal sentido, la integración de contenidos: debe ocuparse del grado en que los maestros utilizan ejemplos y contenidos de una variedad de culturas y de grupos para ilustrar los conceptos, las generalizaciones y las cuestiones dominantes dentro de sus temas o disciplinas desarrolladas en sus clases<sup>184</sup>.

La dimensión de construcción del conocimiento: apunta o describe cómo los profesores deben interactuar con los estudiantes en su proceso de construcción de saberes; es decir, como ayudan a los estudiantes a entender, a investigar y a determinarse; y cómo los preconceptos, los marcos de referencia y las perspectivas dentro de una disciplina, influyen en las maneras en que el conocimiento se construye. En esta dimensión, los estudiantes aprenden también a construir conocimientos de manera más autónoma<sup>185</sup>.

La dimensión de la reducción de prejuicios: deriva de las lecciones y las actividades usadas por los profesores para ayudar a los estudiantes a desarrollar actitudes positivas hacia diversos grupos culturales, étnicos y sociales. Al respecto, investigaciones indican que algunos niños van a la escuela con muchas actitudes e ideas falsas negativas sobre diversos grupos culturales y étnicos<sup>186</sup>.

Por lo que se hace necesario que las lecciones, las unidades y los materiales didácticos incluyan contenidos sobre diversos grupos culturales y étnicos, para poder ayudar a los estudiantes a desarrollar actitudes más positivas en relación con los otros, es decir, a superar el problema de la otredad<sup>187</sup>.

---

<sup>183</sup> Ibid. Pág.49.

<sup>184</sup> Ídem.

<sup>185</sup> Ídem

<sup>186</sup> Ibid. Pág. 49-50

<sup>187</sup> Ibid. Pág. 50.

En cuanto a la llamada pedagogía de la equidad o de la igualdad: esta dimensión existe cuando el profesorado modifica su enseñanza de tal manera que facilite el éxito académico de estudiantes de grupos culturales, étnicos y sociales diversos<sup>188</sup>.

En este sentido, las estrategias de aprendizaje cooperativo o colectivo pueden favorecer el éxito de todos. Pues es un hecho evidente que las actividades cooperativas también ayudan a todos los estudiantes a desarrollar actitudes más positivas en relación con los otros<sup>189</sup>.

Sin embargo, para que ello se pueda lograr, es necesario tener presente que las actividades de aprendizaje cooperativo o colectivo deben ser realizadas en medio de un ambiente en que todos los estudiantes de diversos grupos culturales y étnicos puedan sentir que tienen un estatus igual en las interacciones grupales<sup>190</sup>.

La quinta dimensión pretende darle mayor valor a la cultura de la escuela: la cual debe garantizar a los estudiantes, a través de su clima organizacional, experimentar un estatus de igualdad, independientemente de cuál sea su origen étnico, cultural, social y económico<sup>191</sup>.

La puesta en práctica de esta dimensión requiere que el ambiente total de la escuela esté reformado, incluyendo las actitudes, creencias y acciones de docentes y administradores; el plan de estudios; la evaluación; los estilos y las estrategias usados por los profesores<sup>192</sup>.

Obviamente, el desarrollo de las cinco dimensiones de la educación intercultural implica una política educativa que tenga como objetivo la promoción de la igualdad de oportunidades para todos, incluidos los inmigrantes, una formación adecuada de los docentes y administradores de las escuelas y, también, una amplia colaboración entre la escuela y la comunidad local<sup>193</sup>.

---

<sup>188</sup> Ídem.

<sup>189</sup> Ídem.

<sup>190</sup> Ídem

<sup>191</sup> Ídem

<sup>192</sup> Ídem.

<sup>193</sup> Íbid. Pág. 50.

### **4.3.2.3. Objetivos y retos de la educación intercultural**

Los objetivos que persigue la educación intercultural deben estar en correspondencia con la realidad del contexto escolar y de la sociedad donde se aplica el modelo, ya que ello es lo que garantizará su éxito educativo.

Algunos objetivos de la educación intercultural referidos por Celmira Castro son<sup>194</sup>:

- **Valorar la diversidad y respetar la diferencia como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos.**
- **Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción reconstrucción) de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forman a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones públicas, para el desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales.**
- **Potencializar la convivencia y la cooperación entre todos los alumnos.**
- **Ayudar a describir las semejanzas culturales que hay entre las diferentes etnias.**
- **Estimular los aprendizajes y juegos de cooperación.**
- **Reconocer la igualdad de oportunidades académicas.**
- **Cultivo de actitudes positivas respecto a la diversidad cultural presente en la sociedad.**
- **Generar habilidades y competencias comunicativas.**
- **Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos, de preferencia de los pertenecientes a grupos minoritarios.**
- **Considerar las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos de grupos minoritarios y las propias del currículo escolar.**

---

<sup>194</sup> Íbid. Pág. 42. (Consultado el 21-02-2022)

- **Planificar adaptaciones curriculares normalizadas para poder responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje, sin bajar los niveles básicos.**

Estos objetivos pretenden impulsar a los alumnos dentro del ámbito escolar y hay aspectos específicos que se enfocan a grupos minoritarios o en condiciones de marginalidad, particularmente para nosotros consideramos valiosos estos objetivos porque toman en consideración los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales como las adaptaciones curriculares de acuerdo a diferentes capacidades y estilos de aprendizaje.

Otros aspectos de los objetivos de la educación intercultural son<sup>195</sup> :

- **Fomentar en los seres humanos y en los pueblos una conciencia social justa y solidaria ante las desigualdades existentes.**
- **Integrar en el sistema escolar la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales. El sistema educativo no solo deberá aceptar la diversidad, sino que además deberá reestructurarse para poder atender a cada individuo, acorde con sus peculiaridades.**
- **Contrarrestar los efectos que el progreso y el desarrollo tecnológico producen sobre determinados grupos minoritarios.**
- **Fomentar la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia cultura y capacidad de actuar socialmente en varias culturas.**

Nos parece relevante destacar que estos objetivos pueden guiar al estudiante a *“construir una conciencia de solidaridad y entendimiento hacia los otros, no solamente por su cultura, sino por sus capacidades distintas de cada miembro individual”*<sup>196</sup>.

---

<sup>195</sup> Ibid. Pág. 61

<sup>196</sup> Ibid. Pág.61-62

Los objetivos son una guía y apoyan la educación intercultural, se encargan de hacer de ella una alternativa para poder hacer frente a una problemática social cada vez más compleja: la diversidad cultural<sup>197</sup>.

Es necesario tener en cuenta, que los objetivos: “*deben plantearse de forma flexible, más como vías de actuación que como puntos de llegada*”<sup>198</sup>.

#### **4.3.2.4. La Educación Intercultural a Nivel Internacional**

Enfatizando a la enseñanza y la educación como la mejor forma de desarrollar la tolerancia, el entendimiento y el respeto entre otros valores de convivencia y para la construcción del conocimiento, los países han tenido una evolución al respecto, del camino y los procesos por los que han atravesado podemos aprender mucho para encontrar nuevas alternativas, revisemos a continuación que ha pasado con algunos países.

##### **4.3.2.4.1. Los estudios sobre Educación Intercultural en España.**

Con respecto a España, Celmira Castro cita a María Teresa Aguado<sup>199</sup>, que se ha ocupado de aspectos tanto teóricos, empíricos como instrumentales en relación con la educación multicultural e intercultural.

Dice Castro, que Aguado en *Educación multicultural. Su teoría y su práctica* da cuenta del origen y desarrollo de los conceptos relativos a la educación multicultural, a los programas desarrollados en su marco, a las investigaciones y a las experiencias evaluativas llevadas a cabo desde la perspectiva del currículo; ahonda en consideraciones críticas que le permiten construir una definición conceptual, tenida en cuenta incluso por otros autores.

En otro trabajo, sobre *Necesidades de formación del profesorado*, Aguado<sup>200</sup> desde una perspectiva europea, realiza un informe sobre los resultados iniciales de un proyecto, cuyo objetivo es desarrollar una guía de formación del profesorado para

---

<sup>197</sup> Ibid. Pág. 62

<sup>198</sup> Ídem.

<sup>199</sup> Ibid. Pág. 63

<sup>200</sup> Ibid. Pág. 64

aplicar la educación intercultural en los centros escolares de la comunidad europea; muestra la situación actual de la educación intercultural en los países participantes del programa, y encuentra que muchas sociedades aún mantienen graves problemas en la incorporación de inmigrantes a sus sistemas educativos

En su estudio, sobre *La Pedagogía de la Diversidad*, Aguado junto con Jiménez Frías<sup>201</sup>, pretende acercar a los estudiantes a un hecho social, como en efecto lo es la diversidad cultural. Para ello efectúa una revisión conceptual de aspectos como diferencia, desigualdad, oportunidades educativas, prejuicios y estereotipos, al mismo tiempo que se refiere al tema de género. Propone además unas valiosas estrategias para actuar en el ámbito educativo, teniendo en cuenta los contextos de diversidad propios de los colectivos humanos.

Otra autora mencionada por Celmira Castro es Encarnación Soriano Ayala<sup>202</sup>, que hace referencia a la identidad, al problema de la identidad y la ciudadanía, los cuales constituyen dos de los principales retos de la práctica educativa intercultural en un mundo global que no puede desconocer la realidad de los procesos migratorios, lo cual genera contactos permanentes entre personas de distintas culturas y procedencias, a quienes es imposible seguir invisibilizándoseles.

De su compilación, *Estrategias pedagógicas en aulas multiculturales*, en la que hace parte el trabajo de Marta Sabariego Puig, Encarnación Soriano, invita a reflexionar sobre los retos educativos que debe asumir el maestro como generador de innovaciones y procesos pedagógicos<sup>203</sup>.

La autora, da respuesta a preguntas claves como ¿por cuál educación apostamos? ¿Para qué sociedad queremos educar? Preguntas que ya fueron abordadas en un trabajo mayor de la autora, titulado *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*, y en el cual centra su preocupación en torno a la educación frente a un mundo global y multicultural, así como en el proceso de formación del profesorado para que asuma el compromiso de adecuarse en una sociedad caracterizada por la

---

<sup>201</sup> Ídem.

<sup>202</sup> Ibid. Pág.65

<sup>203</sup> Ídem.

diversidad; propone algunos modelos curriculares por tener en cuenta para la educación intercultural<sup>204</sup>.

Antonio Muñoz Sedano, que cita Celmira Castro<sup>205</sup>, es otro autor, cuya amplia producción da cuenta de las teorías y prácticas de la educación intercultural, así como de los enfoques y modelos de la educación multicultural e intercultural en la escuela española.

De sus trabajos sobresale lo referente a los modelos puestos en práctica en la educación multicultural y su tránsito hacia lo que hoy conocemos como interculturalidad educativa, los cuales resultan de gran ayuda al momento de efectuar un balance de los desarrollos de la temática.

De los trabajos de investigación que menciona Celmira Castro<sup>206</sup>, se destaca la tesis de Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez Izquierdo, quien estudio las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural, el cual constituye una buena descripción y análisis sobre las formas en que los estudiantes asumen su entorno cultural caracterizado cada día más por una marcada diversidad cultural.

Efectúa una revisión teórica y conceptual de la llamada educación intercultural. Todo ello, movida por el interés de “favorecer la sensibilización del alumnado en su etapa de formación inicial para crear consciencia de la realidad sociocultural en la que viven”.

#### **4.3.2.4.2. Estados Unidos de América.**

Para el caso de la investigación intercultural que se ha desarrollado en Norteamérica, Celmira Castro destaca los trabajos de James Banks<sup>207</sup>, uno de los teóricos en educación multicultural de mayor influencia en los estudios que al respecto se realizan en su país si no también en España.

---

<sup>204</sup> Ídem.

<sup>205</sup> Ibid. Pág. 66

<sup>206</sup> Ídem.

<sup>207</sup> Ídem.

Castro dice que, Banks<sup>208</sup>, quien tiene una amplia trayectoria en lo relacionado con las políticas públicas en educación multicultural, ha centrado su preocupación en la necesidad de generar procesos de cambios en la práctica educativa, los currículos, en los estilos de enseñanza y aprendizaje, en las actitudes que asumen docentes y estudiantes; es decir, en todos los aspectos de la cultura escolar.

En ese mismo sentido, Banks ha venido insistiendo en que el objetivo primordial debe dirigirse a la implementación de reformas del sistema escolar, para garantizar así que en las instituciones educativas se generen espacios de igualdad entre los estudiantes de diversas razas, etnias y clases sociales<sup>209</sup>.

Tal vez su mayor aporte apunta al establecimiento de unas dimensiones o principios para la educación intercultural, relacionados con la llamada integración de contenidos, el proceso de construcción del conocimiento, la pedagogía de la equidad, la reducción del prejuicio y una cultura escolar favorable al empoderamiento<sup>210</sup>.

Según Celmira Castro, para Banks<sup>211</sup> la diversidad cultural en las escuelas de cualquier nación constituye una oportunidad y un desafío, por lo que la nación en la práctica se enriquece a partir de lo étnico, lo cultural y la diversidad idiomática existente entre sus ciudadanos y al interior de la escuela.

Es por ello que las escuelas deben encontrar maneras de construir una cultura de respeto por la diversidad de sus estudiantes; es decir, generar sensibilidad para el reconocimiento del otro<sup>212</sup>.

#### **4.3.2.4.3. Latinoamérica**

Celmira Castro nos dice que en lo que respecta a América Latina, son importantes los desarrollos que a lo largo de la última década han tenido las investigaciones y experiencias en educación intercultural y la formación de docentes para la

---

<sup>208</sup> Ibid. Pág. 67

<sup>209</sup> Ídem.

<sup>210</sup> Ídem.

<sup>211</sup> Ídem.

<sup>212</sup> Ídem.

diversidad cultural, trabajos que tienen sus antecedentes en los estudios desde lo étnico y lo afro<sup>213</sup>.

La mayor producción que se ha generado al respecto, en los últimos diez años, se refiere al tema de la educación bilingüe intercultural, como en efecto lo reconoce Matthias Abram, para quien La Educación bilingüe intercultural, ha ganado, en todos los países de América, importantes espacios en los últimos años.

El mismo autor exalta el reconocimiento de las naciones latinoamericanas de su carácter multicultural, las cuales albergan en sus sociedades pueblos, lenguas y culturas diversas. Sin embargo, afirma que *“la Interculturalidad es un paso más: es la interacción y la convivencia de las varias culturas y de sus portadores como iguales, con iguales derechos e iguales oportunidades”*<sup>214</sup>.

Celmira Castro citando a López<sup>215</sup>, dice que la cuestión de la interculturalidad en América Latina está estrechamente relacionada con la problemática indígena, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no-indígenas, que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural bilingüe emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas.

López conjuntamente con Wolfgang Küper, es autor de un importante balance sobre la educación intercultural desde la perspectiva bilingüe<sup>216</sup>, cuyo propósito es situar los desarrollos de la educación intercultural bilingüe y realizar un balance de su aplicación en el continente, con vistas a contribuir a la formulación de políticas educativas en contextos multilingües, pluriculturales y multiétnicos.

En la sexta y última parte, de esta obra, a manera de conclusión, se identifican algunos de los problemas que se hace necesario resolver aún, tales como<sup>217</sup>:

---

<sup>213</sup> Ibid. Pág. 68

<sup>214</sup> Ídem.

<sup>215</sup> Ibid. Pág. 69.

<sup>216</sup> Ídem.

<sup>217</sup> Ibid. Pág. 70.

- a) Interculturalidad para todos, pero no solo en la legislación y en el discurso, sino también en el aula.
- b) De proyectos a políticas de Estado.
- c) La diversidad creativa impregnando el futuro de las relaciones humanas.
- d) Los profesionales de la educación y su responsabilidad frente a la educación intercultural bilingüe.
- e) La necesidad de una educación bilingüe de doble vía.
- f) La descentralización efectiva de los sistemas educativos.
- g) El estatuto de oficialidad de las lenguas indígenas y su concreción.

Celmira Castro apunta algo importante<sup>218</sup>:

**Los autores insisten en que hay que tener en cuenta que:**

**La civilización moderna, con sus aspectos científico-tecnológicos, exige un alto grado de abstracción, mientras que la racionalidad indígena, por lo general, se basa esencialmente en lo concreto y lo empírico.**

**Para cerrar esas brechas se requiere una mayor interacción entre estas dos formas de pensamiento: el científico-occidental con las capacidades tecnológicas de la modernidad, y la racionalidad indígena con sus conocimientos y capacidades tecnológicas tradicionales.**

**Para movilizar las tecnologías alternativas tradicionales se debe recurrir al potencial de los recursos locales y regionales, lo que exige, a su vez, un proceso de aprendizaje y reaprendizaje social, cultural y tecnológico por parte de todos.**

**La educación no puede eximirse de este contexto y debe movilizar el potencial creativo de aplicación y desarrollo de las tecnologías tradicionales, no la simple transferencia y reproducción, y menos aún la simple imitación de una tecnología importada.**

---

<sup>218</sup> Ibid. Pág. 70.

Al respecto sobre este tema, consideramos que también los niños con necesidades educativas especiales requieren consideraciones especiales en torno al uso de las tecnologías desde el acceso hasta su operatividad y sería tema de un trabajo más amplio, ¿qué pasa o qué precisan los niños con necesidades educativas especiales ante la tecnología?

Celmira Castro señala que sobre el tema de los orígenes de la educación intercultural coinciden varios autores, que efectivamente la noción de interculturalidad aparece ligada al aún irresuelto “problema indígena”<sup>219</sup>.

Después de ocuparse del problema de los orígenes, algunos de los trabajos hacen referencia al tema teórico y conceptual de la interculturalidad y la diversidad cultural en América Latina.

Entre estos estudios se pueden mencionar los de Fidel Tubino Arias - Schreiber y Catherine Walsh<sup>220</sup>, quienes desde Perú y Ecuador respectivamente dan cuenta del debate en torno a la interculturalidad, y su componente educativo y pedagógico.

El primero de estos artículos, presenta las principales tesis del multiculturalismo a nivel conceptual y evalúa sus principales consecuencias en el contexto político, al mismo tiempo que señala los vacíos y los problemas que genera el multiculturalismo, al cual considera necesario interculturalizarlo; posteriormente procede a presentar la alternativa intercultural a nivel conceptual y a evaluar el estado actual de las políticas interculturales; para finalmente, proponer algunas ideas clave que alimenten el debate en torno a la interculturalización del multiculturalismo y la refundación del pacto social que tal empresa implica<sup>221</sup>.

Celmira Castro dice que Arias-Schreiber también se refiere al hecho de que en América Latina la interculturalidad surgiría como reacción a la imposición cultural y a la incapacidad de los Estados nacionales modernos de manejar razonablemente los conflictos de las identidades<sup>222</sup>.

---

<sup>219</sup> Ibid. Pág. 70-71

<sup>220</sup> Ídem.

<sup>221</sup> Ídem.

<sup>222</sup> Ídem

Celmira Castro citando a Catherine Walsh<sup>223</sup>, menciona que esta autora, se ocupa de la lucha social sobre la producción de significados que forma parte del uso y de la conceptualización de la interculturalidad en el Ecuador, de las construcciones y subversiones del término que se elaboran a partir de quienes ocupan posiciones dominantes y/o subalternas; así mismo, intenta hacer un balance de la manera como la interculturalidad está emergiendo como paradigma y proyecto social, político y epistemológico, y los horizontes que esta ha permitido abrir, tanto a la comunidad académica como a los sectores sociales en sus luchas reivindicatorias.

Celmira Castro que cita a Walsh, quien sigue a Mignolo<sup>224</sup>, dice que “la interculturalidad se concibe como práctica contra hegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida”

En Chile<sup>225</sup>, se aborda la multiculturalidad desde la base conceptual misma; esto es, el concepto de cultura, como también sus alcances conceptuales fronterizos, como son las ideas de interculturalidad y de transculturalidad. Igualmente, trata acerca de las vinculaciones socio antropológicas de la multiculturalidad, como es el caso especial de la educación y el proceso de aculturación que se inicia a partir del contacto cultural que el fenómeno multicultural provoca.

Recasens<sup>226</sup> en su artículo señala algunos caminos que ayudan a reflexionar sobre el fenómeno del aula multicultural, para lo cual efectúa un análisis de políticas educacionales y su nivel de coherencia con el respeto a las diferencias. Reitera que, para asegurar la obtención de resultados duraderos de parte de una educación intercultural en una situación de multiculturalidad, se necesita una escuela que se abra a la familia y a la comunidad en donde está inserta, lo que obviamente supone una previa formación de maestros para una educación en la diversidad.

---

<sup>223</sup> Ibid. Pág. 72

<sup>224</sup> Ídem.

<sup>225</sup> Ibid. Pág. 73

<sup>226</sup> Ídem.

Para Chile<sup>227</sup>, en lo que respecta a la formación de maestros, existe un significativo número de trabajos, en su mayoría con carácter de diagnóstico o de balance, en los cuales se aborda la problemática del sistema de formación docente, en general, el cual responde a un modelo educativo que plantea una concepción del ser humano y de la sociedad; una filosofía y un modo de ser, actuar y valorar.

Todo ello se ve reflejado en un sistema curricular, que constituye una herramienta operativa con la cual cuentan tanto la sociedad como sus instituciones, para desarrollar el proceso educativo de sus miembros<sup>228</sup>.

La investigadora brasilera Vera Candau, citada por Celmira Castro<sup>229</sup>, se ocupa también de la experiencia en la Formación de profesores y la Educación Intercultural en las universidades de su país. Su objetivo se orienta a comprender el proceso de introducción de la perspectiva multi/intercultural en las carreras universitarias de formación de profesores, en los planos teóricos y prácticos, para lo cual privilegia el análisis de la inserción en la universidad de estudiantes de capas populares, afrodescendientes en su gran mayoría. Este resulta ser un trabajo modelo, ya que brindó sugerencias de orden conceptual y metodológico para este estudio de caso.

Otros trabajos relativos a la formación de profesores en Latinoamérica, han sido publicados en dos números monográficos de la Revista Iberoamericana de Educación (No. 25)<sup>230</sup>, los cuales centran su atención en la importancia de la formación docente para alcanzar los retos que la sociedad exige a la educación.

Entre la diversidad de trabajos allí publicados se destaca el artículo titulado: El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos de la autoría de Ángel Díaz y Catalina Inclán<sup>231</sup>, quienes se interrogan sobre el papel que juega el maestro frente a las reformas de carácter educativo, las que en su mayoría muy poco lo tienen en cuenta como un actor y gestor de los procesos educativos.

---

<sup>227</sup> Ídem.

<sup>228</sup> Íbid. Pág. 73-74

<sup>229</sup> Íbid. Pág. 74

<sup>230</sup> Ídem.

<sup>231</sup> Ídem.

Para ellos, en las escuelas formadoras de docentes se transmite una cosmovisión de la sociedad y de la educación mucho más cercana a los valores y concepciones del Estado nación, integrada también por componentes de una visión desarrollista del Estado y por una perspectiva del Estado de bienestar<sup>232</sup>.

De esta perspectiva<sup>233</sup>, que forma parte de lo que puede denominar «el currículo oculto» de las escuelas normales o de los institutos pedagógicos, se transmite una concepción del papel y de la función social de la educación. Los docentes pueden responder a tal cosmovisión, pero no comparten una reforma que parte de otros presupuestos hacia la educación. Se resisten a ello, y su resistencia se expresa en negar todo elemento de bondad al planteamiento que se formula. Esta actitud del maestro implica que muchas veces la práctica educativa siga siendo tradicional y alejada, tanto de las reformas como de la realidad social en la cual está inmersa.

De esta misma temática, se ocupa Guiomar Namó de Mello en su artículo: Formación inicial de profesores para la educación básica: una revisión radical<sup>234</sup>, quienes parten del presupuesto de que la formación inicial y continua de profesores es la prioridad por atender en la educación brasileña en este inicio del siglo XXI. Este trabajo, en palabras de los autores, pretende contribuir para el cambio necesario, el contenido y diseño de la educación superior de profesores para la educación básica. Reconociendo que la formación inicial es solamente un componente de una estrategia aún más amplia que la profesionalización del profesor, es indispensable para implementar una política de mejoras de la educación básica<sup>235</sup>.

En su parte final, el trabajo propone la creación de un sistema nacional de certificación de competencias docentes y la prioridad del área de formación de profesores en las políticas de incentivo, fomento y financiamiento. En tal sentido, los autores afirman una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico,

---

<sup>232</sup> Ibid. Pág. 75

<sup>233</sup> Ídem.

<sup>234</sup> Ídem.

<sup>235</sup> Ídem.

directamente desde lo que compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza<sup>236</sup>.

Siguiendo a Castells, Delors, y Escudero, parten de la idea de que el docente es el artífice realizador de lo que hoy se tiene como realidad educativa en el marco de una sociedad cognitiva, donde existen condiciones emergentes que han transformado la estructura social que predominaba hasta hace una veintena de años.<sup>237</sup>

Después de este recorrido académico, sobre los trabajos de algunos teóricos de la educación intercultural y la formación de docentes en América Latina, podemos destacar que, aunque el desarrollo de estos trabajos se ha centrado en la problemática indígena, para dar atención a niños con necesidades educativas especiales, podemos enriquecer las propuestas pedagógicas, enfatizando en el concepto de interculturalidad las nociones de interacción y convivencia de las culturas con equidad.

Otro aspecto importante, es que hacen referencia a una interculturalidad en el aula, ligada a las políticas educativas y a la formación en valores como el respeto y la igualdad. Y esto también puede ser aplicable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, aún queda mucho trabajo todavía por realizar en esta vertiente.

Lo cierto es que la interculturalidad ha abierto caminos para la resolución de conflictos surgidos en el ámbito académico y social que reivindiquen el lugar o la posición de grupos minoritarios como lo son los niños con necesidades educativas especiales.

Otro elemento de suma importancia es que, desde la interculturalidad exista una apertura de la escuela a la familia y la comunidad y esto también puede ser muy enriquecedor para dar atención a los niños con necesidades educativas especiales.

---

<sup>236</sup> Ibid. Pág. 75-76.

<sup>237</sup> Ibid. Pág. 76.

Es por ello, fundamental que el docente juegue un papel con mayor nivel de participación en la generación y desarrollo de la interculturalidad en los procesos educativos.

#### **4.3.2.5. La Educación Intercultural a Nivel Nacional**

En México, existe una extensa y sólida producción en el tema interculturalidad y educación de indígenas; como el trabajo de Martha Vergara e Hilario de la Cruz, quienes al respecto afirman: La educación intercultural supone transformar el esquema educativo de la escuela para valorar la situación de las distintas culturas y organizar el desarrollo curricular de acuerdo a las diferentes aportaciones de todas ellas<sup>238</sup>.

La Educación Intercultural significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad afectiva, reciprocidad. Incluye también la consciencia crítica de los estereotipos y prejuicios raciales y hace posible la igualdad de oportunidades entre las personas y los pueblos<sup>239</sup>.

En México, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)<sup>240</sup> tiene una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo.

Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, sólo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad<sup>241</sup>.

Durante este proceso, el enfoque intercultural advierte una defensa de saberes, valores y normas de convivencia, que se ven enriquecidos con las aportaciones de todos quienes conforman una sociedad<sup>242</sup>.

---

<sup>238</sup> Ibid. Pág. 72.

<sup>239</sup> Ídem.

<sup>240</sup> [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC\\_digital.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf). (Consultado el 28-02-2022)

<sup>241</sup> Ídem.

<sup>242</sup> Ídem.

El Enfoque Intercultural es: Conocimiento del entorno, Reconocimiento de la diversidad, Interacción respetuosa y equitativa, Negociación, Enriquecimiento de saberes, valores y normas de convivencia<sup>243</sup>.

Es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo<sup>244</sup>.

Ayuda a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa<sup>245</sup>.

La educación intercultural es para toda la población, porque supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones<sup>246</sup>.

Educación Intercultural respeta – identidad cultural del educando, provee Conocimiento cultural, Aptitudes, Habilidades para: lograr una Participación completa y activa en la sociedad, contribuir al Respeto, Comprensión, Solidaridad, Identidad cultural del educando entre individuos, grupos sociales y étnicos, grupos culturales, religiones y naciones<sup>247</sup>.

Para guiar este proceso, la UNESCO establece tres principios fundamentales de la Educación Intercultural que deben permear el entorno pedagógico como un todo.

Principio 1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura. Aplicar este principio, implica repensar cómo constituimos:

### **Diseños curriculares y materiales educativos**

### **Formas de transmisión de conocimientos.**

---

<sup>243</sup> Ídem.

<sup>244</sup> Ídem.

<sup>245</sup> Ídem.

<sup>246</sup> Ídem.

<sup>247</sup> Ídem.

**Métodos de enseñanza y evaluación.**

**Formación y capacitación del profesorado.**

**Relación comunidad-escuela.**

**Colaboración y resolución pacífica de conflictos<sup>248</sup>.**

Principio 2. La educación intercultural enseña a cada educando conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Para que este principio sea efectivo, se precisa:

**Acceso a la educación con equidad y sin discriminación.**

**Participación de grupos sociales con necesidades culturales y lingüísticas especiales en todos los niveles educativos.**

**Incorporar al currículo la historia, lengua y cultura de los diversos grupos que componen la Nación.**

**Comunicar desde distintas perspectivas culturales<sup>249</sup>.**

Principio 3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones.

Este principio puede aplicarse mediante:

**Preparación de currículum y materiales educativos que contribuyan a combatir el racismo y la discriminación.**

---

<sup>248</sup> Ídem.

<sup>249</sup> Ídem.

**Construir una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística como riqueza nacional.**

**Reflexionar críticamente sobre los valores y perspectivas culturales tanto propias como ajenas.**

**Contribuir a la construcción de conciencia sobre la interdependencia de comunidades, pueblos y naciones, y de la necesidad de modelos de vida sustentable<sup>250</sup>.**

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, impulsa, coordina, asesora y evalúa que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los tipos, niveles, servicios y modalidades<sup>251</sup>.

En la CGEIB, investigan, evalúan y analizan el entorno educativo, los agentes educativos y la relación escuela-comunidad para promover mejoras en la pertinencia de la educación, a partir de su contextualización, utilizar invenciones prácticas, nuevas tecnologías y perspectivas innovadoras, que combinan los ámbitos locales, nacionales e internacionales<sup>252</sup>.

Al respecto de lo que se realiza a nivel nacional, la propuesta de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, nos parece que muchos de sus aspectos aplicados a la atención de niños con necesidades educativas especiales pueden mejorar los procesos inclusivos e interactivos.

#### **4.4. Formación docente en interculturalidad**

La formación intercultural de los docentes es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no sólo por la contundente presencia de alumnos de origen inmigrante

---

<sup>250</sup> Ídem.

<sup>251</sup> Ídem.

<sup>252</sup> Ídem.

en las instituciones escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas.

Los docentes de hoy contemplan la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas.

El reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje<sup>253</sup>.

La formación docente en interculturalidad es aquella que desde la estructura curricular adopta un enfoque intercultural y tiene como objetivos básicos<sup>254</sup>:

Aclarar conceptos como nociones principales de la teoría intercultural (como cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.) ; el conocimiento de las culturas diferentes; competencia pedagógica para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios en clases multiculturales; métodos eficaces para asegurar el éxito académico de todos los grupos; ideas para introducir la interculturalidad en el currículo ordinario, y criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos.

Tapia citando a Leiva<sup>255</sup>, realiza una enumeración de los aspectos que debe contemplar una formación docente adecuada para los contextos educativos interculturales:

- a) Dimensión cognitiva**
- b) Dimensión actitudinal**
- c) Dimensión ética**
- d) Dimensión procedimental y / o metodológica**

---

<sup>253</sup> Juan José Leiva Olivencia. La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. España, Revista Electrónica de Investigación y Docencia, Número Monográfico, 2012. Pág. 3 Disponible En: <file:///C:/Users/HP/Downloads/1148-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3706-1-10-20130911.pdf>.. (Consultado el 1-02-2022)

<sup>254</sup> Eduardo Tapia Romero, Educación intercultural: Un Diagnóstico con Profesores de Educación Secundaria en Nogales, Sonora, México. Óp. Cit. Pág. 50-51 En: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Tapia-R.-Tesis-maestria.pdf>. (Consultado el 28 -02-2022)

<sup>255</sup> Ibid. Pág. 51.

- e) **Dimensión emocional**
- f) **Dimensión de mediación**

Leiva acerca de las dimensiones dice<sup>256</sup>:

La dimensión cognitiva es aquella que se refiere a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes presentes en los centros educativos. Se trata de conocer los aspectos más relevantes de las culturas más representativas en los centros escolares. Esto también puede operar no solo para alumnos inmigrantes, sino para niñas y niños con NEE.

La dimensión actitudinal se corresponde a la receptividad que muestra el profesorado ante la diversidad cultural que representa la presencia cada vez más numeroso de alumnos de origen inmigrante. Esta dimensión, centrada en las actitudes y valores educativos de los docentes, se puede trabajar a través del estudio de casos, los estudios biográficos y la simulación de conflictos interculturales.

La dimensión ética de la formación intercultural hace referencia a la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad cultural en el mundo y en la escuela. Se centra en la valoración crítica de la acción intercultural y la estrategia más adecuada sería el seminario de reflexión y la comunidad de aprendizaje en la formación de profesores en los propios centros educativos.

La dimensión emocional es aquella que plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales en el marco de la compleja red de significados que implica el reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales. Estudiar emociones e identidades son claves necesarias de esta dimensión escasamente tratada en los diseños de formación de profesores en interculturalidad.

La dimensión procedimental y/o metodológica es aquella que tiene que ver con todo el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de carácter eminentemente

---

<sup>256</sup> Juan José Leiva Olivencia.. [La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa](file:///C:/Users/HP/Downloads/1148-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3706-1-10-20130911.pdf). En: file:///C:/Users/HP/Downloads/1148-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3706-1-10-20130911.pdf. Op. Cit. Pág. 6. (Consultado el 1-02-2022)

práctico para traducir de manera coherente los principios de la educación intercultural en la vida cotidiana de las aulas y escuelas interculturales.

Y, finalmente, la dimensión de mediación o mediadora es aquella que parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos. El docente debe tener conocimientos de mediación intercultural, aunque no pueda actuar tal y como se entiende en el ámbito de la educación no formal y en el entorno de los profesionales de las ONG que trabajan para la inclusión social de la población inmigrante en la sociedad de acogida.<sup>257</sup>

Tapia afirma que:

**Más allá de los contenidos teóricos o cognitivos, se trata de fomentar en los docentes disposiciones y actitudes junto a los procedimientos o estrategias para garantizar su efectiva intervención y mediación en estos contextos. El mismo currículo debe garantizar la promoción de competencias transversales en los futuros educadores.**<sup>258</sup>

Leiva plantea dos elementos clave en la formación intercultural del profesorado:

Por una parte, que la formación del profesorado en materia de educación intercultural tiene que estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas<sup>259</sup>.

Los conocimientos de formación deben estar vinculados y relacionados dentro de una metodología participativa donde juegue un papel clave la simulación y la formación práctica con el estudio de casos particulares de conflictos o de situaciones de interculturalidad en la convivencia<sup>260</sup>.

Otro elemento clave es vincular la formación intercultural con el desarrollo de las competencias básicas en el aula. Por ejemplo, es necesario promover una

---

<sup>257</sup> Ídem.

<sup>258</sup> Ídem.

<sup>259</sup> Ibid. Pág. 8

<sup>260</sup> Ídem.

competencia digicultural que faculte a los alumnos a poder emplear las TIC como una herramienta de aprendizaje intercultural<sup>261</sup>.

Acerca de un modelo de formación intercultural, Leiva plantea tres factores básicos<sup>262</sup>:

El primer factor básico en la construcción de un modelo de formación intercultural basado en competencias será que, la formación debe ir dirigida a grupos de docentes, a equipos comprometidos y creativos de docentes, y no a docentes aislados que tendrán escaso margen de maniobra si no cuentan con el apoyo de las familias y el necesario respaldo institucional y de los compañeros docentes<sup>263</sup>.

Un segundo factor es la participación de las entidades sociales (administraciones públicas, organizaciones sociales) del entorno de la escuela, muchas de ellas facilitadoras de material didáctico de gran interés para comenzar a despertar motivaciones sobre la necesidad de valorar positivamente la diversidad.

Y un tercer factor, es necesaria una formación intercultural de carácter inclusivo que responda a las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, ética, actitudinal, mediadora, procedimental y metodológica) presentes en las concepciones pedagógicas de los docentes.

No se trata de una única competencia de aprendizaje, sino de una combinación compleja, dinámica y en permanente emergencia de claves didácticas, curriculares, metodológicas, institucionales, emocionales, identitarias, tecnológicas, familiares y socioculturales.

Todo ello, conforma las denominadas competencias interculturales, es decir, no hay una única competencia intercultural, pero sí existe un talante o una receptividad intercultural<sup>264</sup>.

---

<sup>261</sup> Ibid. Pág.8.

<sup>262</sup> Ibid. Pág. 9-10.

<sup>263</sup> Ibid. Pág. 9.

<sup>264</sup> Ídem.

Los principales teóricos sobre formación docente la dividen en dos etapas: la inicial y la permanente y hay una tercera, la que es por iniciativa personal, virtual (por internet) y presencial.

Como formación inicial se entenderá aquella recibida en el centro educativo del cual los docentes han egresado, esto es escuelas normales y universidades.

Formación permanente se refiere a la instrucción recibida tras ser egresados del centro educativo e impartida por organismos de educación pública o la institución en la que se labora.

Leiva propone un modelo de formación intercultural por competencias para los docentes, que tenga en cuenta las anteriores dimensiones e instrumentos de acción formativa.

Y los aspectos que, deberían tenerse presentes en la formación inicial y permanente de los docentes en la actualidad, serían<sup>265</sup>:

- **Una formación instrumental, familiarizando a los docentes con una idea abierta y compleja de la interculturalidad, cultura, identidad, convivencia y ciudadanía.**
- **Una formación conceptual, en torno al conocimiento propiciado por la interculturalidad y las habilidades cognitivas y sociales que implican su desarrollo práctico en el contexto profesional docente.**
- **Una formación Auto reflexiva a partir del análisis de su papel en nuestro nuevo contexto social, cultural, económico, político y educativo donde la diversidad cultural es un eje definitorio y transversal del quehacer docente.**
- **Una formación crítico-situacional, cuya finalidad sería la creación de criterios profesionales fundamentados que guíen las actuaciones e iniciativas educativas interculturales y que ofrezcan sugerencias para la práctica educativa intercultural crítica.**

---

<sup>265</sup> Ibid. Pág. 11.

- Una formación técnico-pedagógica, permitiendo una aproximación amplia a las posibilidades didácticas que ofrecen la interculturalidad desde el punto de vista del currículum, en el sentido de interculturalizarlo, aportando visiones curriculares críticas y minoritarias en el marco de una cultura escolar permeable.

Las aportaciones que hace Leiva acerca de los aspectos que debe conformar la formación intercultural de los docentes, nos parece integral y completa, por lo que nos parece una buena propuesta formativa para los docentes en competencias interculturales,

#### **4.5. La interculturalidad como competencia docente**

El concepto de competencia, tal y como recuerda Lévy -Leboyer<sup>266</sup> ha sido utilizado desde diversas acepciones semánticas como autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso como suficiencia.

En el presente trabajo, al referirnos a competencia intercultural vamos a interpretar dicho término como una capacidad de la persona “respecto al grado de preparación, de saber hacer; los conocimientos y pericia para desarrollar las tareas y funciones (de tal manera que, aludir a la competencia intercultural de una persona implicaría que estamos calificándola como “hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales”<sup>267</sup>.

---

<sup>266</sup>María Asunción Aneas Álvarez. Competencia Intercultural. Concept, Efectos e Implicaciones en la Ciudadanía. España, Universidad de Barcelona.s/f. En: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/920Aneas.PDF>

<sup>267</sup> Ídem.

Pero esta capacidad, esta competencia comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas, conocimientos que son los que permiten, a dicha persona, dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen de los citados contextos multiculturales.

A continuación, empezaremos por profundizar en definir que es una competencia.

#### **4.5.1. Enfoque educativo por competencias**

El concepto de competencias es utilizado en diversos contextos otorgándole algunas tonalidades distintas.

En Educación, la UNESCO la ha definido como: *“el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”*<sup>268</sup>.

Según Howard Gardner <sup>269</sup>: Las competencias se pueden entender como la capacidad o disposición personal para solucionar problemas reales y producir nuevo conocimiento. Estas competencias buscan en su aplicación mejorar la calidad de la educación y en general, de nuestros pueblos, propiciando el desarrollo de la creatividad e imaginación y el estímulo del espíritu científico, a través de la creación de vivencias en las que se puedan recrear situaciones donde las habilidades, los valores y el manejo de las emociones se afiancen y sean fluidos en lo cotidiano.

---

<sup>268</sup> Araceli López Ortega y Pedro Emiliano Farfán Flores. El Enfoque por Competencias en la Educación. México, Universidad de Guadalajara. s/f. En: [https://www.cucs.udg.mx/avisos/El\\_Enfoque\\_por\\_Competencias\\_en\\_la\\_Educaci%C3%B3n.pdf](https://www.cucs.udg.mx/avisos/El_Enfoque_por_Competencias_en_la_Educaci%C3%B3n.pdf). Pág.434 (Consultado el 2-03-2022)

<sup>269</sup> Luis Guillermo Rojas Gómez, et. al. Competencias Interculturales en las docentes de preescolar. Colombia, Fundación Universitaria Panamericana, 2008. En: <https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/bitstream/handle/compensar/1646/COMPETENCIAS%20INTERCULTURALES%20EN%20LAS%20DOCENTES%20DE%20PREESCOLAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Pág. 9. (Consultado el 2-03-2022)

Por otra parte, Rojas Gómez, cita a los educadores Heladio Moreno y Álvaro Lozada<sup>270</sup> que definen la competencia como saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una aplicación o resolución de una situación determinada.

Con estas ideas, se puede llegar a afirmar que el desarrollo de las competencias busca que el saber de las personas pueda ser aplicado en diferentes contextos y que en la medida que deban ser evaluados podrán serlo, ya que estas son observables y medibles.

La perspectiva sociocultural o socio constructiva de las competencias aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, reconstruya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella<sup>271</sup>.

Podemos decir que competencia es la acción que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos aspectos de su vida.

En todos los casos, el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.

---

<sup>270</sup> Ídem.

<sup>271</sup> [https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias).  
(Consultado el 2-03-2022)

## 4.5.2. Características de las Competencias

Una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico. Esta caracterización tiene sus fundamentos en el siguiente conjunto de criterios<sup>272</sup>:

- **Las competencias tienen un carácter holístico e integrado. Se rechaza la pretensión sumativa y mecánica de las concepciones conductistas. Las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.**
- **Las competencias se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación auténtica debe ser continua, mediante la elaboración de estrategias que consideren el desarrollo y la mejora como aspectos que integran el desempeño de una competencia.**
- **Las competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación. El desarrollo de las competencias, así como su movilización, debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto determinado y para una familia de situaciones o problemas específicos.**
- **Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva.**
- **Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio. Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones**

---

<sup>272</sup> Ídem.

intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.

- **Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje**

Otra clasificación es la del Servicio de Educación Nacional de Aprendizaje (SENA) de Perú, que ha identificado seis características para las competencias, las cuales ayudan a tener una visión más amplia del concepto<sup>273</sup>:

Una primera característica de las competencias muestra que se encuentran presentes en todos los seres humanos y además es personal.

Otra característica es la de la ubicación de la competencia en los contextos en los cuales es aplicado el saber (hacer), con la ventaja de que entre más delimitado se encuentre el contexto más fácil de definir será la competencia.

En este sentido, las competencias representan potencialidades que se desarrollan en contextos.

A través de las habilidades, las competencias se evidencian. Se debe tener presente que una competencia puede estar conformada por varias habilidades.

Por otra parte, la competencia se relaciona con la movilidad de saberes, es decir, no solo se acumulan conocimientos, sino que se llega a la acción.

---

<sup>273</sup> Luis Guillermo Rojas Gómez. Competencias Interculturales en las Docentes de Preescolar. En: <https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/bitstream/handle/compensar/1646/COMPETENCIAS%20INTERCULTURALES%20EN%20LAS%20DOCENTES%20DE%20PREESCOLAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Óp. Cit. Pág.10.

La articulación de conocimientos es otra característica, pues la competencia crea relaciones entre conocimientos según sea necesario, teniendo en cuenta el contexto.

Las competencias son un concepto complejo, conformado por ciertas características que se orientan hacia el ser, el saber, el hacer y el contexto, lo cual hace que se deban analizar detenidamente para lograr comprender su relación con el mundo real, educativo y laboral<sup>274</sup>.

Las competencias deben ser identificadas con un nombre y descritas mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una o varias condiciones de calidad<sup>275</sup>.

A su vez, cada competencia está conformada por elementos, descritos como desempeños específicos. Es decir, un elemento de competencia describe lo que una persona debe ser capaz de hacer en el desempeño de una función productiva; el resultado laboral que un trabajador debe lograr<sup>276</sup>.

#### **4.5.1.2. Tipos de competencias.**

Las competencias se pueden ubicar dentro de diferentes contextos y cada contexto posee ciertas características que lo hacen diferente a los demás, es así que existen diferentes competencias según sean necesarias.

Entre las diferentes clases de competencias se encuentran las competencias básicas, cognitivas, comunicativas, interculturales, ciudadanas, y específicas entre otras<sup>277</sup>.

Competencias Básicas. Según el Sena *“están relacionadas con el pensamiento lógico matemático y las habilidades comunicativas, que son la base para la*

---

<sup>274</sup> Ídem.

<sup>275</sup> Ídem.

<sup>276</sup> Ídem.

<sup>277</sup> Ídem.

*apropiación y aplicación del conocimiento científico provisto por las distintas disciplinas, tanto sociales como naturales".*<sup>278</sup>

De tal forma que las competencias básicas hacen referencia al conocimiento, a un saber de la lógica matemática y del lenguaje, aplicados a diferentes contextos, lo cual supondría que quien posee estas competencias posee la habilidad para la expresión y la aplicación a diferentes contextos, de la lógica matemática, la comunicación, etc.<sup>279</sup>

Competencias Cognitivas. Estas competencias:

**Implican no solo la construcción e identificación de relaciones entre conceptos, sino una extensión de las relaciones construidas a nuevos contextos. Desde este punto de vista esta extensión representa la capacidad del sujeto para identificar nuevos conceptos en contextos diferentes que puedan ser relacionados de forma similar**<sup>280</sup>.

Lo anterior, señalaría que la competencia cognoscitiva está relacionada con el manejo de la información que una persona tiene; como ha desarrollado enlaces entre los conceptos adquiridos y la forma en la cual, a partir de estas redes conceptuales, logra aplicarlos a la realidad, en diferentes contextos<sup>281</sup>.

Competencias Comunicativas

**La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias**<sup>282</sup>.

---

<sup>278</sup> Ídem.

<sup>279</sup> Ibid. Pág. 11.

<sup>280</sup> Ídem.

<sup>281</sup> Ídem.

<sup>282</sup> Ídem.

La competencia comunicativa permite manejar ideas y darlas a conocer a las demás personas. Es la habilidad de utilizar el valioso recurso del lenguaje, siempre mediado por el mundo interno de cada persona, por su contexto interno y también por su contexto externo, es decir, su sociedad, pues es de allí de donde obtiene no solo las palabras, sino sus significados y por ello logra expresarse con otros empleando códigos comunes<sup>283</sup>.

Competencias Ciudadanas. Para poder convivir en sociedad son necesarias las reglas, las cuales son los límites que han construido los mismos ciudadanos para conocer sus derechos y deberes y así desarrollar espacios de armonía y confianza. Sin embargo, las reglas son solamente un aspecto de la convivencia entre las personas, además, son necesarias ciertas habilidades que los individuos deben desarrollar para una sana convivencia, y estas son las competencias ciudadanas<sup>284</sup>.

Las competencias ciudadanas son: *“el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una persona se desenvuelva adecuadamente en sociedad y contribuya al bienestar común y al desarrollo de su localidad o región”*<sup>285</sup>.

Estas competencias, se ubican en el marco social, ya que su finalidad, es generar convivencia entre diferentes personas que residan o deban interactuar en un lugar y circunstancias determinadas<sup>286</sup>.

Competencias Docentes. Las competencias que pueden esperarse que posean los docentes son<sup>287</sup>:

Competencias específicas para el desempeño de la labor docente entre ellas la competencia pedagógica, es decir el conocimiento y aplicación de las ideas de pedagogía para apoyar el conocimiento que se desea impartir, es poseer una visión del sujeto de aprendizaje y del papel que debe jugar el docente frente al estudiante;

---

<sup>283</sup> Ídem.

<sup>284</sup> Ibid. Pág. 14.

<sup>285</sup> Ídem.

<sup>286</sup> Ídem.

<sup>287</sup> Ídem.

la competencia disciplinar o científica, o sea el conocimiento del área que se imparte; competencia psicológica, que se refiere al conocimiento del estudiante como sujeto psicológico; competencia en psicología del aprendizaje y desarrollo la cual hace referencia al conocimiento de la evolución del niño y del joven hasta la etapa adulta; competencia social, la cual comprende el conocimiento del sujeto como ser social interactuante en la sociedad. Es aquí donde se puede ubicar la competencia intercultural.

#### 4.5.2. Competencias Interculturales

Gómez Barreto citando a Chen y Starosta, define la competencia intercultural como *“la habilidad para negociar los significados culturales, y de actuar comunicativamente de una forma eficaz, de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”*<sup>288</sup>.

A su vez, Gómez Barreto destacando a otros investigadores (Aguado, Cross, Lévy Leboyer y Taylor), dice que coinciden en definirla como una capacidad adaptativa de incluirse e integrarse en un entorno multicultural con interacciones eficientes<sup>289</sup>.

Gómez Barreto citando a Meyer<sup>290</sup>, relacionado con el ámbito de la lingüística, presenta una definición que engloba las anteriores aportaciones: Identifica la competencia intercultural como la habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.

Lograr la adecuación y la flexibilidad implican conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera, y la propia, además de tener la habilidad para poder solucionar problemas interculturales, como consecuencia de dichas diferencias.

La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a

---

<sup>288</sup> Ma. Isabel Gómez Barreto. La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de Educación Infantil en la Universidad de Castilla la Mancha. En: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Imgomez/Documento.pdf>. Óp. Cit. Pág. 121 (Consultado el 2- 03-2022)

<sup>289</sup> [dem.

<sup>290</sup> [dem.

estabilizar la suya. Al analizar este enunciado encontramos un conjunto de referentes o indicadores que facilitan una mayor comprensión de dicha competencia<sup>291</sup>:

Se define como una habilidad, es decir que se aprende y se desarrolla.

Se expresa en comportamientos y actitudes positivas hacia la interculturalidad, en términos adaptables o flexibles.

Tales comportamientos y actitudes requieren conciencia de las diferencias existente entre las personas de las distintas culturas, y desarrollo de capacidades para la resolución de conflictos que surjan a consecuencia de las diferencias.

Y demanda de habilidad empática.

Gómez Barreto citando a Alfred y Byran dice que presentan a la competencia intercultural, como la capacidad de cambiar conocimientos, actitudes y comportamientos, con el fin de ser abiertos a otras culturas<sup>292</sup>.

Con respecto al ámbito educativo, Gómez Barreto cita a Rodríguez y menciona que<sup>293</sup>:

**La competencia intercultural es un atributo transversal útil a todas las personas que trabajan en relación con personas de otras culturas y, por lo tanto, posible recurso para el ejercicio de la ciudadanía, o medio para el logro de la misma. Requiere un conocimiento cultural, un modo de pensar y unas habilidades, atributos y destrezas necesarios para el educador.**

Gómez Barreto acerca de la definición de Rodríguez dice que es muy importante que el docente desarrolle habilidades sociales que le permitan comprender los valores, costumbres, actitudes y pensamiento de los estudiantes y mediar las

---

<sup>291</sup> Ibid. Pág. 122

<sup>292</sup> Ibid. Pág. 122.

<sup>293</sup> Ídem.

relaciones entre ellos, así como el conocimiento y la consciencia de sus pensamientos, emociones y percepciones de la propia cultura, y sus creencias con respecto a otras culturas, llevando a cabo un proceso de integración y transformación<sup>294</sup>.

Recapitulando podemos decir que la competencia intercultural es el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que de forma organizada lleva a desarrollar interacciones culturales efectivas, asegurando el reconocimiento y respeto por las diferencias y semejanzas, la habilidad empática, así como la habilidad para la resolución de problemas, ante los posibles conflictos que surjan entre las partes, y con igual capacidad ante la mediación en las interacciones culturales de otras personas<sup>295</sup>.

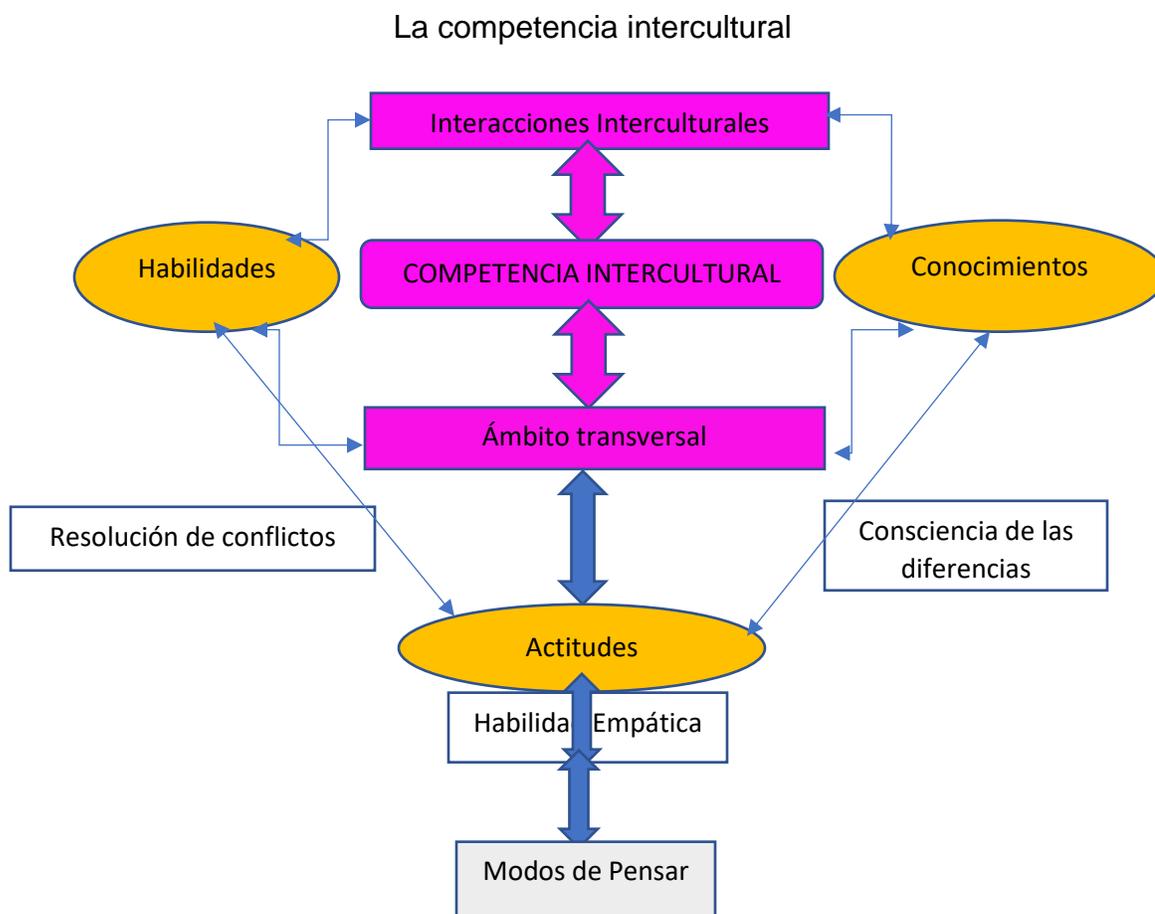
Siendo este último aspecto clave, fundamental en las capacidades que han de desarrollar los docentes en educación Infantil. Tales aspectos se representan de forma esquemática en la siguiente figura conformada con los datos del trabajo de Gómez Barreto<sup>296</sup>

---

<sup>294</sup> Ibid. Pág. 122-123

<sup>295</sup> Ibid. Pág. 123.

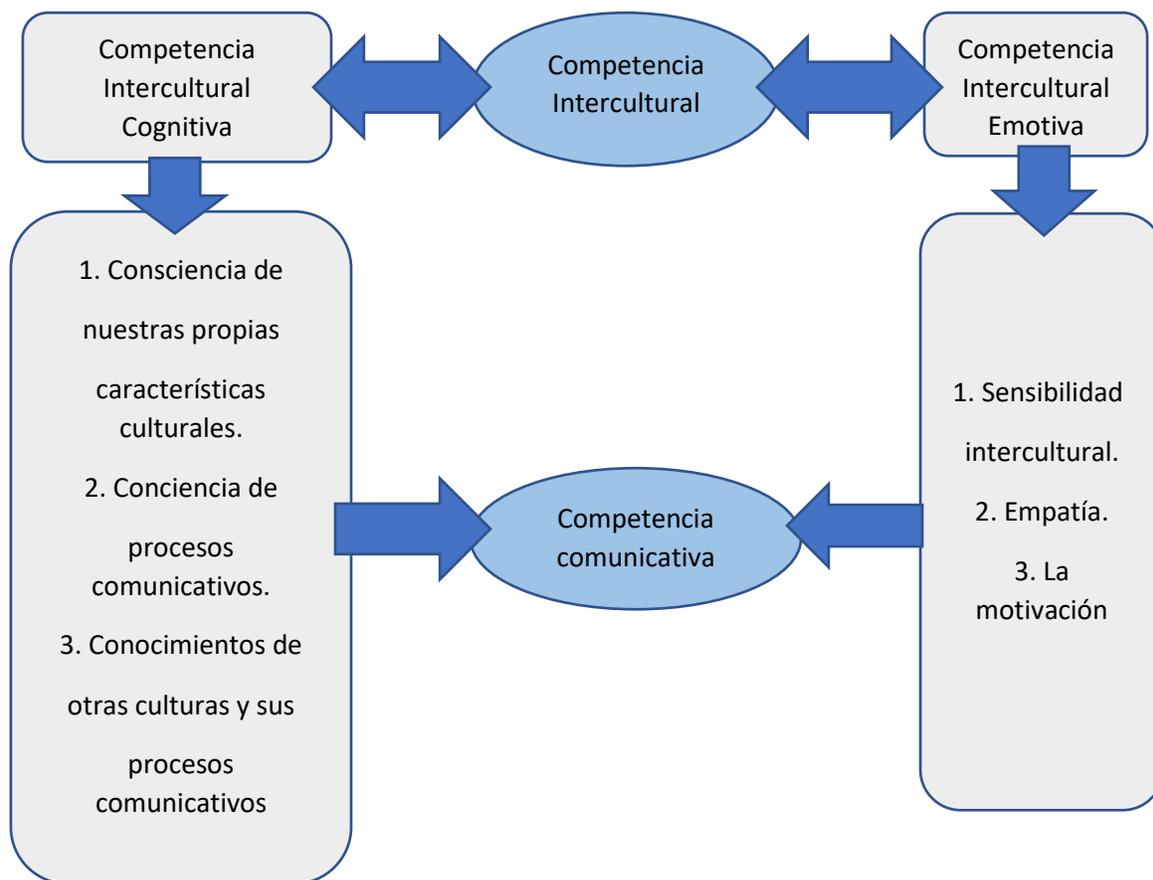
<sup>296</sup> Ídem.



De acuerdo con Rodrigo y Vila, citados por Gómez Barreto, para conseguir una competencia intercultural, se tiene que producir una simbiosis de los ámbitos cognitivos y emotivos, para la producción de una conducta intercultural adecuada, en coherencia con lo señalado por Chen y Starosta cuando define que la competencia intercultural se desarrolla sobre un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual, y todos en interdependencia.<sup>297</sup>

<sup>297</sup> Ídem.

### Dimensiones de la Competencia Intercultural<sup>298</sup>



#### 4.5.2.1. Competencia Intercultural Cognitiva

Gómez Barreto citando a Chen y Starosta<sup>299</sup>, refiere que:

**Una persona posee una mayor competencia intercultural cognitiva, cuando tiene un alto grado de autoconciencia y de consciencia cultural. Implica conocimiento, comprensión y consciencia de los elementos culturales y comunicativos propios, y de otras culturas, que promueven una comunicación efectiva.**

<sup>298</sup> Ibid. Pág. 124

<sup>299</sup> Ibid. Pág. 124-125.

Su eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para las personas en interacción<sup>300</sup>.

El autoconocimiento cultural o consciencia de la propia cultura, es esencial para la comprensión de la otra cultura, porque si se reconoce la diversidad dentro del contexto cultural propio, se desarrollará mayor sensibilidad y comprensión hacia las personas pertenecientes de otras culturas.

Por otra parte, sentir que se posee cierto margen de conocimiento hacia otras culturas, disminuye la incertidumbre, y la posibilidad de los malentendidos culturales, lo que permite generar mayor tolerancia hacia la diferencia y así mayor conciencia en los procesos comunicativos interculturales<sup>301</sup>.

Sin embargo, no se puede considerar el desarrollo de la competencia cognitiva intercultural, sólo por conocimiento de la cultura propia y de otras culturas, sino de la capacidad de comunicarnos y relacionarnos eficientemente, a partir de ciertos conocimientos, y de otras variables como el contexto, las circunstancias, los intereses compartidos, entre otros<sup>302</sup>.

La competencia cognitiva intercultural, es parte integral de la competencia intercultural, y todo proceso cognitivo conlleva connotaciones emotivas, como se puede ver en las contribuciones de Vila, cuando detalla que la eficacia de esta competencia implica el desarrollo de las siguientes habilidades<sup>303</sup>:

- **Atención a lo apropiado según la situación del contexto.**
- **Capacidad para modificar los comportamientos expresivos, en cada situación particular.**
- **Entender la influencia de la cultura en la forma de comunicarnos**
- **Comprensión de los aspectos comunes y diferenciales del comportamiento humano e influenciados por la cultura.**
- **Capacidad para controlar la incertidumbre, en cuanto a sentimientos y actitudes.**

---

<sup>300</sup> Ibid. Pág. 125.

<sup>301</sup> Ídem.

<sup>302</sup> Ídem.

<sup>303</sup> Ibid. Pág. 125-126

- **Capacidad para interpretar, reconocer y comprender la actitud de las personas de otras culturas.**
- **Capacidad para minimizar prejuicios.**

Al contextualizar estos referentes al ámbito educativo, se evidencia que mediar el proceso de enseñanza aprendizaje en edades tempranas, requiere la participación efectiva de la familia, y en consecuencia la escuela infantil se convierte en un contexto de encuentro intercultural, en el que el liderazgo del maestro exigirá el desarrollo de habilidades cognitivas interculturales, que le permitan no sólo comprender y atender las demandas de niños y padres de culturas diversas, sino promover espacios de convivencia, donde los valores de respeto, la aceptación y el reconocimiento a la diferencia y las semejanzas se conviertan en fuente de enriquecimiento cultural, incidiendo de algún modo en el desarrollo de habilidades cognitivas interculturales, en los diferentes agentes que hacen vida en la escuela<sup>304</sup>.

#### **4.5.2.2. Competencia Intercultural Emotiva**

Gómez Barreto citando a Chen y Starosta<sup>305</sup>, dice que la sensibilidad cultural es el componente afectivo de la competencia intercultural, y la define como: *la capacidad del individuo para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y apreciación de las diferencias culturales, que promueven un comportamiento adecuado y eficaz en la comunicación intercultural, y está conformado a su vez por*<sup>306</sup>:

- **La autoestima: referida a la capacidad de una persona para expresar una visión optimista y la confianza en las interacciones culturales. En efecto de acuerdo a la forma en que una persona se perciba y se sienta, influirá en la forma en que se comunique a los demás.**

---

<sup>304</sup> Ibid. Pág. 126-127

<sup>305</sup> Ibid. Pág. 127.

<sup>306</sup> Ibid. Pág. 127-128

- **Autocontrol:** capacidad consciente de una persona para regular el comportamiento en respuesta a las limitaciones de la situación, y poner en práctica un comportamiento de interacción competente. En otras palabras, una persona capaz de autorregular su comportamiento se les facilitará la adaptación a nuevas situaciones o en nuevos entornos interculturales.
- **Mente abierta:** capacidad para encontrar a sí mismo, o aceptar las otras explicaciones ante nuevas situaciones. Es decir, poseer flexibilidad de pensamiento, lo que facilitará una mayor disposición a la comprensión en los intercambios culturales.
- **La empatía:** capacidad de una persona a proyectarse en el punto de vista del otro, a fin de poder adoptar diferentes roles. Es decir, intentar percibir y comprender los sentimientos y deseos de la otra persona, lo que juega un papel importante en la resolución de conflictos.
- **Participación en las interacciones:** se refiere a la capacidad de una persona para percibir el contexto y la situación, a fin de iniciar y terminar una interacción intercultural fluida y adecuada. Por tanto, en la medida que las personas participan en las interacciones culturales y se implican, podrá desarrollar mayores habilidades para las interacciones interculturales.
- **La suspensión de juicios:** se refiere a la capacidad de una persona para evitar el juicio temerario sobre la aportación de los demás y fomentar un sentimiento de disfrute de las diferencias culturales. Es decir, la capacidad para reconocer que no se posee la suficiente información o conocimientos para creer o pensar como lo dicen los demás.

Este conjunto de capacidades emotivas, promueven el sentido de reconocimiento y respeto por las personas y sus diferencias culturales. Y de acuerdo a varios autores como Byram, Nichol y Stevens; Camellerí Grima; Vilá, citados por Gómez Barreto, éstas permiten controlar aquellas emociones que puedan perjudicar al proceso comunicativo intercultural<sup>307</sup>.

#### **4.5.2.2. Competencia Intercultural Conductual**

La integración de este conjunto de habilidades que favorecen la interacción intercultural, se explican como la dimensión comportamental de la competencia

---

<sup>307</sup> Ibid. Pág.128-129.

intercultural según Chen y Starosta, y Vilá, citados por Gómez Barreto, también es entendida como la destreza de actuar afectivamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia intercultural, y la interconectividad, en la actual era globalizada según Rodrigo<sup>308</sup>.

Por otra parte, desde un enfoque formativo, siguiendo a los planteamientos de Delors y Byram citados por Gómez Barreto,<sup>309</sup> expresan que la competencia intercultural se desarrolla a través de una serie de saberes, tales saberes están referidos a:

- **Conocimientos / saberes:** Referido al conocimiento de los grupos sociales procedentes de otras culturas y sus procesos de interacción grupal.
- **Habilidades, Saber comprender:** consiste en desarrollar habilidades para interpretar y relacionar aspectos propios de otras culturas y relacionarlos con acontecimientos o situaciones de la cultura propia.
- **Habilidades/ saberse implicar:** desarrollar consciencia cultural y crítica, reconocerse y reconocer la identidad cultural propia y la de otra cultural.
- **Habilidad/ de saber aprender y hacer:** Habilidades para adquirir el conocimiento y la comprensión de otras culturas y de sus prácticas culturales y la habilidad contextualizar tales capacidades en los contextos de interacción intercultural.
- **Actitudes/ saber ser:** relativizar lo propio y valorar lo ajeno.

Podemos destacar la necesidad de una formación en el docente, con una orientación al desarrollo personal y social para alcanzar un conjunto de capacidades emocionales a partir de un reconocimiento de su consciencia emocional, identidad personal, autoestima, capacidad empática y habilidades sociales, porque a partir de estas bases, podrán desarrollar habilidades en interacciones interculturales, lo cual

---

<sup>308</sup> Ibid. Pág. 135.

<sup>309</sup> Ídem.

favorecerá la capacidad para la mediación de dichas relaciones basadas en el respeto a la diversidad, la comprensión y el reconocimiento mutuo<sup>310</sup>.

#### **4.6. Necesidades Educativas Especiales**

Para atender este tema empezaremos definiendo el término Necesidades Educativas Especiales.

Según el área de Educación Especial del Estado de Jalisco, un niño con necesidades educativas especiales es:

“El que tiene, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se le brinde, un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que puede requerir que se incorporen a su proceso educativo distintos recursos y apoyos educativos. Para ello, es necesario realizar los ajustes razonables, para favorecer el logro de sus aprendizajes, su participación y convivencia”.<sup>311</sup>

Otra definición nos dice que las:

Necesidades Educativas Especiales son lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, habilidades, las aptitudes y actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece como persona adulta y autónoma.<sup>312</sup>

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad y necesita, para

---

<sup>310</sup> Ibid. Pág. 134.

<sup>311</sup> <http://edu.jalisco.gob.mx/educacion-especial/poblacion-beneficiada>. (Consultado el 9 -03-2022)

<sup>312</sup> <https://alumnosonline.com/notas/necesidades-educativas-especiales.html#:~:text=Necesidades%20Educativas%20Especiales%20lo%20que,como%20persona%20adulta%20y%20aut%C3%B3noma>. (Consultado el 9-03-2022)

compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/ o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo<sup>313</sup>

Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares.<sup>314</sup>

El niño con necesidades educativas especiales es un niño que necesita o requiere una atención excepcional, ya que se trata de seres humanos con rasgos físicos, características mentales, habilidades psicológicas o conductas observables que difieren significativamente de los de la mayoría de cualquier población determinada.<sup>315</sup>

Incluso comprenden a los individuos superdotados. Son muchos los casos de escolares que invierten mucha energía y su trabajo son aceptable en la mayoría de las asignaturas, su trato es agradable y se llevan bien con sus compañeros; pero unos tienen sus deficiencias y otros son brillantes, talentosos, motivados, con gran capacidad de adaptación y bastantes conocimientos, pero carecen la capacidad matemática. Y también tenemos a aquellos que presentan múltiples problemas de conducta que influyen negativamente en su aprovechamiento.<sup>316</sup>

La inclusión educativa tuvo un mayor impulso a partir de la Declaración de Salamanca en 1994 en donde proclamó que la inclusión es el medio más eficaz

---

<sup>313</sup>Ídem.

<sup>314</sup>Ídem.

<sup>315</sup>Ídem.

<sup>316</sup>Ídem.

para educar a todos los niños (as) y jóvenes en el sistema educativo ordinario, independientemente de sus diferencias o dificultades individuales y sociales<sup>317</sup>.

El principio fundamental es el de “que todos los alumnos (as) aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten”, proclamando igualmente que “las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos...”<sup>318</sup>.

El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) nació en Inglaterra en 1978 en el llamado Informe Warnock, que en aquel entonces significó un avance sustancial en la forma de mirar a las niñas y niños que presentaban dificultades de aprendizaje y en la respuesta educativa que se les ofrecía. Supuso la ruptura de una clasificación rígida que diferenciaba a los estudiantes normales de los no normales, pues rechazó el sistema de categorización obligatoria y se estableció el concepto de un continuo de necesidades, lo cual implicaba unas fronteras permeables entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los otros<sup>319</sup>.

Campa<sup>320</sup> citando a Warnock refiere al informe de 1978 “Meeting Special Educational Needs”, donde señaló que las necesidades educativas especiales podrían abarcar todas aquellas que requiriesen alguna de las siguientes valoraciones de las siguientes variaciones en la rutina formativa:

---

<sup>317</sup>Reyna de los Ángeles Campa Álvarez. *Actitudes y Práctica Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio con Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora*. En: <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Campa-A.-Tesis-Doctorado.pdf>. Óp. Cit. Pág. 69. (Consultado el 14-03-2022)

<sup>318</sup> Ídem.

<sup>319</sup> Ídem.

<sup>320</sup> Ibid. Pág. 69-70

1. La dotación de medidas especiales de acceso al curriculum mediante equipamientos, instalaciones, recursos especiales, modificación del espacio físico o técnicas de enseñanza individualizadas.
2. La dotación de un curriculum modificado.

El concepto de NEE considera a aquellos alumnos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas, de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes<sup>321</sup>.

Es importante señalar que las NEE no sólo involucra a alumnos(as) que presenten alguna discapacidad, sino que también incluye a aquellos niños que tienen dificultades de aprendizajes, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales o los alumnos considerados superdotados<sup>322</sup>.

Agregamos a continuación, una clasificación de las Necesidades Educativas Especiales<sup>323</sup> que creemos puede ampliar dicha información:

---

<sup>321</sup> Ibid. Pág. 70

<sup>322</sup> Ídem.

<sup>323</sup> [https://www.academia.edu/37014933/Educaci%C3%B3n\\_Especial\\_y\\_Glosario?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/37014933/Educaci%C3%B3n_Especial_y_Glosario?auto=download&email_work_card=download-paper). (Consultado el 14-03-2021)

**14.- Tabla de Condición o Discapacidad con la que se pueden asociar las necesidades educativas especiales.**

<b>Necesidades Educativas Especiales</b>	<b>Con Discapacidad</b>	Intelectual (síndrome de Down, déficit cognitivo global, etc.) Motriz (parálisis, parálisis cerebral, amputaciones, etc.) Sordera Hipoacusia o baja audición (más de 16-25 decibeles) Ceguera Baja Visión (más de 20/60 dioptrías) Múltiple Sordoceguera Mental (bipolar, psicosis, etc.)	DI DMO SO HP CEG BV DM SCG DME
	<b>Sin Discapacidad</b>	Problemas de Conducta Problemas de Comunicación y Lenguaje Problemas de Aprendizaje	PCD PCM PA
	<b>Trastornos</b>	Trastorno Generalizado del Desarrollo Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	TDG TDAH
<b>Aptitudes Sobresalientes</b>		Intelectual Creativa Socioafectiva Artística Psicomotriz	ASI ASC ASS ASA ASP

A continuación, vamos a incluir consideraciones en torno al término Barreras de Aprendizaje y la Participación, porque algunos autores han sustituido el término de Necesidades Educativas Especiales por el de Barreras de Aprendizaje y la Participación y porque más adelante cuando se expliquen sugerencias para la atención de niños con Dificultades Severas, se menciona e incluye tomando a los niños con Barreras de Aprendizaje y la Participación.

Para nosotros un niño con Necesidades Educativas Especiales, puede contar con Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y cuenta con características particulares como el requerimiento necesario e indispensable de la atención de un especialista del ámbito educativo, psicológico, médico o social, y su condición puede ser considerada o no una discapacidad.

Bajo el enfoque de la educación inclusiva se ha generado el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación como un mecanismo que moviliza los paradigmas en educación y, a su vez, como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo<sup>324</sup>.

Barreras para el Aprendizaje y la Participación, son: *todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes*<sup>325</sup>.

La Secretaría de Educación Pública<sup>326</sup> dice que el término BAP se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Covarrubias citando a Ainscow y Both<sup>327</sup> dice que en su obra: Índice de Inclusión, se propone que el concepto de Necesidades Educativas Especiales sea sustituido por el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, ya que la inclusión implica identificar y minimizar esas barreras que pueden estar impidiendo el acceso o limitar la participación del alumnado dentro del centro educativo.

Covarrubias dice que de acuerdo con Booth y Ainscow<sup>328</sup>, en la última versión traducida al castellano del índice realizada por Echeita y colaboradores, prevalece la idea de sustituir el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), ya que este concepto asocia la deficiencia o la discapacidad como la causa principal de las dificultades educativas, sin considerar aquellos aspectos que interactúan con las condiciones personales y sociales; es decir, los contextos. El concepto de NEE

---

<sup>324</sup> Pedro Covarrubias Pizarro. *Barreras para el aprendizaje y la participación. Una propuesta para su clasificación*. En: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>. Op. Cit. Pág. 136. (Consultado el 12-03-2022)

<sup>325</sup> Ibid. Pág. 140.

<sup>326</sup> Ibid. Pág. 139.

<sup>327</sup> Ibid. Pág. 137.

<sup>328</sup> Ibid. Pág. 137.

tiende a ignorar que en esta categoría están sobrerrepresentados determinados estudiantes por razón de género, clase o etnia.

En este sentido, las BAP pueden ocurrir en la interacción con algún aspecto de la escuela:

- Congruencia externa
- Instalaciones físicas
- Organización escolar
- Relación entre los estudiantes y los adultos
- Distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado.

Por otra parte, las BAP también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, ya sea en las familias como en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales<sup>329</sup>.

Covarrubias continúa diciendo que el uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la diversidad, en donde el alumnado con condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico, cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo. Si bien es cierto que la discapacidad está dentro de esta diversidad, la educación inclusiva contempla a un grupo más amplio de alumnas y alumnos que pueden enfrentar obstáculos en los diferentes contextos en los que interactúa y no solo al grupo de alumnos con esa condición<sup>330</sup>.

Covarrubias citando a Echeita que retoma los conceptos de Booth y Ainscow dice que el concepto de necesidades educativas especiales sigue determinando que la causa principal de las dificultades está en el alumno. Retoma que el término de barreras resalta “que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos

---

<sup>329</sup> Ídem.

<sup>330</sup> Ibid. Pág. 137-138.

que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos”. Si bien es cierto e innegable que, por ejemplo, una condición específica asociada a la discapacidad requiere de una intervención particular, también es necesario considerar los factores del entorno que han provocado que esa condición se agudice al tratarla de manera individualizada o como único factor de atención<sup>331</sup>.

Covarrubias dice que este concepto permite considerar, según Echeita<sup>332</sup>, que, si un alumno o alumna interactúa en un contexto social positivo en un centro escolar bien estructurado, con una cultura de atención a la diversidad, con prácticas que promuevan el aprendizaje y participación de todos y con los apoyos necesarios para aquellos que lo requieran, las dificultades para aprender se minimizan en donde solamente se visualicen alumnos diversos.

En el escenario educativo nacional, el término de barreras para el aprendizaje y la participación ha sido retomado de los autores descritos y se ha hecho operativo en diferentes documentos normativos<sup>333</sup>.

Covarrubias dice que existen puntos en común al definir las barreras para el aprendizaje y la participación que se han reiterado en los diferentes normativos o lineamientos, como por ejemplo que las barreras surgen de la interacción de la persona con desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario... sus contextos y que estos pueden ser de diferente índole. Solo cabe hacer mención que en documentos de la SEP se sigue usando la conceptualización de término de barreras con conceptos como los de integración y necesidades educativas especiales, visión que se sugiere sea superada por la connotación que trae consigo esta terminología. También es necesario resaltar que algunos documentos asocian el concepto de barreras para la población con discapacidad, aun y cuando la teoría habla de una población diversa más allá de solo este grupo vulnerable<sup>334</sup>.

---

<sup>331</sup> Ibid. Pág. 138.

<sup>332</sup> Ídem.

<sup>333</sup> Ídem.

<sup>334</sup> Ibid. Pág. 141.

Covarrubias sobre este tema, agrega que, si bien es cierto que el concepto general de barreras aborda dos procesos indispensables como el aprendizaje y la participación, podría pensarse que ambos coexisten en el proceso educativo, ya que cuando el alumno está en posibilidades de participar, aprende o viceversa. En la bibliografía revisada no se ha realizado una diferenciación entre ambos procesos y se abordan como si fueran linealmente determinantes entre ellos<sup>335</sup>.

La clasificación que utilizaremos es la propuesta por Covarrubias<sup>336</sup>, la clasificación está alineada a las tres dimensiones de la escuela inclusiva que proponen Booth y Ainscow: culturales, políticas y prácticas, y se consideran las diferentes aportaciones de los diversos autores o instancias que han realizado esfuerzos significativos en la clarificación del tema.

El objetivo es unificar la denominación de los campos en los cuales se pueden identificar barreras para el aprendizaje y la participación y se propone su agrupación considerando las tres dimensiones de la inclusión.

### Culturales

Dentro de las barreras culturales se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Puede considerarse que son barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento. Parten de premisas arraigadas en el ideario de los individuos que pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión.

Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización que corresponde a barreras actitudinales y barreras ideológicas.

Las barreras actitudinales hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refieren a un sentimiento a favor o en contra

---

<sup>335</sup> Ibid. Pág. 141.

<sup>336</sup> Ibid. Pág. 146-147.

ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas. Dentro de las barreras actitudinales<sup>337</sup> tenemos a:

- Apatía. • Rechazo. • Indiferencia. • Desinterés. • Discriminación.
- Exclusión. • Sobreprotección. • Acoso. • Falta de comunicación entre actores.

Por otro lado, las barreras ideológicas son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas; a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones. Las barreras ideológicas y actitudinales guardan una estrecha relación entre ellas, ya que en gran medida unas pueden determinar a las otras. Las Ideológicas<sup>338</sup> pueden considerarse como el:

- Desconocimiento. • Ignorancia. • Etiquetación. • No reconocer lo que sí se puede hacer. • Bajas expectativas. • Paradigmas erróneos ante la diversidad. • Prejuicios. • Bajo significado y sentido de la educación. • Estereotipos ante la diversidad.

Las barreras culturales se pueden generar entre el alumnado, las y los docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas, personal de apoyo, padres y madres de familia, miembros de la comunidad. Se pueden considerar de manera transversal cuando están presentes en todos los actores o específica cuando sean determinadas personas quienes las generen. Estas barreras se pueden presentar

---

<sup>337</sup> Pedro Covarrubias Pizarro. Barreras para el aprendizaje y la participación. Una propuesta para su clasificación. En: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>. Óp. Cit. Pág. 151. (Consultado el 12-03-2022)

<sup>338</sup> Ídem.

en todos los contextos en los que interactúa la o el alumno; por tanto, serían barreras transversales, ya que se identifican en el aula, la escuela, la familia o la comunidad. En caso de que sea un determinado contexto, entonces se podrán identificar como específicas.

## Políticas

Dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto en el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad.

Se abarca no solo la organización del centro escolar, sino también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo. Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente, ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.

Como barreras políticas<sup>339</sup> encontramos:

Falta de normativos que regulen la inclusión educativa. • Incumplimiento de la normatividad existente. • Contradicción entre los normativos/ambigüedad. • Creación de centros paralelos de atención. • Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva. • Organización incompleta en los centros de trabajo. • Rigidez en la administración educativa. • Liderazgo no compartido. • Organización del centro escolar y los procesos de gestión. • División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas. • Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente. • Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes. • Asignación inequitativa de recursos. • Falta de políticas compensatorias. • Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención. • Insuficientes programas de becas de apoyo. • Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo

---

<sup>339</sup> Ídem.

Las barreras políticas las pueden generar determinadas personas que inciden directa o indirectamente con la o el alumno, sobre todo entre directivos, administrativos o autoridades educativas. Los contextos en los cuales se identifican prioritariamente son en el centro escolar y en la comunidad; por tanto, podrían considerarse como específicas.

### Prácticas

Las barreras prácticas se propone agruparlas en dos subcategorías: barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas de didáctica.

Las barreras de accesibilidad hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula.

De accesibilidad<sup>340</sup> encontramos a la:

- Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc.
- Transporte o acceso al centro insuficiente.
- Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje.
- Organización espacio temporal del aula.
- Ausencia de recursos tecnológicos.

Las barreras prácticas de accesibilidad se generan con las acciones que emprenden diferentes actores, como docentes, padres y madres de familia, directivos, administrativos o autoridades educativas con relación a la infraestructura y los espacios de interacción del alumnado. Este tipo de barreras guardan más relación con la participación del alumnado. Por ejemplo, si los contextos en los que se generan las barreras prácticas de accesibilidad se identifican en el aula, en la

---

<sup>340</sup> Ídem.

escuela y la comunidad, serían transversales en estos tres contextos o específicas si solo se presentaran en uno.

Las barreras didácticas son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras.

En didáctica encontramos:

- Falta metodología didáctica diversificada.
- Ausencia de una enseñanza flexible.
- Currículo no diversificado.
- Desconocimiento del ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo? y ¿cuándo enseñar y/o evaluar?
- No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula.
- No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnos).
- Hay desvinculación con especialistas o tutores.
- Hay desvinculación con padres y madres de familia.
- Separación del alumnado en aulas especiales.
- Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/ajustes curriculares.
- Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje.

Las barreras prácticas de didáctica se generan principalmente en el actuar de las y los docentes, así como los especialistas o equipos de apoyo. Se identifica particularmente en el aula; por tanto, se consideran como específicas y se asocian más al aprendizaje.

Es importante que las escuelas eviten resolver las BAP que consideren con pocas posibilidades para intervenir y que escapen de su responsabilidad; es decir, aunque se debe ser consciente de todas las barreras que pueden enfrentar las escuelas, los docentes o los alumnos, los esfuerzos de la comunidad educativa deben

centrarse en trabajar de forma conjunta para prevenirlas, eliminarlas o minimizarlas, poniendo énfasis en aquellas que requieran mayor atención<sup>341</sup>.

Algunos de estos niños que presentan barreras para el aprendizaje y la participación tienen dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, debido a una condición fisiológica, que no llegan a considerarse una discapacidad, y tomar en consideración este aspecto, no quiere decir que la causa principal de las dificultades está en el alumno, solo que por esta razón son considerados con Necesidades Educativas Especiales y es muy importante que el docente en su formación adquiera conocimientos al respecto, para brindar una mejor atención.

#### **4.6.1. Necesidades Educativas Especiales y Dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.**

Consideramos fundamental que el docente tenga información específica de la NEE desde el punto de vista pedagógico, clínico y social, con la finalidad de que pueda mejorar la atención a niñas y niños con NEE, por lo cual nos dimos a la tarea de realizar una búsqueda de algunos materiales que pudieran apoyar a los docentes en esta tarea. La razón por la cual consideramos esta información como necesaria es porque, desde el punto de vista pedagógico, la atención en el aula presenta ciertas particularidades, con relación al aspecto clínico los pequeños presentan ciertos síntomas físicos y/o psicológicos, y con diagnóstico o sin diagnóstico clínico, saber de ellos puede ayudar al docente a comprender a los niños en esos momentos y darles una mejor atención. También abordamos el aspecto social, sobre todo el que se refiere a dar una atención integral incluyendo la participación de la familia, los miembros más cercanos de su comunidad o instituciones de apoyo.

---

<sup>341</sup> Ibid. 153.

A continuación, presentamos información que nos parece importante pueda ser conocida por los docentes que atienden niñas y niños con NEE, porque podría dar la pauta para realizar intervenciones educativas más completas e integrales, deseando que en algún momento esto pudiera ser una realidad es por lo que incluimos estos contenidos.

Un primer documento es: Elementos básicos para la Detección y Evaluación del Alumnado con Dificultades Severas de Aprendizaje, Dificultades Severas de Conducta, Dificultades Severas de Comunicación emitido por el Gobierno del Estado de Veracruz<sup>342</sup>, otra información ha sido extraída del DSM-V<sup>343</sup> u otras referencias de internet; esta documentación o información contiene aspectos fundamentales que consideramos que los docentes de escuela regular pueden beneficiarse para poder dar una mejor atención a las niñas y niños con NEE.

Creemos que las dudas o aclaraciones de esta información es importante sea proporcionada en una capacitación por especialistas de los temas, como lo puede ser la terminología empleada.

#### **4.6.1.1 Dificultades severas de aprendizaje<sup>344</sup>**

En el caso de las Dificultades Severas de Aprendizaje, la información que se encuentra en el documento elaborado por el Gobierno de Veracruz y consideramos valiosa para los docentes es: como detectar, evaluar y atender a las niñas y niños con Dificultades severas de aprendizaje.

---

<sup>342</sup> Rafael Martínez. Elementos básicos para la Detección y Evaluación del Alumnado con Dificultades Severas de Aprendizaje, Dificultades Severas de Conducta, Dificultades Severas de Comunicación. México. Departamento de Educación Especial Estatal. Gobierno del Estado de Veracruz. 2019. En: [https://www.academia.edu/40633374/Elementos\\_b%C3%A1sicos\\_para\\_la\\_detecci%C3%B3n\\_y\\_evaluaci%C3%B3n\\_del\\_alumnado\\_con\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_aprendizaje\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_conducta\\_o\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_comunicaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/40633374/Elementos_b%C3%A1sicos_para_la_detecci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n_del_alumnado_con_Dificultades_Severas_de_aprendizaje_Dificultades_Severas_de_conducta_o_Dificultades_Severas_de_comunicaci%C3%B3n). (Consultado el 9-03-2022)

<sup>343</sup> Incluimos información del DSM-V porque es una fuente sugerida de consulta para los que realizamos el proceso de asignación de becas asistenciales en las Escuelas de Participación Social y creemos importante también los docentes puedan tener un acercamiento a ella dilucidando dudas de terminología.

<sup>344</sup> Rafael Martínez. Elementos básicos para la Detección y Evaluación del Alumnado con Dificultades Severas de Aprendizaje, Dificultades Severas de Conducta, Dificultades Severas de Comunicación. Op. Cit. Pág. 18-20 En: [https://www.academia.edu/40633374/Elementos\\_b%C3%A1sicos\\_para\\_la\\_detecci%C3%B3n\\_y\\_evaluaci%C3%B3n\\_del\\_alumnado\\_con\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_aprendizaje\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_conducta\\_o\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_comunicaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/40633374/Elementos_b%C3%A1sicos_para_la_detecci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n_del_alumnado_con_Dificultades_Severas_de_aprendizaje_Dificultades_Severas_de_conducta_o_Dificultades_Severas_de_comunicaci%C3%B3n). (Consultado el 9-03-2022)

En este material, encontramos los aspectos necesarios desde la detección inicial hasta la realización de un plan de intervención.

Este apartado contiene: Cuáles son las Dificultades severas de aprendizaje (DSA), su definición, Consideraciones sobre su detección inicial, ¿en qué consiste una Evaluación Psicopedagógica? formal e informal incluyendo tests de evaluación; información relevante acerca de los elementos más importantes que se deben de indagar, la cual puede ser extraída por el mismo docente del aula; información sobre la situación actual donde se incluye especificar ¿qué barreras para el aprendizaje o la participación se le presentan al alumno?, y para un mayor conocimiento del docente, puede consultarse una guía de criterios del DSM-V para determinar si el alumno tiene una Dificultad severa de aprendizaje, lo cual puede ser muy orientador para comprender un diagnóstico o si hay que canalizarlo a alguna institución especializada o con algún especialista.

También hay orientaciones acerca de que aspectos tomar en cuenta para un plan de intervención, orientaciones didácticas para la atención educativa y se encuentran indicadores de alerta para prevenir una Dificultad severa de aprendizaje, así como sugerencias para superar dichas dificultades como algunos métodos, estrategias, sugerencias didácticas y bibliografía. Al finalizar podemos recomendar dentro de esta propuesta tres documentos que pudieran ser utilizados por los docentes para proporcionar datos más precisos a un especialista y evaluar la necesidad o no de su intervención e información del DSM- V<sup>345</sup> sobre los trastornos específicos del aprendizaje.

#### **4.6.1.2. Dificultades severas de comunicación<sup>346</sup>**

---

<sup>345</sup> <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/dsm-5-trastorno-especifico-del-aprendizaje.html>. (Consultado el 13-03-2022)

<sup>346</sup> Rafael Martínez. Elementos básicos para la Detección y Evaluación del Alumnado con Dificultades Severas de Aprendizaje, Dificultades Severas de Conducta, Dificultades Severas de Comunicación. En: [https://www.academia.edu/40633374/Elementos\\_b%C3%A1sicos\\_para\\_la\\_detecci%C3%B3n\\_y\\_evaluaci%C3%B3n\\_del\\_alumnado\\_con\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_aprendizaje\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_conducta\\_o\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_comunicaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/40633374/Elementos_b%C3%A1sicos_para_la_detecci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n_del_alumnado_con_Dificultades_Severas_de_aprendizaje_Dificultades_Severas_de_conducta_o_Dificultades_Severas_de_comunicaci%C3%B3n). Op. Cit. Pág. 22 (Consultado el 9-03-2022)

Acerca de cuáles son las dificultades severas de comunicación como: dificultades del habla, dificultades del lenguaje y dificultades de la comunicación. También sugerimos información acerca de ¿cómo realizar una detección inicial?, la Evaluación Psicopedagógica, Instrumentos y Tests de evaluación, Orientaciones didácticas para la atención educativa y la utilización de una Ficha para la detección de alumnos con riesgo educativo, comunicativo y lingüístico que puede ser utilizado por los docentes, incluido en este documento de Rafael Martínez<sup>347</sup>; al final sugerimos la información del DSM – V<sup>348</sup> acerca de estas dificultades. En este caso, hacen falta las sugerencias para superar dichas dificultades como algunos métodos, estrategias, sugerencias didácticas y bibliografía, pero esto puede verse ya con un especialista de apoyo.

#### **4.6.1.3. Dificultades visuales<sup>349</sup>**

Sobre las Dificultades Visuales utilizamos otras fuentes y lo que pudimos extraer, fue una descripción, causas, cómo se realiza un diagnóstico y medidas preventivas para que no se generen las dificultades visuales. Sin embargo, queda pendiente darle un tratamiento similar al de las Dificultades anteriores mencionadas, sobre todo porque el docente de escuela regular precisa de recomendaciones para superar o atender dichas dificultades como algunos métodos, estrategias, sugerencias didácticas y bibliografía, pero esto puede verse ya con un especialista de apoyo y en una capacitación.

---

<sup>347</sup>Rafael Martínez. Elementos básicos para la Detección y Evaluación del Alumnado con Dificultades Severas de Aprendizaje, Dificultades Severas de Conducta, Dificultades Severas de Comunicación. México. Departamento de Educación Especial Estatal. Gobierno del Estado de Veracruz. 2019. En: [https://www.academia.edu/40633374/Elementos\\_b%C3%A1sicos\\_para\\_la\\_detecci%C3%B3n\\_y\\_evaluaci%C3%B3n\\_del\\_alumnado\\_con\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_aprendizaje\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_conducta\\_o\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_comunicaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/40633374/Elementos_b%C3%A1sicos_para_la_detecci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n_del_alumnado_con_Dificultades_Severas_de_aprendizaje_Dificultades_Severas_de_conducta_o_Dificultades_Severas_de_comunicaci%C3%B3n). Págs. 27-28. (Consultado el 9-03-2022)

<sup>348</sup> <https://myhealth.ucsd.edu/Spanish/RelatedItems/90,P05669>. (Consultado el 10-03-2022)

<sup>349</sup> <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/salud/discapidades/deficiencias-visuales/deficiencias-visuales>. (Consultado el 12-03-2022)

#### 4.6.1.4. Dificultades severas de conducta<sup>350</sup>

Sobre las Dificultades Severas de Conducta encontramos un concepto, cuáles son aquellas conductas disruptivas que con mayor frecuencia se manifiestan en los alumnos, criterios de diagnóstico para considerarlas como dificultad severa, la importancia de establecer un diagnóstico diferencial en el cual se distinga si las conductas se asocian evidentemente a necesidades específicas del alumnado relativas a discapacidad, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastorno del espectro autista, dificultades severas de comunicación, de aprendizaje o aptitudes sobresalientes; la detección inicial, evaluación psicopedagógica, técnicas e instrumentos de evaluación, plan de intervención, orientaciones didácticas para la atención educativa: contexto escolar, áulico y familiar, vinculación con otras instituciones y 3 documentos que pueden ser útiles para los docentes en la detección de dificultades severas de conducta.

Este apartado incluye a diferencia de los anteriores en las orientaciones didácticas la integración del contexto escolar, áulico y familiar, así como la vinculación con otras instituciones.

---

<sup>350</sup> Rafael Martínez. Elementos básicos para la Detección y Evaluación del Alumnado con Dificultades Severas de Aprendizaje, Dificultades Severas de Conducta, Dificultades Severas de Comunicación. En: [https://www.academia.edu/40633374/Elementos\\_b%C3%A1sicos\\_para\\_la\\_detecci%C3%B3n\\_y\\_evaluaci%C3%B3n\\_del\\_alumnado\\_con\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_aprendizaje\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_conducta\\_o\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_comunicaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/40633374/Elementos_b%C3%A1sicos_para_la_detecci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n_del_alumnado_con_Dificultades_Severas_de_aprendizaje_Dificultades_Severas_de_conducta_o_Dificultades_Severas_de_comunicaci%C3%B3n). Op. Cit. Pág. 30. (Consultado el 9-03-2022)

Encontramos información del DSM-V acerca de los trastornos que nos solicitan detectar durante la Valoración Psicológica que se realiza para aspirar a la beca asistencial en Internados y las Escuelas de Participación Social<sup>351</sup>, los cuales son: el trastorno límite de la personalidad<sup>352</sup>, trastorno depresivo<sup>353</sup>, trastorno de ansiedad<sup>354</sup>, trastorno negativista desafiante<sup>355</sup>, trastorno disocial<sup>356</sup>, trastornos del espectro autista<sup>357</sup>, TDA-H<sup>358</sup>, Trastornos de la Conducta Alimentaria<sup>359</sup>, Enuresis<sup>360</sup>, sobre los cuales no se recibe capacitación y solo nos indica el manual de criterios para la beca asistencial que en el manual de criterios del DSM V es donde se basan y podemos encontrar información, nosotros durante la cotidianidad, hemos recurrido a auxiliarnos para la valoración, además del DSM V, en la Entrevista para Síndromes Psiquiátricos en Niños y Adolescente(CHIPS) desde el año 2018 y en capacitarnos por nuestra cuenta.<sup>361</sup>

<sup>351</sup> [https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones\\_normativas/DGOSE/archivos/criteriosProcesoAsigBecas.pdf](https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos/criteriosProcesoAsigBecas.pdf). (Consultado el 9-03-2022)

<sup>352</sup> <sup>352</sup> <https://www.trastornolimitado.com/tp/trastorno-de-personalidad-criterios-diagnosticos-en-el-dsm-5>. (Consultado el 9-03-2022)

<sup>353</sup> <sup>353</sup> <https://orientacionpsicologica.es/dsm-5-depresion/>. (Consultado el 10-03-2022)

<sup>354</sup> <sup>354</sup> [https://medicalcriteria.com/web/es/psygad/#:~:text=Menu-Criterios%20para%20el%20Diagn%C3%B3stico%20de,Ansiedad%20Generalizada%20\(DSM%20DV\)&text=El%20trastorno%20de%20ansiedad%20generalizada,durante%20al%20menos%206%20meses](https://medicalcriteria.com/web/es/psygad/#:~:text=Menu-Criterios%20para%20el%20Diagn%C3%B3stico%20de,Ansiedad%20Generalizada%20(DSM%20DV)&text=El%20trastorno%20de%20ansiedad%20generalizada,durante%20al%20menos%206%20meses). (Consultado el 9-03-2022)

<sup>355</sup> [www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/oppositional-defiant-disorder/symptoms-causes/syc-20375831#:~:text=Los%20criterios%20del%20DSM-5,con%20otras%20personas%20con%20frecue](https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/oppositional-defiant-disorder/symptoms-causes/syc-20375831#:~:text=Los%20criterios%20del%20DSM-5,con%20otras%20personas%20con%20frecue). (Consultado el 11-03-2022)

<sup>356</sup> <https://www.psicologia-online.com/criterios-para-el-trastorno-disocial-1078.html>. (Consultado el 10-03-2022)

<sup>357</sup> <sup>357</sup> <https://www.redcenit.com/tea-dsmv/>. (Consultado el 9-03-2022)

<sup>358</sup> [www.msmanuals.com](https://www.msmanuals.com). [https://www.msmanuals.com](https://www.msmanuals.com/es-mx/profesional/pediatr%C3%ADa/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/trastorno-por-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-hiperactividad-tda-tdah#:~:text=Criterios%20diagn%C3%B3sticos%20del%20TDAH%20seg%C3%BAn%20el%20DSM%20D5,-Los%20criterios%20diagn%C3%B3sticos&text=Tiene%20dificultad%20para%20mantener%20la,para%20organizar%20tare). <https://www.msmanuals.com/es-mx/profesional/pediatr%C3%ADa/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/trastorno-por-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-hiperactividad-tda-tdah#:~:text=Criterios%20diagn%C3%B3sticos%20del%20TDAH%20seg%C3%BAn%20el%20DSM%20D5,-Los%20criterios%20diagn%C3%B3sticos&text=Tiene%20dificultad%20para%20mantener%20la,para%20organizar%20tare>. (Consultado el 9-03-2022)

<sup>359</sup>

[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/616\\_psicofarmacologia/material/trastornos\\_conducta\\_alimentaria.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/trastornos_conducta_alimentaria.pdf). (Consultado el 9-03-2022)

<sup>360</sup> <https://orientacionpsicologica.es/enuresis-dsm-5/>. (Consultado el 9-03-2022)

<sup>361</sup> <https://es.scribd.com/document/324922698/CHIPS-Entrevista-Para-Sindromes-Psiquiatricos-en-Ninos-y-Adolescentes>. (Consultado el 9-03-2022)

## 4.7. Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad.

Ya hemos explicado acerca de las sugerencias para docentes de dificultades severas sin discapacidad o trastornos, ahora pasemos a una breve explicación sobre lo que encontramos sobre la Discapacidad y algunas Discapacidades de las cuales también creemos es importante que un docente de escuela regular conozca para brindar una mejor atención a niñas y niños con NEE.

Se define a la Discapacidad<sup>362</sup> en:” *Las personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás*”.

En la investigación que realizamos, encontramos información sobre las principales discapacidades, en el caso de la Discapacidad auditiva<sup>363</sup>, sobre ella localizamos el concepto, tipos, causas, características, datos sobre la evaluación, intervención en el aula, material y recursos necesarios para la atención, así como las acciones que pueden realizarse como tutores de las niñas y niños con NEE y los servicios educativos en los que puede apoyarse el docente o sus padres o tutores.

Acerca de la Discapacidad intelectual<sup>364</sup> se menciona el concepto, causas, características, forma de detección, plan de intervención y acciones de tutoría.

De la Discapacidad mental<sup>365</sup> o psicosocial y Discapacidad Múltiple, solo pudimos encontrar un concepto.

De la Discapacidad Motriz<sup>366</sup> localizamos un concepto, causas, características, necesidades ortopédicas especiales, enfermedades crónicas, formas de detección e intervención y servicios educativos de apoyo.

---

<sup>362</sup> Ídem.

<sup>363</sup> [https://www.academia.edu/7888092/Necesidades\\_Educativas\\_especiales](https://www.academia.edu/7888092/Necesidades_Educativas_especiales). Pág. 6. (Consultado el 20-03-2022)

<sup>364</sup> Ídem.

<sup>365</sup> Ídem.

<sup>366</sup> Ídem.

De la Discapacidad visual<sup>367</sup> encontramos conceptos, causas, características, formas de intervención y servicios educativos disponibles de apoyo.

Por último, acerca de las niñas y niños con Aptitudes sobresalientes<sup>368</sup>, localizamos un concepto, mencionamos los tipos, características, formas de detección e intervención y servicios educativos de apoyo.

En conclusión, el objetivo de proporcionar información acerca de las Dificultades Severas, Trastornos y las Discapacidades, es parte de la base teórica de nuestro Diplomado y un intento de reunir conocimiento en el aspecto pedagógico, clínico y social que pueda ayudar al docente de escuela regular a involucrarse y buscar mejorar la atención de niñas y niños con NEE, de una forma más completa e integral, pero indudablemente lo más importante será poder proporcionar al docente una capacitación para lograr no solo el aspecto informativo, sino el desarrollo de habilidades y capacidades para mejorar su atención a niñas y niños con NEE.

#### **4.8. Necesidades formativas de los docentes que atienden niñas y niños con NEE**

Ahora pasemos a entender que necesidades formativas tienen los docentes que atienden niñas y niños con NEE.

Campa<sup>369</sup> señala que en lo que se refiere a aspectos educativos y pedagógicos, es indispensable y necesario una formación inicial en el profesorado, capacitaciones y actualización permanente para la mejora de la innovación educativa donde se involucre la investigación como una competencia necesaria en la práctica docente inclusiva.

Las propuestas de mejora son:

---

<sup>367</sup> Ídem.

<sup>368</sup> Ídem.

<sup>369</sup> Ibid. Pág. 15 (de las Conclusiones)

Capacitaciones constantes a los profesores en cuanto a los siguientes rubros:

Actualización y conocimiento adecuado de los tipos de diversidades.

Diseño de programas para atender el tipo de diversidad.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Actividades de inclusión en el grupo.

Actividades específicas para la diversidad de los alumnos y adaptaciones curriculares.

Estrategias de evaluación para las necesidades de los alumnos.

Competencias docentes: Planificación, comunicación, motivación, metodología, evaluación.

Campa<sup>370</sup> agrega que es necesario con respecto a aspectos actitudinales, comportamentales y culturales.

Los siguientes elementos para la mejora del proceso de inclusión educativa:

Programas, talleres y capacitaciones sociales, involucrando padres de familia, alumnos, maestros y sociedad en general; para promover los siguientes rubros:

- Diversidad e inclusión social.
- Concientización y sensibilización de la diversidad, discapacidad y necesidades educativas especiales.
- Promoción de valores y potencialidades humanas.
- Cultura y actitudes para el fomento de la inclusión.
- Escuela para padres

---

<sup>370</sup> Íbid. Pág. 16

Por su parte, Castellanos<sup>371</sup> propone una formación docente que incluya el desarrollo y dominio de competencias (interpretativa, argumentativa, comunicativa y propositiva), propósitos y contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y una evaluación del proceso académico-cognoscitivo, intelectual-cognitivo, intelectual-formativo, socio-interactivo.

Castellanos<sup>372</sup> retomando a Tobón y a De Zubiría, dice que la formación inicial y/o permanente de los docentes en torno a la inclusión escolar, debe favorecer el desarrollo y dominio de las competencias (interpretativa, argumentativa, comunicativa y propositiva) intrínsecas a su rol, la capacidad para plantearse los propósitos de su intervención, y la identificación y dominio de conceptos clave para la atención adecuada a los estudiantes incluidos en las instituciones educativas y la respectiva evaluación.

En una investigación, acerca de la Integración Escolar de Niños con Necesidades Educativas Especiales en los niveles de educación inicial y primaria de la Universidad de Carabobo<sup>373</sup>, los resultados arrojados en la investigación condujeron a concluir que:

Los docentes de educación inicial y primaria, muestran desconocimiento teórico y metodológico en materia de educación especial; no se forma, ni se acompaña al docente de educación inicial y primaria para desarrollar satisfactoriamente el proceso de integración escolar; la comunidad educativa poco se involucra en el proceso de integración escolar; los docentes de educación inicial y primaria no dominan el método Braille, ni el lenguaje de

---

<sup>371</sup> Angélica del Rosario Castellanos López. Formación del Profesorado del Municipio de Armenia, Quindío – Colombia, en torno a la inclusión escolar. España, Universidad de Salamanca, 2015. En: [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129396/DPETP\\_CastellanosLopezA\\_Formacionprofesorado%20Formacion%20del%20profesorado%20del%20municipi\\_20151208132154981.pdf;jsessionid=66BB45D76AB168EEDBCC90B92849178B?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129396/DPETP_CastellanosLopezA_Formacionprofesorado%20Formacion%20del%20profesorado%20del%20municipi_20151208132154981.pdf;jsessionid=66BB45D76AB168EEDBCC90B92849178B?sequence=1) Pág. 334. (Consultado el 15-03-2022)

<sup>372</sup> Idem.

<sup>373</sup> Wladimar Colmenares. La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria. España, Universidad de Valencia, 2015. En: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2991/3/wcolmenarez.pdf>. Pág. 101. (Consultado el 14-03-2022)

señas; sin embargo, la mitad de los docentes planifica y evalúa atendiendo a la diversidad desde un conocimiento empírico y dejando ver su vocación de maestro.

Las recomendaciones que esta investigación realiza con respecto a la formación de los docentes son<sup>374</sup>:

Promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, representantes, directivos, obreros, administrativos, demás estudiantes) en el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, a través de programas de sensibilización y formación. Establecer alianzas con otras instituciones educativas, organizaciones, fundaciones y otras, de atención a niños con necesidades educativas especiales, donde los docentes puedan socializar e intercambiar experiencias en cuanto a la integración escolar de esta población estudiantil.

Crear un grupo de investigación científica, compuesto por diferentes miembros de la comunidad educativa, donde se pueda estudiar los casos especiales, desde el propio escenario del fenómeno y así, dar respuestas a las problemáticas presentes en la institución educativa. Y de la misma manera, generar acciones que vayan de la mano con la praxis docente para mejorar la calidad educativa.

Llevar a cabo periódicamente, acompañamientos al personal docente que desarrolle procesos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, orientados a la asesoría en materia de planificación y evaluación específicamente para esta población estudiantil”.

---

<sup>374</sup> *Ibid.* Pág. 104-106.

Chiner menciona también que<sup>375</sup>:

**Ofrecer los apoyos profesionales y personales que sean necesarios para atender de manera adecuada las necesidades de los alumnos.**

**Los profesores afirman que la inclusión es posible, pero entienden que resulta necesario el apoyo de otros docentes en las aulas, además del profesor tutor. Los docentes necesitan apoyo de especialistas y de otros profesores que les orienten y les ayuden en la enseñanza individualizada de algunos de sus alumnos.**

**El asesoramiento consultivo o la enseñanza colaborativa son, por ejemplo, estrategias inclusivas que requieren, sin embargo, la participación y colaboración de otros profesionales. Estas estrategias deberían incluirse como parte de las asignaturas y materias del curriculum universitario.**

Chiner comenta que algunas investigaciones de Horne y Timmons; Idol; Van Reusen, Shoho y Barker, han puesto de manifiesto que los profesores con actitudes positivas hacia la inclusión son precisamente aquellos que más conocimiento y formación sobre educación especial tienen. Por tanto, debemos averiguar si los objetivos de los programas de formación para atender las diferencias educativas de los alumnos se están alcanzando y qué tipo de formación y de cursos son los más adecuados para preparar a los profesores<sup>376</sup>.

De León<sup>377</sup> comenta: que la formación contribuye al desarrollo de competencias resilientes, a las actitudes positivas hacia la educación inclusiva y al sentido de la autoeficacia docente, factores que estarían condicionándose mutuamente.

---

<sup>375</sup> Esther Chiner Sanz. Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. España, Universidad de Alicante, 2011. En: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf). Pág. 252. (Consultado el 19-03-2022)

<sup>376</sup> *Ibid.* Pág. 255.

<sup>377</sup> Jesús María de León López. La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana. España. Universidad del País Vasco, 2017. En: [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26953/TESIS\\_LE%C3%93N\\_LOPEZ\\_JESUS%20MARIA%20de.pdf?sequence=1](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26953/TESIS_LE%C3%93N_LOPEZ_JESUS%20MARIA%20de.pdf?sequence=1). Pág. 191. (Consultado el 13-03-2022)

Agrega que: La formación de los maestros y maestras debe tener un fuerte componente práctico, de aprendizaje en el medio escolar bajo la supervisión y la orientación de maestros y maestras expertos en educación inclusiva, mostrando las ventajas de los programas de educación individualizada y los beneficios de la integración para todos los alumnos y alumnas, con y sin nee. Los maestros y maestras bien formados adquieren mayor sentido de autoeficacia docente y reducen los riesgos de frustración, estrés, desánimo y abandonos profesionales<sup>378</sup>.

García<sup>379</sup> siguiendo su concepto de Necesidades Educativas Personales (citado en el apartado 4.1. de esta investigación) dice que se podrían proponer ciertos cambios educativos, en los que se incluyen aspectos formativos como:

Metodología activa, educación personalizada, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, diseño curricular abierto y flexible, marco común de aprendizaje, liderazgo distribuido, personal de apoyo, globalización de los aprendizajes, clima de aula inclusivo y de confianza, cultura inclusiva, aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico, Grupos de Apoyo entre profesores (GAEP), Comunidades de Aprendizaje, Comunidades de Profesores de Aprendizaje, Espiral de Investigación- Acción-Reflexión, Formación de las familias, Participación de la Comunidad Educativa, Planificación centrada en la Persona y Diseño Universal de Aprendizaje, entre otros.

Osorio<sup>380</sup> comenta: *“formar adecuadamente al equipo Docente, la formación de los maestros tanto inicial como permanente debe formar profesionales que conozcan y*

---

<sup>378</sup> Íbid. Pág. 192.

<sup>379</sup> Alba García Barrera. Proponiendo un concepto nuclear latente en educación. Las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.). España, Universidad Autónoma de Madrid, 2013. En: [https://www.researchgate.net/profile/Alba\\_Garcia\\_Barrera/publication/259620533\\_Proponiendo\\_un\\_concepto\\_nuclear\\_latente\\_en\\_educacion\\_las\\_Necesidades\\_Educativas\\_Personales\\_NEP/links/59ca063c45851556e97de3af/Proponiendo-un-concepto-nuclear-latente-en-educacion-las-Necesidades-Educativas-Personales-NEP.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alba_Garcia_Barrera/publication/259620533_Proponiendo_un_concepto_nuclear_latente_en_educacion_las_Necesidades_Educativas_Personales_NEP/links/59ca063c45851556e97de3af/Proponiendo-un-concepto-nuclear-latente-en-educacion-las-Necesidades-Educativas-Personales-NEP.pdf). Pág. 329. (Consultado el 12-03-2022)

<sup>380</sup> Karla Yamileth Osorio Raudales. Atención a las Necesidades Especiales desde el Sistema Educativo Regular: la experiencia de una comunidad educativa que convive y aprende en la Diversidad. Honduras, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2007. En: [https://www.cervantesvirtual.com/portales/honduras\\_upn\\_francisco\\_morazan/obra/atencion-a-las-necesidades-especiales-desde-el-sistema-educativo-regular-la-experiencia-de-una-comunidad-educativa-que-convive-y-aprende-en-la-diversidad/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/honduras_upn_francisco_morazan/obra/atencion-a-las-necesidades-especiales-desde-el-sistema-educativo-regular-la-experiencia-de-una-comunidad-educativa-que-convive-y-aprende-en-la-diversidad/). Pág. 137-138. (Consultado el 12-03-2022)

*descubran, que sean capaces de aprender de su propia práctica, flexibles, creativos e innovadores, capaces de trabajar en equipo y compartir sus éxitos y sus dudas”.*

Acerca de la formación dice<sup>381</sup>:

**Generar espacios de reflexión entre los equipos de docentes, espacios que permitan a los maestros no solo valorar su práctica sino poner en común dudas e ideas en torno a la atención de los estudiantes, así como la puesta en común de nuevas ideas, pedagógicas, enfoques, técnicas o metodologías innovadoras, de manera tal que puedan compartir y extender sus conocimientos.**

Paz <sup>382</sup>(2014) en relación a los programas de formación inicial, comenta que:

**El grado de abordaje de contenidos como las adaptaciones instructivas, la adaptación curricular, las estrategias organizativas y el estudio de estereotipos sobre la diversidad ha sido bajo. Por otro lado, los estudiantes perciben que las competencias necesarias para el desempeño docente en atención a la diversidad consisten en la capacidad de reflexionar sobre la diversidad, la capacidad para proponer y desarrollar estrategias de atención en diferentes contextos, y finalmente, la capacidad para implementar adaptaciones instructivas en el aula.**

Sosa<sup>383</sup> cuando se refiere a cuáles son las necesidades de formación del profesorado citando a Pugdellivol dice:

---

<sup>381</sup> *Íbid.* Pág. 138.

<sup>382</sup> Carla Leticia Paz Delgado. *Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. España. Universidad de Alicante. 2014. En: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/40509>. Pág.260 – 261. (Consultado el 13-03-2022)

<sup>383</sup> Lesbia Altagracia Sosa Fernández. *Necesidades Formativas del Profesorado Universitario de la UNPHU, en relación con la Atención a la Diversidad*. España, Universidad de Sevilla, 2015. En: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/36595/TESIS%20LESBIA.pdf;jsessionid=C4CBED5055F208BBBB51F5AC9A23F5EC?sequence=1&isAllowed=y>. Pág. 166. (Consultado el 13-03-2022)

Pugdellivol hace algunas referencias ante las adaptaciones curriculares se refiere a definir:

**Las adaptaciones curriculares como un proceso determinado de tomar decisiones para cada alumno/a que está en un contexto concreto de desarrollo y de aprendizaje.”** Recomienda además que en ningún caso deben bajar las expectativas educativas del alumno, sino estar orientadas a que todo el alumnado adquiera las competencias y habilidades establecidas en el currículo. Agrega además que son acciones que compensan las dificultades de aprendizajes y, por tanto, es necesario que se establezcan en el marco de la programación del grupo y nunca como una programación paralela.

Sosa<sup>384</sup> agrega que para las adaptaciones curriculares según Guidugli nos presenta ciertos criterios a tomar en cuenta:

1.- Según los elementos que se adaptan:

Están las adaptaciones de acceso al currículo:

- a) Son de carácter permanente debido a que son imprescindibles para los procesos de enseñanza-aprendizaje y la socialización.
- b) Refiriéndose a Espacios físicos (modificaciones físico ambientales asociadas a la discapacidad sensorial o motriz): iluminación, sonorización, eliminación de barreras arquitectónicas, reorganización de los espacios, etc.
- c) Materiales específicos: instrumentos (audífonos, maquina Braille, grabadoras, etc.),
- d) Comunicación: Son más complejas por requerir de aprendizajes de códigos nuevos, lo que implicara adaptaciones curriculares al incluirse nuevas competencias, contenidos, criterios de evaluación, al igual que materiales didácticos específicos. Formas de

---

<sup>384</sup> Íbid. Pág. 166-167.

comunicación alternativas en función de sus NEE, aprendizaje de códigos aumentativos, complementarios o alternativos al lenguaje oral.

2.- Según el grado de significatividad de la adaptación:

-Significativas

-No significativas

Veamos cómo nos describe el autor las adaptaciones curriculares significativas:

- Las modificaciones del currículo son sustanciales.

- Es posible que tengan repercusiones en la promoción de ciclo y/o de nivel del alumnado.

Puede consistir en:

a) Priorizar unas determinadas áreas de conocimiento y competencias en detrimento de otras según las NEAE del alumnado.

b) Incluir conocimientos y competencias de color o niveles educativos anteriores o posteriores según las NEAE del alumnado.

c) Sustituir criterios de evaluación.

d) Eliminar competencias o contenidos esenciales (incluso áreas de contenidos completos).

Sosa<sup>385</sup> comenta además que:

Las necesidades de formación, en coherencia con los problemas detectados, se centran fundamentalmente en la resolución de conflictos con la práctica diaria generada. Todo lo que hemos ido constatando en el análisis descriptivo, se confirma aquí de nuevo ya que el profesor matiza que tiene ciertas lagunas en aspectos tales como técnicas de trabajo e identificación de necesidades de aprendizaje en los

---

<sup>385</sup> Íbid. Pág. 322.

alumnos. El profesor no dispone de estrategias con las que resolver ciertas cuestiones que le van surgiendo en el transcurso del desarrollo de su trabajo, así como reconoce que le sería de gran utilidad que le formaran en pautas para identificar necesidades educativas, que, en ocasiones, presentan los alumnos.

Con respecto a las necesidades formativas de los profesores en el ámbito curricular, decir que éstos reafirman la postura de que al profesorado lo que le interesa más son cuestiones de tipo práctico y dinámico. Esto hace necesario proponer alternativas viables, prácticas, desde la perspectiva del trabajar juntos, clarificar perspectivas, roles y responsabilidades y empezar a andar, reflexionar, reorientar, formarse, formar, y crecer todos juntos<sup>386</sup>.

Sota<sup>387</sup> a partir de los resultados sobre las actitudes de los participantes, dice que se ha evidenciado que no cuentan con información suficiente sobre los cuatro componentes esenciales para asegurar una educación inclusiva de calidad (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad).

Sota<sup>388</sup> dice que con su estudio se comprobó que una actitud positiva de los docentes hacia el proceso de educación inclusiva genera una mejor disposición para educar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad. Asimismo, se verificó que el uso de estrategias inclusivas innovadoras dentro del aula mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad.

Viloria<sup>389</sup> dice que: La integración del alumnado con necesidades educativas especiales supone ir acompañada de una educación de calidad que garantice la cultura escolar en pro de la inclusión, la flexibilidad curricular y la adaptación de las estrategias didáctico- metodológicas, la formación docente, los equipos de apoyo y

---

<sup>386</sup> Ídem.

<sup>387</sup> Bertha Sota Zúñiga. Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso. Perú, Universidad César Vallejo, 2018. En: [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27033/Sota\\_ZB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27033/Sota_ZB.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Pág.87. (Consultado el 13-03-2022)

<sup>388</sup> Íbid. Pág. 9

<sup>389</sup> María Ernestina Viloria Carrillo. La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el

municipio Caroní de Venezuela. España, Universidad de Girona, 2016. En: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/tmevc1de1.pdf?sequence=5>. Pág. XVI. (Consultado el 13-03-2022)

la accesibilidad arquitectónica, entre otros factores para lograr el progreso del alumno.

Agrega que es necesario<sup>390</sup>:

- a) Prestar especial atención al tema de la formación docente con visión crítica y reflexiva y a la promoción de una cultura pro-integracionista y de respeto y valoración a la diversidad en las escuelas.**
- b) Establecer como eje transversal de las propuestas de reimpulso y transformación del proceso de integración escolar, la idea de convertir a las/os maestras/os en investigadoras/es de su propia práctica docente, como productoras/es de conocimiento sobre su práctica en el aula y generador/as de las respuestas que demanda la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Con respecto a compartir procesos entre los docentes, Castellanos<sup>391</sup> refiere que:

**Hoy en día la acción pedagógica, retomando a Imbernón, se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo que exige un desarrollo profesional cooperativo, por lo que se debe potenciar en el profesorado una nueva cultura que sirva para prevenir el desarrollo de procesos autónomos en el trabajo docente [...] se deben compartir procesos, se ha de asumir un nuevo concepto profesional [...] se ha de dar importancia al desarrollo actitudinal y emocional en el colectivo, se debe fomentar la autoestima colectiva delante de los problemas que aparecen en la enseñanza; hay que recrear nuevas estructuras organizativas que posibiliten una mejor enseñanza.**

---

<sup>390</sup> Ibid. Pág. 389.

<sup>391</sup> Angélica del Rosario Castellanos López. Formación del Profesorado del Municipio de Armenia, Quindío – Colombia, en torno a la inclusión escolar. En: [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129396/DPETP\\_CastellanosLopezA\\_Formacionprofesorado%20Formacion%20del%20profesorado%20del%20municipi\\_20151208132154981.pdf;jsessionid=66BB45D76AB168EEDBCC90B92849178B?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129396/DPETP_CastellanosLopezA_Formacionprofesorado%20Formacion%20del%20profesorado%20del%20municipi_20151208132154981.pdf;jsessionid=66BB45D76AB168EEDBCC90B92849178B?sequence=1). Op. Cit. Pág. 321. (Consultado el 15-03-2022)

En conclusión, coincidimos con Colmenarez, que en otras partes del mundo como en México, sucede que los docentes de educación inicial y primaria, muestran desconocimiento teórico y metodológico en materia de educación especial; no se forma, ni se acompaña al docente de educación inicial y primaria para desarrollar satisfactoriamente el proceso de integración escolar; sin embargo, los docentes planifican y evalúan atendiendo a la diversidad desde un conocimiento empírico y dejando ver su vocación de maestro, esto ameritaría que a nivel mundial y nacional pudieran realizarse proyectos activos para proporcionar estas capacitaciones a los docentes.

Y algo importante para esta capacitación serían integrar las estrategias inclusivas de asesoramiento consultivo y la enseñanza colaborativa con la participación y colaboración de otros profesionales.

Los aspectos formativos que menciona García<sup>392</sup> consideramos sería un buen programa formativo para docentes, en el nivel inicial o de actualización para los docentes.

Una respuesta a una de nuestras inquietudes ante el estrés que genera dar la atención sin capacitación, es que poder proporcionar o recibir la formación logra un mayor sentido de autoeficacia docente y reduce además del estrés, la frustración, desánimo y abandonos profesionales en los docentes.

#### **4.9. Necesidades Educativas Especiales e Interculturalidad**

---

<sup>392</sup> Alba García Barrera. Proponiendo un concepto nuclear latente en educación. Las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.). España, Universidad Autónoma de Madrid, 2013. En: [https://www.researchgate.net/profile/Alba\\_Garcia\\_Barrera/publication/259620533\\_Proponiendo\\_un\\_concepto\\_nuclear\\_latente\\_en\\_educacion\\_las\\_Necesidades\\_Educativas\\_Personales\\_NEP/links/59ca063c45851556e97de3af/Proponiendo-un-concepto-nuclear-latente-en-educacion-las-Necesidades-Educativas-Personales-NEP.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alba_Garcia_Barrera/publication/259620533_Proponiendo_un_concepto_nuclear_latente_en_educacion_las_Necesidades_Educativas_Personales_NEP/links/59ca063c45851556e97de3af/Proponiendo-un-concepto-nuclear-latente-en-educacion-las-Necesidades-Educativas-Personales-NEP.pdf). Pág. 329. (Consultado el 12-03-2022)

Para comprender la relación entre Necesidades Educativas Especiales e Interculturalidad, partiremos de comprender la relación entre cultura escolar e inclusión.

García Gómez y Aldana González citando a Pérez-Gómez<sup>393</sup> definen la cultura escolar como:

**El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula.**

La cultura escolar se puede apreciar a partir de la observación del diálogo con los docentes, la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, el ejercicio indagatorio sobre las vivencias de los alumnos o las expectativas y dificultades de sus padres, así como la observación de los niveles de gestión, organización y liderazgo de las instituciones escolares<sup>394</sup>.

La cultura escolar se transmite y se resignifica cotidianamente. Gómez y González citando a Ossa<sup>395</sup> señalan que se inculcan a sus nuevos e inexpertos copartícipes las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad.

---

<sup>393</sup> Liliana García Gómez y Gabriela Aldana González. Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. México, *Acción Pedagógica* No. 10, 2010. En: [http://ri.uaemex.mx/oca/view/20.500.11799/32888/1/Dialnet-CulturaEscolarUnElementoIndispensableParaComprende-3435170%20\(1\).pdf](http://ri.uaemex.mx/oca/view/20.500.11799/32888/1/Dialnet-CulturaEscolarUnElementoIndispensableParaComprende-3435170%20(1).pdf). Pág. 117. (Consultado el 18-03-2022)

<sup>394</sup> Ídem.

<sup>395</sup> Ídem.

Gómez y González citando a Pérez Gómez<sup>396</sup> señalan que el encuentro y la mezcla de diferentes formas individuales e institucionales que dan sentido a la organización escolar, se denomina cruce de culturas.

Frente a este concepto, Gómez y González citando a Sarasola<sup>397</sup> mencionan que el encuentro entre educación especial y educación regular ha tendido a convertirse en un choque de culturas, pues cada una posee y mantiene su historia, su cotidianidad y sus significados. Por ello resulta indispensable caracterizar la inclusión y develar su relación en la cultura de las escuelas.

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros en tanto comunidades educativas deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, y con independencia de si tienen o no discapacidad. Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social, así lo afirman Gómez y González citando a Stainback<sup>398</sup>.

Una de las diferencias más significativas entre la inclusión educativa y otros modelos de atención diferenciada se relaciona con el sujeto de atención. Históricamente los servicios de educación especial han estado destinados principalmente a los menores con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad, entendiendo la “diferencia” como una expresión de la anormalidad que hay que erradicar o normalizar. La inclusión educativa por otro lado percibe las diferencias o la heterogeneidad de los alumnos como recursos que deben ser optimizados para enriquecer la dinámica escolar<sup>399</sup>.

La tarea de desarrollar sistemas educativos capaces de atender eficaz y equitativamente las diferentes necesidades de todo tipo de alumnos no ha sido una tarea fácil. Uno de los factores decisivos para el desarrollo de prácticas inclusivas

---

<sup>396</sup> Ídem.

<sup>397</sup> Ídem.

<sup>398</sup> Ídem.

<sup>399</sup> Ídem.

ha sido la cultura escolar de los centros. Gómez y González citando a Lobato y Ortiz<sup>400</sup>, en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Salamanca, constataron que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos.

Así mismo, Gómez y González citando a Fortaleza<sup>401</sup>, revelan las dificultades y controversias respecto a las prácticas docentes de los docentes de educación regular y los de educación especial. En sus resultados destacan como problemática la resistencia al cambio de las escuelas regulares y la persistencia de patrones de convivencia anclados en el individualismo y la competencia.

Resultados similares encontraron Gómez y González en Ossa<sup>402</sup>, quienes refieren en las conclusiones de su investigación que las dificultades por las que han atravesado los proyectos de inclusión escolar se relacionan con elementos de la gestión y organización de los centros educativos y destaca que las propuestas de cambio se centran en las prácticas docentes dejando de lado la transformación de la estructura.

Ahora pasemos a entender con mayor detalle, cuáles son aquellos elementos que conforman la cultura escolar.

Las conexiones, las creencias y los comportamientos, son elementos esenciales.

Las conexiones: *“En una cultura sólida, hay muchas interacciones entre los miembros y el resultado de ello es el conocimiento que se tiene sobre el establecimiento y por ende, sobre las necesidades que se requieren para prosperar”*<sup>403</sup>.

---

<sup>400</sup> Ibid. Pág. 118.

<sup>401</sup> Ídem.

<sup>402</sup> Ídem.

<sup>403</sup> Camila Londoño, *5 elementos que construyen una cultura escolar sólida*. Chile, Elige Educar, 2018. En: <https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/5-elementos-que-construyen-una-cultura-escolar-solida-segun-una-experta/>. (Consultado el 19-03-2022)

Una buena cultura surge de los mensajes que promueven rasgos como la colaboración, la honestidad y el trabajo duro<sup>404</sup>.

Con respecto a esto, Camila Londoño<sup>405</sup> explica que la cultura está formada por algunos elementos entrelazados y cada uno influye:

**1. Las creencias y suposiciones:** estas son aquellas cosas que las personas en la escuela consideran verdaderas. Por ejemplo: “Todos los estudiantes tienen el potencial de tener éxito”.

**2. Los valores compartidos:** los juicios que las personas de la escuela hacen sobre esas creencias y suposiciones. Estos pueden ser correctos o incorrectos, buenos o malos, justos o injustos.

**3. Normas:** como los miembros creen que deben actuar y comportarse, o lo que creen que se espera de ellos. Por ejemplo: “Todos debemos estar presentes y participar en nuestras reuniones semanales”.

**4. Patrones y comportamientos:** la forma en que las personas realmente actúan y se comportan en la escuela. Los patrones y comportamientos pueden ser diferentes a las normas.

Según Londoño, Bridwell-Mitchell<sup>406</sup> dice que cada uno de estos puntos influye e impulsa a los demás, formando un círculo de creencias y acciones esenciales para la buena cultura escolar.

Tres factores cruciales influyen en la cultura escolar<sup>407</sup> son:

## 1. Actitud

---

<sup>404</sup> Ídem.

<sup>405</sup> Ídem.

<sup>406</sup> Ídem.

<sup>407</sup> <https://blog.up.edu.mx/prepaup/3-factores-que-influyen-en-la-cultura-escolar-de-manera-positiva>. (Consultado el 19-03-2022)

Un aspecto determinante de la cultura escolar es la actitud con la que se conducen sus miembros y que se esfuerzan por mantener. Si la actitud de los profesores es proactiva, atenta y formal, sin duda ello repercutirá en la cultura de la escuela.

Lo mismo se aplica para los estudiantes, su actitud hacia el colegio y sus profesores incide de una manera enorme en el molde de la cultura. No debemos olvidar que la mayoría de las personas dentro de una escuela son estudiantes, por lo que su comportamiento y sus opiniones influyen en cómo es percibida.

## 2. Participación de los padres

También es importante comprender que los padres de familia tienen un inmenso impacto en la cultura escolar. Si ellos participan en el proceso de aprendizaje y formación y son activos en la comunidad de la escuela, esto contribuirá a una cultura más positiva.

Incluso algo tan simple como la asistencia a reuniones, conferencias y programas para ellos representa un factor definitorio de la cultura. (Si los padres de los estudiantes no se preocuparan por el progreso de sus hijos, ¿por qué deberían hacerlo los docentes? Es una interrogante)

## 3. Comunicación

Finalmente, otro aspecto clave de la cultura escolar es la comunicación. Si existen canales de comunicación claros entre los diferentes integrantes de una escuela, así como entre el personal y los padres, esto fomentará una cultura positiva.

La comunicación como pilar es ocasión de una experiencia más colaborativa y centrada en la comunidad. Cuando los maestros, estudiantes y padres tienen voz y son escuchados, será más probable que se interesen por compartir su tiempo y se involucren en diversas actividades escolares.

Como se mencionó, la cultura de las escuelas difiere entre una y otra, dependiendo de su visión, objetivos y desafíos a enfrentar.

Con respecto a la convivencia y cultura escolar, hemos encontrado que en Chile<sup>408</sup> De acuerdo con la Política Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación (PNCE), actualizada en 2019, la cultura escolar está conformada por valores, símbolos, ritos, tradiciones y, principalmente, modos o formas de relacionarse que tienen los docentes, estudiantes y asistentes de la educación de la escuela o el liceo.

Las maneras de relacionarse entre integrantes de la comunidad educativa repercuten directamente en la convivencia escolar. De estas dependen la existencia de un buen clima escolar, y la ausencia o presencia de buen trato a estudiantes<sup>409</sup>.

Los cuatro modos de convivir a los que se refiere Teresita Janssens<sup>410</sup> son los que promueve la PNCE:

**un trato respetuoso entre todos los actores de la comunidad; una convivencia inclusiva, que reconozca y respete la diversidad cultural, social, personal y de género en sus múltiples dimensiones; una convivencia caracterizada por la participación democrática y la colaboración; y la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.**

Elementos, factores de la cultura escolar, como la comunicación o las actitudes en la convivencia son aspectos esenciales donde podemos apoyarnos de la interculturalidad.

---

<sup>408</sup> <https://www.educarchile.cl/descubre-los-elementos-que-componen-la-cultura-escolar-para-favorecer-la-vida-en-comun-y-el#:~:text=De%20acuerdo%20con%20la%20Pol%C3%ADtica,apoderados%2C%20y%20asistentes%20de%20la> .  
(Consultado el 19-03-2022)

<sup>409</sup> Ídem.

<sup>410</sup> Ídem.

En México, la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana, en su Marco curricular y Plan de Estudios 2022 menciona como eje articulador la interculturalidad y dice que<sup>411</sup>:

**Las culturas son matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, de creencia, de comprensión, de interpretación y de acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan. Las culturas generan tipos específicos de subjetividad, formas originales de ser humano, que a su vez producen, crean y recrean esas mismas culturas.**

Por lo tanto, la interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes aprendizajes, en un marco de relaciones asimétricas por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, en la que el Estado se erige como el responsable social, político y jurídico, que garantiza la igualdad de derechos y favorece la creación de espacios para diversas epistemologías y el diálogo de saberes<sup>412</sup>.

Al respecto, la mención de incluir diversidad en las capacidades nos hace referencia a que esta nueva propuesta avanza un poco más y en su acepción puede tener cabida las circunstancias de niñas y niños con NEE en lo relativo al desarrollo de habilidades, actitudes conocimientos.

En este Marco Curricular y Plan de Estudios 2022, se menciona que en el plan de estudios de la educación básica, el eje articulador de la interculturalidad crítica reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua,

---

<sup>411</sup> [https://drive.google.com/drive/folders/1QBItJ49652byMzLtbKApziMCybgI5leZ?fbclid=IwAR0a8IT-mCwIa8DksXYNrUMpcd6vTyDA6YOqVUZbsZvYBmjDsNAhv\\_aZP7M](https://drive.google.com/drive/folders/1QBItJ49652byMzLtbKApziMCybgI5leZ?fbclid=IwAR0a8IT-mCwIa8DksXYNrUMpcd6vTyDA6YOqVUZbsZvYBmjDsNAhv_aZP7M). (Consultado el 19-03-2022)

<sup>412</sup> *Ibid.* Pág. 100

capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, y en detrimento de otras y otros.

La interculturalidad crítica se diferencia del enfoque multicultural que ha prevalecido en la educación básica oficial durante décadas, desde la propuesta de Gonzalo Aguirre Beltrán sobre las regiones interculturales de México, pasando por las propuestas de educación intercultural bilingüe, hasta la interculturalidad para todas y todos, que tienen un enfoque cercano a la interculturalidad funcional<sup>413</sup>.

En el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022, citando a Ramírez<sup>414</sup> se señala que:

**La interculturalidad funcional se refiere al reconocimiento de todos los rasgos culturales presentes en una sociedad. Se trata de una postura en la que se fomenta la integración de las expresiones lingüísticas, los valores, conocimientos y saberes dentro de un marco común de acción. De esta manera, las políticas, los lineamientos institucionales y los programas de atención tienen principios de no discriminación, así como el objetivo de garantizar el acceso de todas las personas a los servicios que favorecen su desarrollo. Es una visión igualitarista en la que se plantea que todos los sujetos tienen el derecho de desenvolverse en la sociedad a partir de sus condiciones individuales.**

El multiculturalismo surgió como respuesta a la emergencia política y social de los grupos considerados minoritarios en las sociedades modernas que reclaman reconocimiento a su identidad en su diferencia<sup>415</sup>.

Así surge una política educativa que se caracteriza por el reconocimiento y respeto de todas las culturas, el derecho a una ciudadanía diferenciada y a la igualdad de oportunidades, en un marco de coexistencia sin interrelación y convivencia<sup>416</sup>.

---

<sup>413</sup> Ídem.

<sup>414</sup> Ídem.

<sup>415</sup> Ídem.

<sup>416</sup> Íbid. Pág. 101.

El multiculturalismo es un racismo que mantiene las diferencias desde una distancia asentada en el privilegio de su posición universal: la escuela es la que se adjudica el derecho a reconocer a las niñas, niños y adolescentes de otras culturas, para mantener la coexistencia de distintos modos de vida cultural que exige la globalización<sup>417</sup>.

La globalización presentada como procesos económicos, innovación tecnológica y flujos de personas, información y capitales ligados al conocimiento da la idea de un mundo en expansión, que se recrea permanentemente y avanza hacia nuevas fronteras del saber y el universo, sin embargo, esta perspectiva de la globalización se despoja de su dimensión política que posibilita la incursión de la diversidad en el espacio público<sup>418</sup>.

Es decir, se apela al reconocimiento de las diferencias, pero no se incluyen sus saberes en los programas de estudios y en los modelos educativos de forma que las ciencias, las matemáticas, la lengua, la historia y la química, sean reflexionadas desde las perspectivas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, las colectividades de género y sexo, para mantener la distancia metodológica y epistémica en el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la vida escolar en su conjunto. En el mejor de los casos se conceden espacios en el mapa curricular para las lenguas originarias o licencias para la elaboración de materiales didácticos regionales <sup>419</sup>.

Hasta ahora el trabajo desde la interculturalidad y la capacitación de los docentes en esta perspectiva es lo que puede hacernos avanzar en general, pero particularmente ante las circunstancias que presentan las niñas y niños con NEE.

---

<sup>417</sup> *Ibid.* Pág. 101.

<sup>418</sup> *Ibid.* Pág. 101.

<sup>419</sup> *Ídem.*

Lo que la Nueva Escuela Mexicana propone sobre este eje articulador es partir del valor y dignidad de todas las formas de vida en su diversidad, cuya expresión escolar encuentra unos principios éticos comunes para el diálogo y la convivencia entre niñas, niños, adolescentes y adultos y de relación con múltiples saberes y conocimientos expresados en los campos formativos<sup>420</sup>.

En este sentido se busca que la formación de las niñas, niños y adolescentes, en todos los niveles, grados y modalidades de la educación básica, permita la construcción de una idea del ser humano encarnada en el sujeto colectivo que forma un todo con la naturaleza. La vida de la persona adquiere sentido en tanto es comunidad, por lo tanto, la escuela retoma este principio para formar sujetos centrados en el bienestar de la vida en comunidad, con quienes cohabitan el territorio<sup>421</sup>.

Con este eje articulador se abre la posibilidad para que las maestras y maestros, en tanto profesionales de la enseñanza, construyan con sus estudiantes diversas formas de articulación con la realidad, en cuya interacción se puedan erigir otras formas de relación con el mundo, considerando de manera efectiva la interacción simétrica con diversas culturas, saberes y lenguas<sup>422</sup>.

Con este eje se busca desarrollar prácticas pedagógicas interculturales críticas a lo largo del currículo de educación básica, que permitan a las estudiantes y los estudiantes<sup>423</sup>:

**Desarrollar subjetividades sensibles, capaces de indignarse ante la violación de los derechos de las personas, frente a toda forma de violencia y cualquier tipo de**

---

<sup>420</sup> Ibid. Pág. 102.

<sup>421</sup> Ídem.

<sup>422</sup> Ídem.

<sup>423</sup> Ibid. 103-104.

**discriminación, así como la toma de acciones concretas en contra de cualquier exclusión por motivos de clase, capacidades, sexo, etnia y género.**

**Establecer un diálogo de saberes para “escuchar” las ciencias, las artes, la literatura, la historia, la filosofía, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos hasta ahora invisibilizados o decididamente discriminados del currículo oficial. Esto supone la construcción de didácticas que visibilicen las contribuciones, las historias y las representaciones simbólicas y materiales de los pueblos y grupos excluidos de la educación impartida por el Estado.**

**Desarrollar una ética de diálogo cimentado en valores como la reciprocidad, el reconocimiento, el respeto y la interacción con el otro en su diversidad; en la justicia social, la libertad creativa y la solidaridad.**

**Construir proyectos de servicio e intercambio solidario entre la escuela y la comunidad-territorio a partir de la reapropiación de los conocimientos, experiencias, saberes y prácticas aprendidas durante los procesos formativos, dentro y fuera del espacio escolar.**

**Formarse como ciudadanos de una democracia intercultural que articule tanto las formas occidentales como las indígenas de participación; el voto como la asamblea para reivindicar los derechos colectivos de los pueblos.**

**Aprender a realizar interacciones cognitivas, simbólicas y prácticas con personas con diversos conocimientos para construir un diálogo de saberes que involucra la ciencia occidental, los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes, mismo que se fundamenta en relaciones de respeto y horizontalidad.**

**Aprender a desarrollar un diálogo con la naturaleza que derive en la construcción de una ética y normas de cuidado de sí mismo y del medio ambiente como una unidad orgánica interdependiente.**

En conclusión, sobre este apartado podemos decir que la transformación de la cultura escolar se debe dar tomando en consideración sus principales elementos y factores, y dicho cambio puede verse favorecido por la interculturalidad que la Nueva Escuela Mexicana tiene proyectada en el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022, donde se dan pautas inclusivas acerca de la diversidad de capacidades, desarrollo de subjetividades sensibles, diálogo de saberes, ética de diálogo cimentado en valores, construcción de proyectos de servicio e intercambio solidario, formarse en una democracia intercultural, diálogo con la naturaleza y construcción de una ética y normas de cuidado de sí mismo y del medio ambiente. Y para ello es muy importante una capacitación integral.

## CAPÍTULO 5. EL PROCESO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO

### 5.1. TIPO DE ESTUDIO INVESTIGATIVO SELECCIONADO

Según Bisquerra<sup>424</sup>, etimológicamente el concepto de metodología significa:

**el estudio del método, la lógica de la investigación, la lógica de los métodos. Se refiere a la manera de realizar la investigación y responde a la pregunta ¿por qué se hacen las cosas así y no de otra manera? Se refiere al modo de enfocar los problemas y de buscarles respuestas. Es el estudio sistemático y lógico de los principios que rigen la investigación.**

La metodología constituye un marco conceptual de referencia y coherencia lógica para describir, explicar y justificar el camino a recorrer, con los principios y los métodos más adecuados para un proyecto de investigación particular: su tarea es ofrecer la lógica estratégica para el planteamiento de los problemas, planificar el proceso a seguir a fin de darles respuesta y evaluar su bondad y profundidad<sup>425</sup>.

La determinación de la metodología es clave en el diseño, así como en la tarea a emprender por parte del investigador, y exige tomar postura respecto a la pluralidad de opciones existentes (qué es y bajo qué condiciones podemos conocer la realidad social), el planteamiento de los problemas a contestar o resolver (el objeto de la investigación) y la selección de las técnicas de obtención y análisis de la información que vayan a utilizarse<sup>426</sup>

---

<sup>424</sup> Rafael Bisquerra Alsina, et. al. Metodología de la Investigación Educativa. 2ª. ed., Madrid, Ed. La Muralla, 2009 Disponible en: [http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EDUCATIV%20\(1\).pdf](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIV%20(1).pdf). Pág.79. (Consultado el 5-04-2022)

<sup>425</sup> *Ibid.* Pág. 80

<sup>426</sup> *Ídem.*

Para Hernández Sampieri, et al,<sup>427</sup> *“el estudio depende fundamentalmente de dos factores: el estado del conocimiento sobre el problema de investigación, mostrado por la revisión de la literatura, así como la perspectiva que se pretenda dar al estudio”*.

**La presente investigación se realiza bajo un enfoque Cuantitativo con base en un Estudio Descriptivo, utilizando como instrumento, una Encuesta.**

El enfoque cuantitativo<sup>428</sup> en investigación educativa se ha desarrollado al tratar de imitar el procedimiento de investigación de las ciencias físicas y naturales. Desde esta perspectiva metodológica el investigador se separa de la realidad que configura el objeto de estudio con el fin de descubrir regularidades y formular generalizaciones probabilísticas que posibiliten su predicción.

Habitualmente sigue el modelo hipotético-deductivo para formular unas hipótesis (relaciones causales entre conceptos) que hay que contrastar y verificar en muestras representativas seleccionadas a través de las técnicas de muestreo; suele utilizar modalidades de investigación que garantizan el necesario control experimental (los Métodos Experimentales y los Cuasi Experimentales, fundamentalmente) y preferentemente utiliza sofisticadas técnicas para la recogida de datos con instrumentos como los test, las pruebas objetivas, las escalas, los cuestionarios y la observación sistemática con el propósito básico de definir operativamente los fenómenos en medidas estandarizadas, válidas y fiables que, posteriormente, se analizarán a través de algún programa estadístico<sup>429</sup>.

Los métodos o estudios descriptivos<sup>430</sup> tienen el propósito básico de describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan.

---

<sup>427</sup> Roberto Hernández Sampieri, et. al. Metodología de la Investigación. 6ª. Ed. México. Mc Graw Hill. 2014. En: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>. Pág. 91. (Consultado el 5-04-2022)

<sup>428</sup> Rafael Bisquerra Alsina et. al. Metodología de la Investigación Educativa. Op. Cit. Pág. 82

<sup>429</sup> Ídem.

<sup>430</sup> Íbid. Pág. 114

Bisquerra, et al, citando a Danhke<sup>431</sup> define los Estudios Descriptivos como aquéllos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Para los investigadores cuantitativos<sup>432</sup>, describir consiste, fundamentalmente, en medir y evaluar los conceptos o las variables objeto de interés de manera independiente o conjunta, sin indicar cómo se relacionan estas variables medidas.

Desde el enfoque cuantitativo<sup>433</sup> y también desde la perspectiva cualitativa, los Estudios Descriptivos pueden dirigirse igualmente a obtener información sobre un evento, un fenómeno, un hecho o una situación que ocurre en un contexto determinado a través de la observación como método de investigación.

En esta clase de estudios<sup>434</sup>, la descripción consiste en obtener datos de acuerdo con una definición previa de lo que se quiere observar (el contenido), a quiénes o en qué contexto se observarán (la muestra o el escenario), la modalidad concreta de observación y el tipo de registro a utilizar a través de la elaboración de una guía de observación previa.

Hernández Sampieri, et al,<sup>435</sup> dice que, los Estudios Descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Los estudios descriptivos son útiles para: *“analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes, miden conceptos, definen variables”*<sup>436</sup>. *“Es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”*<sup>437</sup>.

---

<sup>432</sup> Ibid. Págs. 114-115

<sup>433</sup> Ibid. Pág. 115

<sup>434</sup> Ídem.

<sup>435</sup> Roberto Hernández Sampieri, et. al. Metodología de la Investigación. Op. Cit. Pág. 98

<sup>436</sup> Ibid. Págs. 89, 99

<sup>437</sup> Ibid. Pág. 98

Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas.

## 5.2. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL TIPO DE ESTUDIO SELECCIONADO

Con relación al Estudio Descriptivo, Bisquerra, et al<sup>438</sup> dice que:

**...La investigación en su forma más elemental trata sobre la descripción de fenómenos naturales o debidos a la acción del hombre, así analizar su forma, acción, cambios producidos por el paso del tiempo, similitudes con otros fenómenos, etc., ha constituido a lo largo de la historia el primer paso para conocer de forma sistemática la realidad y debe ser considerada como de vital importancia en los procesos de construcción del conocimiento; está sin duda en la base de muchos logros científicos...**

Bisquerra et al, citando a Fox<sup>439</sup>, establece que *“estos estudios son propios de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y proporcionan hechos, datos y preparan el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones”*.

Según Bisquerra, et. al,<sup>440</sup> lo que caracteriza a los Estudios Descriptivos es que:

- **Centran su actuación en determinar el "qué es" de un fenómeno educativo y no se limitan a una mera recogida de datos, sino que intentan responder a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa con implicaciones que van más allá de los límites establecidos por los propios elementos estudiados.**

---

<sup>438</sup> Rafael Bisquerra Alsina et. al. Metodología de la Investigación Educativa. Op. Cit. Pág. 197.

<sup>439</sup> Ídem.

<sup>440</sup> Íbid. Págs. 197-198

- **Acerca de la recogida de información, los estudios descriptivos dependen en gran manera de nuestra capacidad técnica para recoger datos sobre los fenómenos que deseamos estudiar.**
  
- **Entre los instrumentos de recogida de información más usados tenemos pruebas estandarizadas de rendimiento, los instrumentos de observación en clase, las escalas de actitud, los cuestionarios, las entrevistas y el análisis de contenido.**
  
- **Sobre las fases en un Estudio Descriptivo, Bisquerra, et al, comenta que se necesita:**
  - **Identificar y formular el problema a investigar**
  - **Establecer los objetivos del estudio**
  - **Seleccionar la muestra apropiada**
  - **Diseñar o seleccionar los sistemas de recogida de información**
  - **Recoger y analizar los datos**
  - **Extraer conclusiones**

Con respecto al análisis estadístico en los Estudios Descriptivos para describir una muestra de datos, el investigador procede en primer lugar a definir las variables, a medirlas y finalmente a extraer un conjunto de estadísticos que le permiten describir con cierta precisión la muestra<sup>441</sup>.

Estos estadísticos acostumbran a ser las medidas de Tendencia Central (Media, Mediana y Moda) y las de variabilidad (Desviación Estándar, Varianza y Rango<sup>442</sup>).

También podemos describir los datos de una muestra basándose en sistemas de presentación gráfica (histogramas, polígonos de frecuencias, etc.) e incluso podemos utilizar formas más sofisticadas y proceder a generar puntuaciones

---

<sup>441</sup> *Íbid.* Pág. 198-199

<sup>442</sup> *Íbid.* Pág. 199

derivadas. Los cursos elementales de estadística son muy útiles para este tipo de análisis<sup>443</sup>.

Para Hernández Sampieri, et al,<sup>444</sup> el valor de los Estudios Descriptivos consiste en que:

**...Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos) ...**

Para Rojas Soriano<sup>445</sup>, los Estudios Descriptivos: “...*Su objetivo central es obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar políticas o estrategias operativas, conocer las variables que se asocian y señalar los lineamientos para la prueba de las hipótesis ...*”

El instrumento de esta investigación será la Encuesta, que es una técnica que consiste en recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra, por ejemplo: datos generales opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcionen a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se pretenden explorar a través de este medio<sup>446</sup>.

---

<sup>443</sup> Ídem.

<sup>444</sup> Roberto Hernández Sampieri et. al. Metodología de la Investigación. Op. Cit. Pág. 91

<sup>445</sup> Raúl Rojas Soriano. Guía para realizar investigaciones sociales. 38 ed. México. Plaza y Valdés. 2013. En: <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf>. Pág. 42. (Consultado el 5-04-2022)

<sup>446</sup> Íbid. Pág. 221

La información recogida podrá emplearse para un análisis cuantitativo con el fin de identificar y conocer la magnitud de los problemas que se suponen o se conocen en forma parcial o imprecisa<sup>447</sup>.

La investigación por encuesta debe traducir las variables sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad. Las técnicas asociadas a este tipo de investigación son el cuestionario y la entrevista<sup>448</sup>.

Para esta investigación, se utilizará para la recolección de datos el cuestionario que es: *“un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno”*<sup>449</sup>.

La elaboración de la encuesta no empieza con la redacción de las preguntas, sino que requiere una serie de fases<sup>450</sup>:

1. Definición de los objetivos del cuestionario.
2. Planificación del cuestionario, destacando sus diferentes apartados.
3. Elaboración y selección de las preguntas (abiertas, cerradas, ...).
4. Análisis de la calidad de las preguntas.
5. Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.
6. Redacción final de la encuesta

En conclusión, el tipo de estudio seleccionado es un estudio descriptivo que nos permitirá mostrar con mayor precisión los resultados y su selección nos permitió definir conceptos, variables y decidir sobre quiénes recolectaríamos los datos. El instrumento de investigación elegido fue la encuesta y la técnica fue el cuestionario con preguntas concretas sobre la realidad.

---

<sup>447</sup> Ídem.

<sup>448</sup> Rafael Bisquerra Alsina et. Al. Metodología de la Investigación Educativa. Op. Cit. Pág. 240

<sup>449</sup> Ídem.

<sup>450</sup> Íbid. Pág. 241

### 5.3. UNIVERSO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA

En la elaboración del diseño del estudio otro paso importante, es la selección de la muestra de sujetos, objetos, sucesos, eventos, contextos de estudio sobre los cuales se habrán de recoger los datos<sup>451</sup>.

Desde la perspectiva cuantitativa, el primer paso para seleccionar la muestra consiste en establecer con claridad y delimitar las características de contenido (¿quiénes son las unidades de análisis?), de lugar (¿dónde están ubicadas?) y de tiempo (¿en qué momento?) de la población<sup>452</sup>.

Tomando en consideración que el "universo" de estudio de la presente investigación son el conjunto de personas, cosas o fenómenos que están sujetos a investigación, los cuales tienen características similares<sup>453</sup>, este trabajo se sitúa en la Ciudad de México, en el conjunto de escuelas que integran la Alcaldía Cuauhtémoc, en las Escuelas Primarias que están en el área de la Colonia Asturias. Y la Población se ubica en la Escuela Primaria de Participación Social, Núm.6.

### 5.4. POBLACIÓN ESCOLAR O MAGISTERIAL QUE PRESENTA LA PROBLEMÁTICA

La población es el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación. Se simboliza por N. La definición y la delimitación clara de la población permitirá concretar el alcance de una investigación<sup>454</sup>.

---

<sup>451</sup> Ibid. Pág. 142

<sup>452</sup> Ibid. Págs. 142-143

<sup>453</sup> <https://www.diferenciador.com/poblacion-y-muestra/~:text=Poblaci%C3%B3n%20se%20refiere%20al%20universo,poblaci%C3%B3n%20para%20realizar%20un%20estudio> (Consultado el 03-04-2022)

<sup>454</sup> Ibid. Pág. 143

En la práctica no se analizan todos los individuos de la población, sino que por razones de economía se selecciona una muestra<sup>455</sup>.

Para esta investigación, la población elegida son los docentes que han atendido niños con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela Primaria de Participación Social, Núm. 6 que se encuentra en la Ciudad de México, la cual cuenta con una población de 16 docentes frente a grupo que incluye los 6 grados, todos en un horario de Tiempo Completo, con excepción de una docente.

## 5.5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Es posible definir la muestra (n) como un subconjunto de la población que se selecciona a través de alguna técnica de muestreo y que debe ser representativa de aquélla. Si la muestra es representativa de la población, las conclusiones de la investigación realizada a partir de la muestra podrán generalizarse a la población<sup>456</sup>.

A la hora de seleccionar la muestra hay que garantizar dos condiciones básicas<sup>457</sup>:

**- Representatividad.** La representatividad de la muestra significa que debe ser un fiel reflejo del conjunto de la población (que tenga las mismas características de la población). Cuando una muestra no es representativa (no mantiene una relación cualitativa con la población) se dice que está sesgada y anula por completo la generalización de los resultados.

**- Tamaño.** La muestra debe tener un tamaño suficiente para garantizar esta representatividad. Existen técnicas estadísticas y programas informáticos (por ejemplo, el programa STATS®) que permiten calcular con precisión el tamaño de la muestra a partir de los siguientes parámetros:

---

<sup>455</sup> Ídem.

<sup>456</sup> Ídem.

<sup>457</sup> Íbid. Pág. 144

a) el error estándar (se), también denominado error de muestreo permitido (la diferencia entre la media de la muestra  $X$  y la media de la población  $\mu$ );

b) el nivel de confianza deseado (la probabilidad de que la estimación efectuada de la muestra se ajuste a la realidad). Si bien el cálculo del tamaño mínimo de la muestra, strictu sensu debería hacerse mediante fórmulas estadísticas, a modo de sugerencia reproducimos cinco ideas de Cardona citadas por Bisquerra:

- A mayor población, menor porcentaje se necesita para obtener una muestra representativa.

- Para poblaciones pequeñas ( $N=5000$ ), el tamaño de la muestra de 400 resulta adecuado

Se denominan técnicas o métodos de muestreo a los procedimientos utilizados para seleccionar la muestra de individuos sobre los que se van a recoger los datos en un estudio...

Cochran y Kish citados por Bisquerra<sup>458</sup>, desarrollaron con todo detalle los principales métodos de muestreo y la mayoría de los manuales sobre metodología de investigación también suelen contener capítulos sobre la selección de la muestra.

Siguiendo esas obras, podemos intentar clasificar los principales métodos de muestreo de acuerdo con el principio de la equiprobabilidad, que significa que todos los sujetos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de la muestra.

Esta investigación utilizará un muestreo no probabilístico:

**Los muestreos no probabilísticos<sup>459</sup> son aquellos en los que la selección de los individuos de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a otros**

---

<sup>458</sup> Ibid. Pág. 145

<sup>459</sup> Ídem.

**criterios relacionados con las características de la investigación o de quien hace la muestra.**

Escoger un método de muestreo probabilístico o uno no probabilístico depende del enfoque de la investigación, de los objetivos y del diseño de la misma. Si bien la recomendación de utilizar métodos probabilísticos siempre que sea oportuno es muy apropiada, conviene reconocer que en la investigación educativa generalmente no es viable.

Los muestreos no probabilísticos suponen un procedimiento de selección informal de la muestra, en función del investigador.

Entre éstos se destacan<sup>460</sup>:

El muestreo casual:

**Es un muestreo frecuente en ciencias sociales y en investigación educativa. El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas. Por eso a veces se le denomina muestreo por accesibilidad. Un caso particular es el de utilizar voluntarios que acceden a participar por propia iniciativa en un estudio.**

La muestra de esta investigación será no probabilística ya que se están seleccionando sujetos con determinados criterios, que son aquellos que presentan la problemática, se eligen procurando la representatividad de la población, esta muestra también será causal ya que el caso más frecuente de dicho procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos con los que se tiene facilidad de acceso, en este caso serán docentes que han atendido niños con necesidades educativas especiales con plena disposición a colaborar con acceso en horario e interés.

---

<sup>460</sup> Ibid. Pág. 148

## 5.6. DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE CAPTURA DE DATOS

### 5.6.1. ESCALA DE LIKERT

En la mayoría de las investigaciones, cuando se evalúan actitudes y opiniones, se suele utilizar la escala de Likert. Esta escala se difundió ampliamente por su rapidez y sencillez de aplicación, desde su desarrollo en 1932. Su aplicación ha tenido un crecimiento exponencial a lo largo de los años y en la actualidad, luego de 77 años, continúa siendo la escala preferida de casi todos los investigadores.<sup>461</sup>

La escala de Likert es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de acuerdo/desacuerdo. Estas frases, a las que es sometido el entrevistado, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que el entrevistado aprenda rápidamente el sistema de respuestas<sup>462</sup>.

TABLA 3 ESCALA DE LIKERT

MUY DE ACUERDO	5
ALGO DE ACUERDO	4
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	3
ALGO EN DESACUERDO	2
MUY EN DESACUERDO	1

La principal ventaja que tiene es que todos los sujetos coinciden y comparten el orden de las expresiones. Esto se debe a que el mismo Likert (psicólogo creador de esta escala) procuró dotar a los grados de la escala con una relación de muy fácil comprensión para el entrevistado<sup>463</sup>.

<sup>461</sup> [https://www.academia.edu/17119895/Acervo\\_bibliotecologia\\_escalas\\_Escala\\_de\\_Likert](https://www.academia.edu/17119895/Acervo_bibliotecologia_escalas_Escala_de_Likert). (Consultado el 10-04-2022)

<sup>462</sup> Ídem.

<sup>463</sup> Ídem.

## 5.6.2 ELABORACIÓN DEL BORRADOR DEL INSTRUMENTO DE CAPTURA DE LOS DATOS

Para la elaboración del borrador del instrumento de captura de datos, se tomaron en cuenta las dos variables de la investigación, las primeras 7 preguntas corresponden a la variable independiente: Interculturalidad y de la 8 a la 14 la variable dependiente: competencia docente capaz de influir en la atención de niños y niñas con NEE.

A continuación, se muestra el borrador del instrumento diseñado para recabar datos de los Docentes.



El presente cuestionario tiene el propósito principal de recabar información respecto a la Interculturalidad como una competencia docente que puede apoyar para la atención a niños(as) con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Primaria de Participación Social Núm. 6 de la Alcaldía Cuauhtémoc de la Ciudad de México. La información obtenida será utilizada con fines de investigación educativa para obtener el Grado de Maestro en Educación Básica en la Unidad UPN 099 Ciudad de México, Poniente. Los resultados obtenidos serán usados con estricta confidencialidad.

### Instrucciones:

1. Lee el siguiente párrafo como introducción al tema de la Interculturalidad como competencia docente

**“La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas o grupos particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, pedagógicas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura o grupo exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre**

**las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.<sup>464</sup>**

2. A continuación, lee las siguientes afirmaciones y señale con una equis(X) su respuesta según su criterio.

ESCALA DE LIKERT	1.NADA	2.POCO	3. REGULAR	4.MUCHO	5. BASTANTE
<b>PRIMERA PARTE</b>					
<b>COGNITIVA</b>					
1. El autoconocimiento cultural es fundamental para desarrollar sensibilidad y comprensión hacia las personas pertenecientes a otros grupos					
2. La interculturalidad como competencia docente puede ayudarte a desarrollar el pensamiento crítico y la práctica reflexiva					

<sup>464</sup> María José Arroyo González. *La Educación Intercultural: un camino hacia la educación inclusiva*. España. *Revista de Educación Inclusiva*. V. 6. junio 2013. En: Dialnet-LaEducacionIntercultural-4335836.pdf. Pág. 153. (Consultado el 19-04-2022)

acerca de percepciones, pensamientos, actitudes y creencias					
EMOTIVA					
3. La interculturalidad puede apoyarte con emociones o sentimientos como la tolerancia, ansiedad, miedo, indiferencia, interés y motivación					
4. La mente abierta o flexibilidad de pensamiento facilita una mayor disposición a los intercambios grupales					
PEDAGÓGICA					
5. La interculturalidad puede proporcionarte estrategias didácticas para la atención a la diversidad como reflexiones autobiográficas o actividades para el desarrollo del pensamiento autocrítico					
6. La interculturalidad favorece a través del desarrollo de actitudes, la toma de decisiones, resolución de conflictos y					

aprendizaje cooperativo					
7. Consideras que la atención a niños (as) con NEE puede ser agotador intelectual, anímica o físicamente					

ESCALA DE LIKERT	1. NADA	2.POCO	3. REGULAR	4.MUCHO	5. BASTANTE
<b>SEGUNDA PARTE</b>					
<b>CONVIVENCIA</b>					
8. Promueves el aprendizaje entre pares con niños (as) con NEE					
9. Has tenido necesidad de trabajar con todo tu grupo o algunos alumnos el análisis de estereotipos, reducción de prejuicios y prácticas de discriminación relacionadas con niños (as) con NEE					
<b>FAMILIA</b>					
10. Es muy frecuente la comunicación o contacto que necesitas tener con la familia de los niños (as) con NEE					
11.Has encontrado respuesta favorable para apoyar el aprendizaje u otras necesidades de los niños (as) NEE de parte de la familia					

FORMACIÓN DOCENTE					
12. Has recibido capacitación para atender niños (as) con NEE					
13. Te es difícil o complicado preparar tus adecuaciones curriculares y/o materiales específicos para atender niños (as) con NEE					
14. Has tenido necesidad de información o acercamiento a un especialista sobre la condición de los niños (as) NEE acerca del origen, sintomatología, tratamientos, factores de riesgo, curso, pronóstico, implicaciones, costos, instituciones y especialistas de apoyo					

**¡Muchas Gracias por tu participación!**

DESEAS HACER ALGUNOS COMENTARIOS FINALES A ESTE CUESTIONARIO:

---



---

### **5.6.3. REVISIÓN DEL BORRADOR DEL INSTRUMENTO A APLICAR.**

El borrador incluía una introducción sobre la temática de la variable independiente y espacio para comentarios finales. Estos dos aspectos, así como la redacción de las preguntas fueron modificadas después de las revisiones de la Mtra. Marlene

Moya García y la Dra. Guadalupe Quintanilla Calderón. Después de la última revisión se corrigieron todavía algunos aspectos de la redacción y se modificó la escala de Likert para la segunda parte de las preguntas.

### 5.6.3.1 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECABACIÓN DE DATOS POR LA TUTORA DE TESIS.

El instrumento fue validado por la Dra. Guadalupe Quintanilla Calderón y el instrumento definitivo para aplicar fue el siguiente:



El presente cuestionario tiene como objetivo, recabar información respecto a la Interculturalidad como una Competencia Docente que puede apoyar para la atención a Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales, en la Escuela Primaria de Participación Social Núm. 6, Alcaldía Cuauhtémoc de la Ciudad de México. La información obtenida será utilizada con fines de Investigación Educativa para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 099 Ciudad de México, Poniente. Los resultados serán usados con estricta confidencialidad.

Datos Generales

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

#### Instrucciones:

A continuación, lea los siguientes ítems y señale con una equis(X) la respuesta según su criterio.

ESCALA DE LIKERT					
<b>PRIMERA PARTE</b>					
COGNITIVA	1.MUY EN	2.ALGO EN	3. NI DE ACUERDO NI EN	4.ALGO DE ACUERDO	5. MUY DE ACUERDO

	DESACU ERDO	DESACU ERDO	DESACUER DO		
1. La interculturalidad es fundamental para desarrollar sensibilidad y comprensión hacia las personas pertenecientes a otros grupos.					
2. La Interculturalidad como Competencia Docente, puede ayudar a desarrollar el pensamiento crítico y la práctica reflexiva acerca de percepciones, pensamientos, actitudes y creencias.					
EMOTIVA	1.MUY EN DESACU ERDO	2.ALGO EN DESACU ERDO	3. NI DE ACUERDO NI EN DESACUER DO	4.ALGO DE ACUERDO	5. MUY DE ACUERDO
3. La Interculturalidad puede apoyar con emociones o sentimientos como la tolerancia, ansiedad, miedo, indiferencia, interés y motivación.					
4. La mente abierta o flexibilidad de pensamiento facilita una mayor disposición a los intercambios grupales.					

PEDAGÓGICA	1.MUY EN DESACUERDO	2.ALGO EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	4.ALGO DE ACUERDO	5. MUY DE ACUERDO
5. La Interculturalidad puede proporcionar estrategias didácticas para la atención a la diversidad como, reflexiones autobiográficas o actividades para el desarrollo del pensamiento autocrítico.					
6. La Interculturalidad favorece a través del desarrollo de actitudes, la toma de decisiones, resolución de conflictos y aprendizaje cooperativo.					
7. La atención a niños y niñas con NEE puede ser agotador intelectual, anímica o físicamente.					

ESCALA DE LIKERT					
<b>SEGUNDA PARTE</b>					
CONVIVENCIA	1.NUNCA	2.CASI NUNCA	3. A VECES	4.CASI SIEMPRE	5. SIEMPRE

8. Promueve el aprendizaje entre pares con niños y niñas con NEE.					
9. Has trabajado con tu grupo el análisis de estereotipos, reducción de prejuicios y prácticas de discriminación relacionadas con niños y niñas con NEE.					
FAMILIA	1.NUNCA	2.CASI NUNCA	3. A VECES	4.CASI SIEMPRE	5. SIEMPRE
10. Existe la comunicación con los Padres, Madres de Familia y/o Tutores de los Niños y Niñas con NEE.					
11.Has encontrado respuesta favorable para apoyar el aprendizaje u otras necesidades de los Niños y Niñas con NEE de parte de la familia.					
FORMACIÓN DOCENTE	1. NUNCA	2.CASI NUNCA	3. A VECES	4.CASI SIEMPRE	5. SIEMPRE
12. Has recibido capacitación para atender Niños y Niñas con NEE.					
13. Te es difícil o complicado preparar tus adecuaciones curriculares y/o materiales específicos para atender Niños y Niñas con NEE.					
14.Has tenido necesidad de solicitar información o acercarte					

a un especialista sobre la condición de los Niños y Niñas con NEE acerca del origen, sintomatología, tratamientos, factores de riesgo, curso, pronóstico, implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, costos, instituciones y especialistas de apoyo.					
---	--	--	--	--	--

**¡Muchas Gracias por tu participación!**

#### **5.6.4 APLICACIÓN DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO**

La encuesta se imprimió y se les entregó a cada docente, fueron un total de 16 cuestionarios que se les dieron a docentes frente a grupo de la Escuela de Participación Social núm.6, de los grados de 1º. A 6º. Se les dio un día y desde ese mismo día los docentes entregaron su encuesta, algunos profesores al día siguiente concluyeron la entrega. No hubo comentarios acerca de alguna dificultad para su llenado o comprensión.

#### **5.7. ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECABADOS CON BASE EN EL PROGRAMA ESTADÍSTICO SPSS**

A continuación se adjuntan las gráficas obtenidas a través del programa SPSS y una descripción de los resultados de la aplicación del instrumento de investigación.

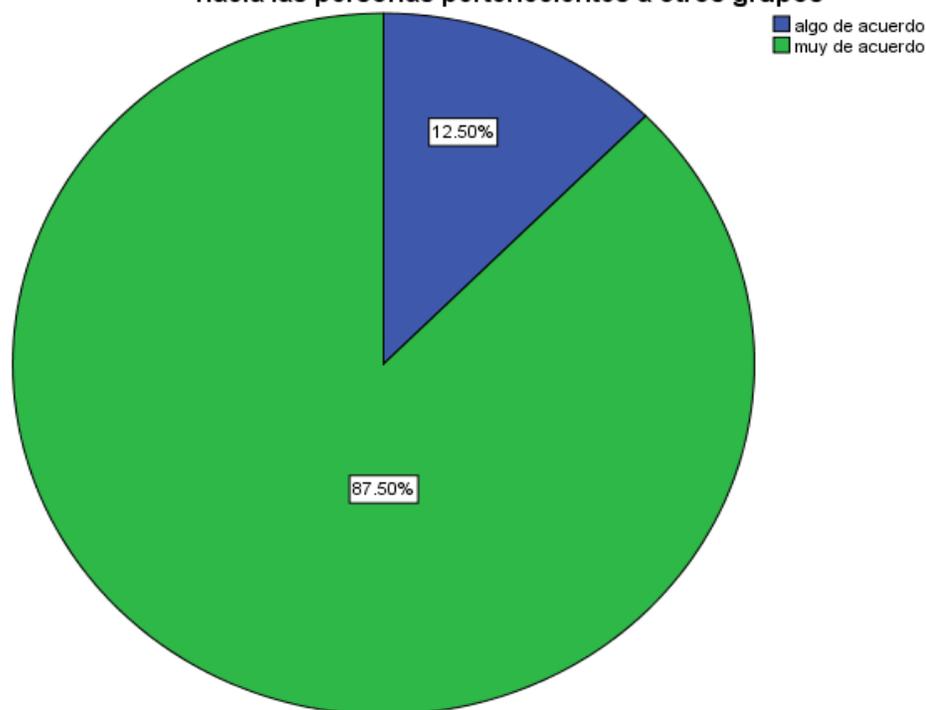
**Pregunta 1. La Interculturalidad es fundamental para desarrollar sensibilidad y comprensión hacia las personas pertenecientes a otros grupos.**

**Cuadro 1**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
algo de acuerdo	2	12.5	12.5	12.5
Válidos muy de acuerdo	14	87.5	87.5	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 1**

**La Interculturalidad es fundamental para desarrollar sensibilidad y comprensión hacia las personas pertenecientes a otros grupos**



Respecto a la pregunta 1 de la Gráfica 1, el 87.50% de los docentes considera estar muy de acuerdo y un 12.50% algo de acuerdo.

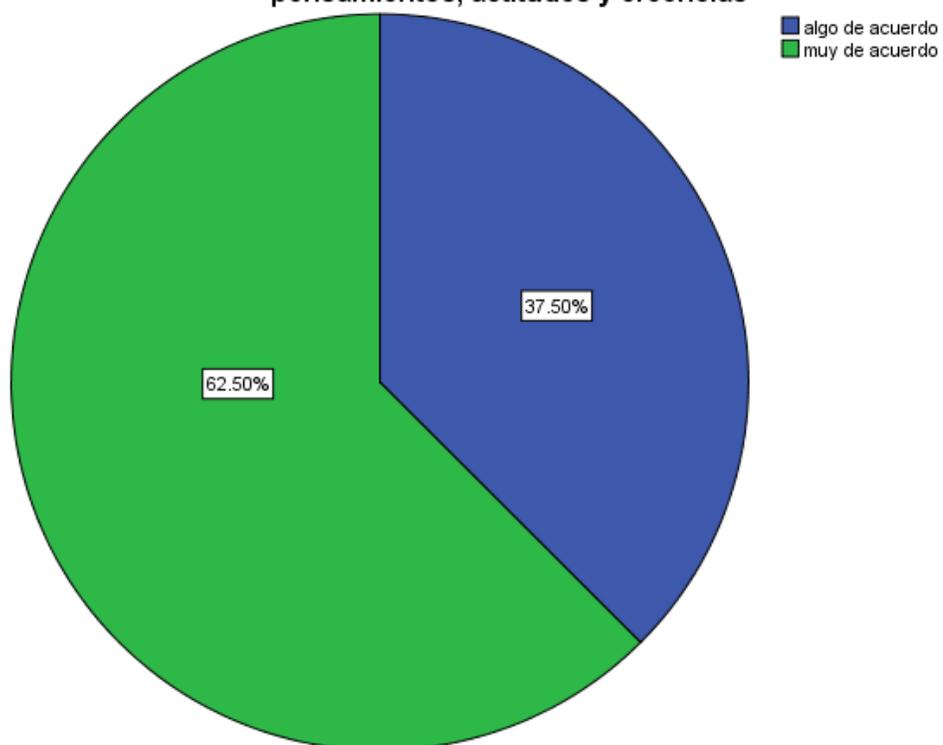
**Pregunta 2. La Interculturalidad como competencia docente, puede desarrollar el pensamiento crítico y la práctica reflexiva acerca de percepciones, pensamientos, actitudes y creencias.**

**Cuadro 2**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
algo de acuerdo	6	37.5	37.5	37.5
Válidos muy de acuerdo	10	62.5	62.5	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 2**

**La Interculturalidad como competencia docente, puede desarrollar el pensamiento crítico y la práctica reflexiva acerca de percepciones, pensamientos, actitudes y creencias**



Sobre la pregunta 2 de la Gráfica 2, el 62.50% de los docentes considera estar muy de acuerdo y un 37.50% algo de acuerdo.

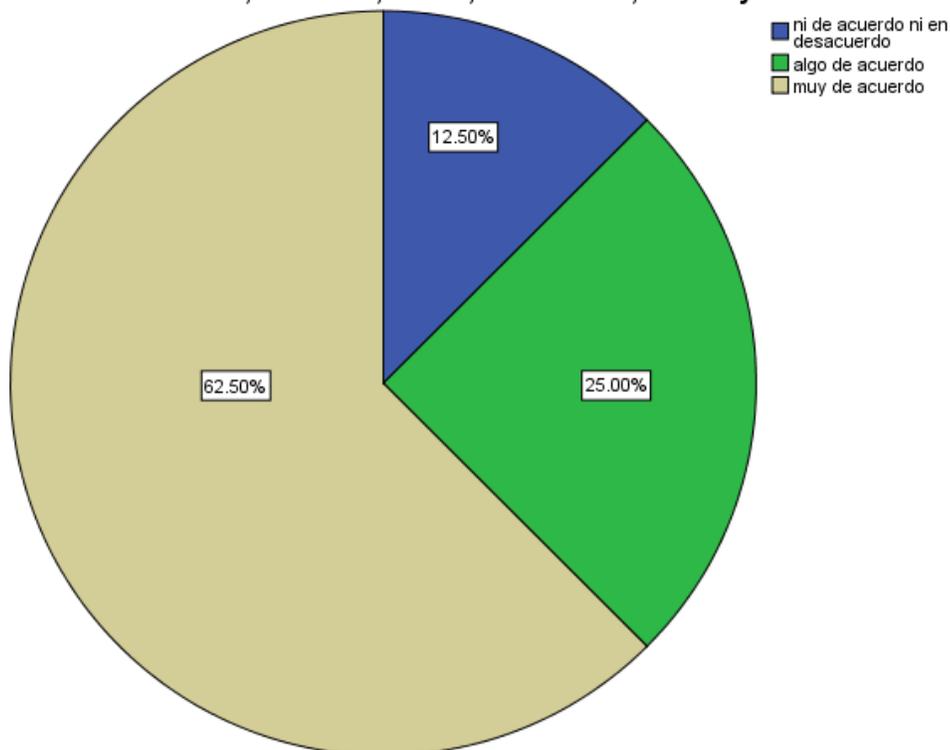
**Pregunta 3. La Interculturalidad puede apoyar con emociones o sentimientos como la tolerancia, ansiedad, miedo, indiferencia, interés y motivación.**

**Cuadro 3**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	12.5	12.5	12.5
Válidos algo de acuerdo	4	25.0	25.0	37.5
muy de acuerdo	10	62.5	62.5	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 3**

**Interculturalidad puede apoyar con emociones o sentimientos como la tolerancia, ansiedad, miedo, indiferencia, interés y motivación**



Con relación a la pregunta 3 de la Gráfica 3, el 62.50% de los docentes considera estar muy de acuerdo, un 25.00% algo de acuerdo y un 12.50% ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

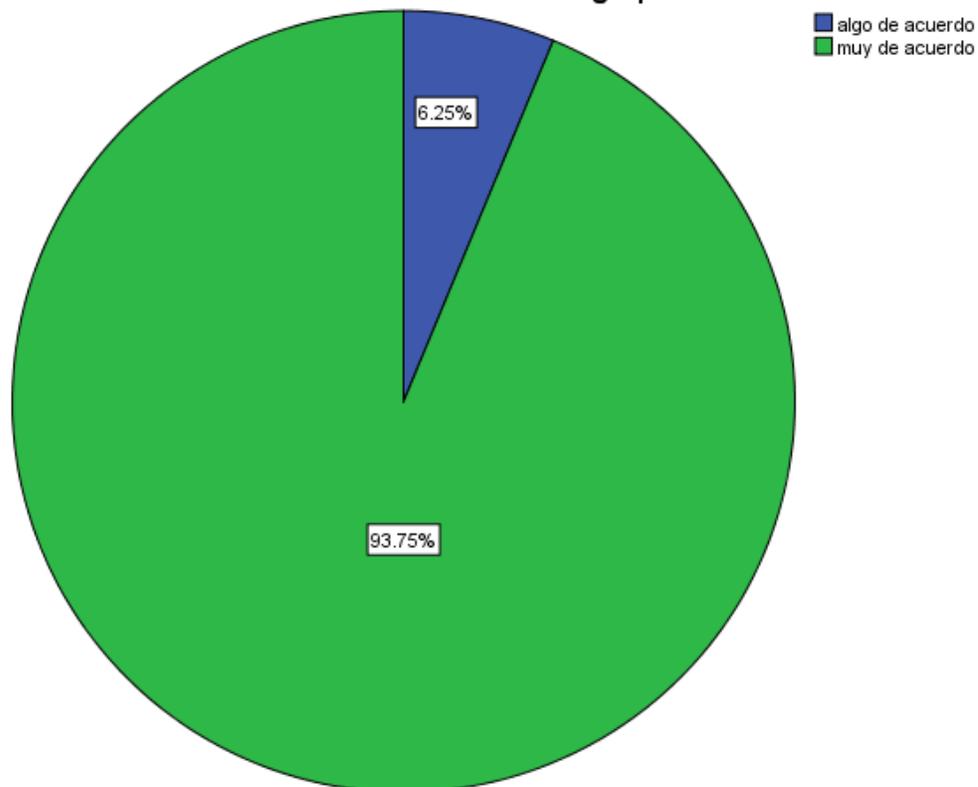
**Pregunta 4. La mente abierta o flexibilidad de pensamiento facilita una mayor disposición a los intercambios grupales.**

**Cuadro 4**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
algo de acuerdo	1	6.3	6.3	6.3
Válidos muy de acuerdo	15	93.8	93.8	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica**

**La mente abierta o flexibilidad de pensamiento facilita una mayor disposición a los intercambios grupales**



Respecto a la pregunta 4 de la Gráfica 4, el 93.75% de los docentes considera estar muy de acuerdo, un 6.25% algo de acuerdo.

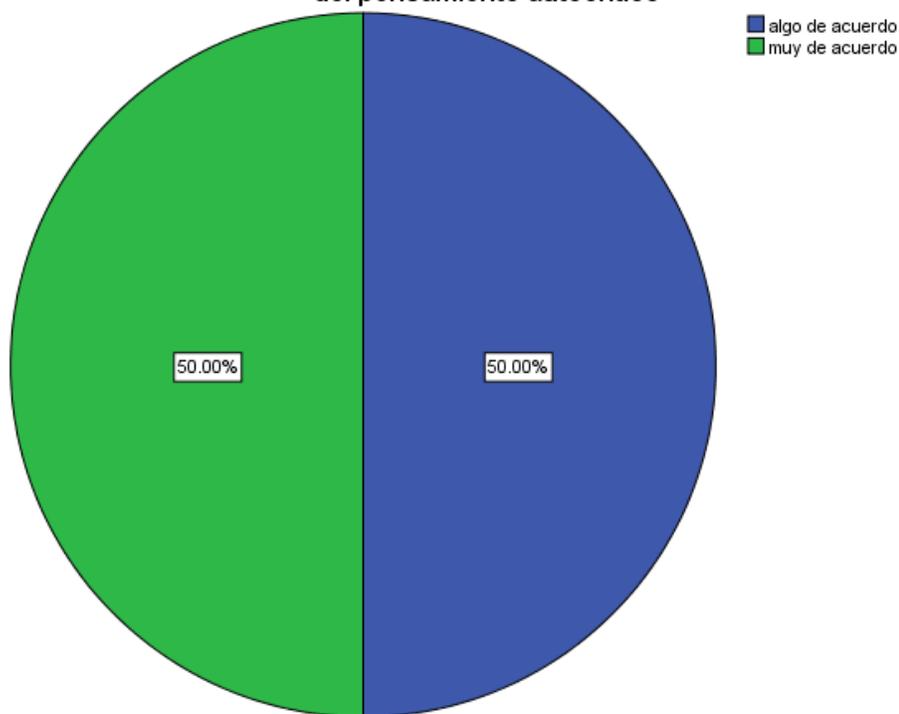
**Pregunta 5. La Interculturalidad puede proporcionar estrategias didácticas para la atención a la diversidad como, reflexiones autobiográficas o actividades para el desarrollo del pensamiento autocrítico.**

**Cuadro 5**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
algo de acuerdo	8	50.0	50.0	50.0
Válidos muy de acuerdo	8	50.0	50.0	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 5**

**La Interculturalidad puede proporcionar estrategias didácticas para la atención a la diversidad como, reflexiones autobiográficas o actividades para el desarrollo del pensamiento autocritico**



Con relación a la pregunta 5 de la Gráfica 5, el 50.00% de los docentes considera estar muy de acuerdo, un 50.00% algo de acuerdo.

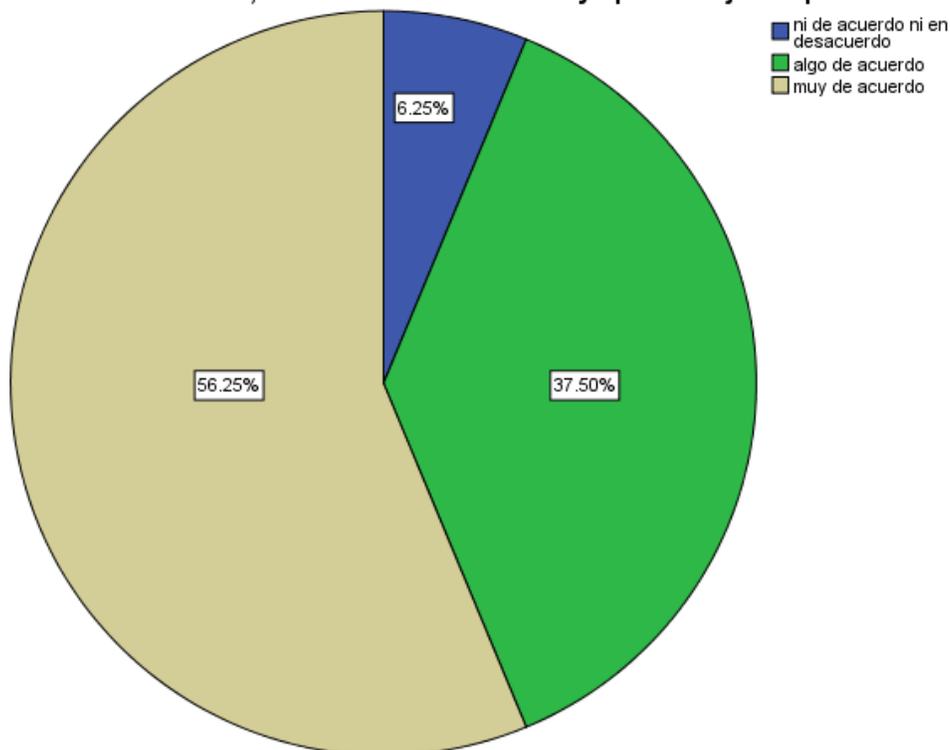
**Pregunta 6. La interculturalidad favorece a través del desarrollo de actitudes, la toma de decisiones, resolución de conflictos y aprendizaje cooperativo**

**Cuadro 6**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	6.3	6.3	6.3
Válidos algo de acuerdo	6	37.5	37.5	43.8
muy de acuerdo	9	56.3	56.3	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 6**

**La interculturalidad favorece a través del desarrollo de actitudes, la toma de decisiones, resolución de conflictos y aprendizaje cooperativo**



Respecto a la pregunta 6 de la Gráfica 6, el 56.25.00% de los docentes considera estar muy de acuerdo, un 37.50% algo de acuerdo, 6.25% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

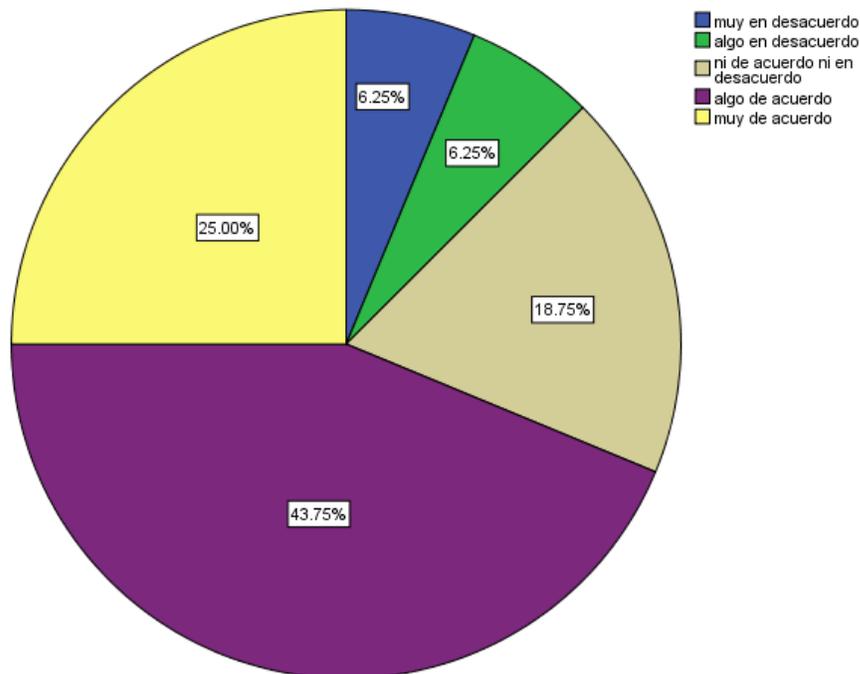
**Pregunta 7. La atención a niños y niñas con NEE puede ser agotador, intelectual, anímica o físicamente.**

**Cuadro 7**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
muy en desacuerdo	1	6.3	6.3	6.3
algo en desacuerdo	1	6.3	6.3	12.5
Válidos ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	18.8	18.8	31.3
algo de acuerdo	7	43.8	43.8	75.0
muy de acuerdo	4	25.0	25.0	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 7**

**La atención a niños y niñas con NEE puede ser agotador, intelectual, anímica o físicamente**



Sobre la pregunta 7 de la Gráfica 7, el 43.75% de los docentes considera estar algo de acuerdo, un 25.00% muy de acuerdo, 18.75% ni de acuerdo ni en desacuerdo, 6.25 % algo en desacuerdo, 6.25% muy en desacuerdo.

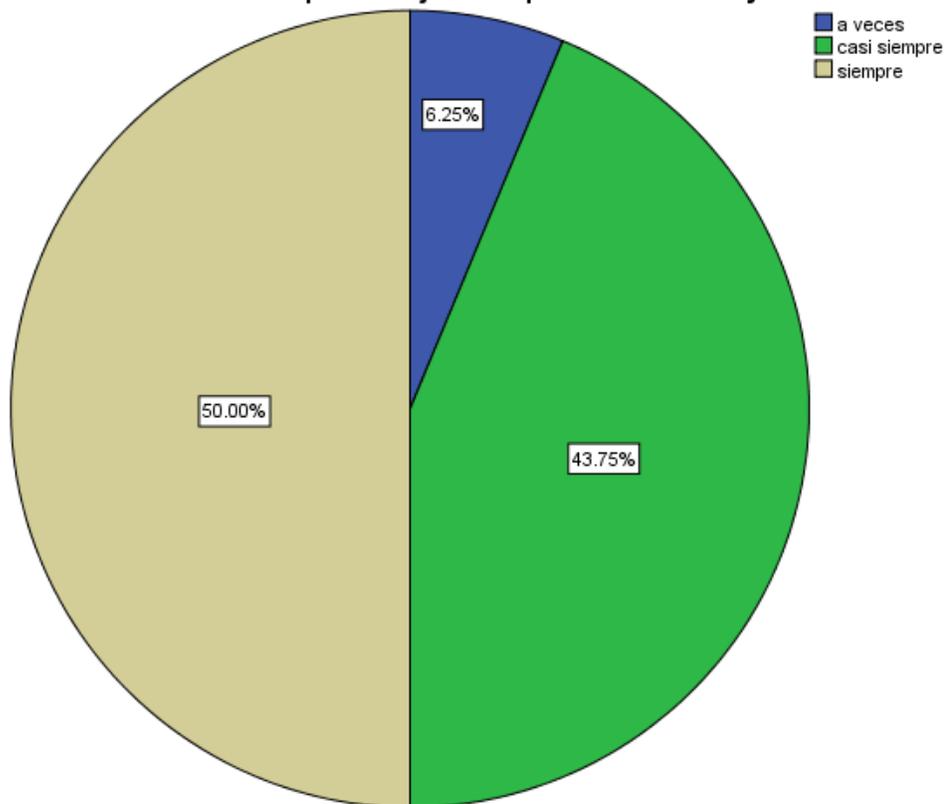
**Pregunta 8. Promueve el aprendizaje entre pares con niños y niñas con NEE.**

**Cuadro 8**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a veces	1	6.3	6.3	6.3
casi siempre	7	43.8	43.8	50.0
Siempre	8	50.0	50.0	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 8**

**Promueve el aprendizaje entre pares con niños y niñas con NEE**



En la Gráfica 8, de la pregunta 8, el 50.00% de los docentes considera que siempre, un 43.75% casi siempre, 6.25% a veces.

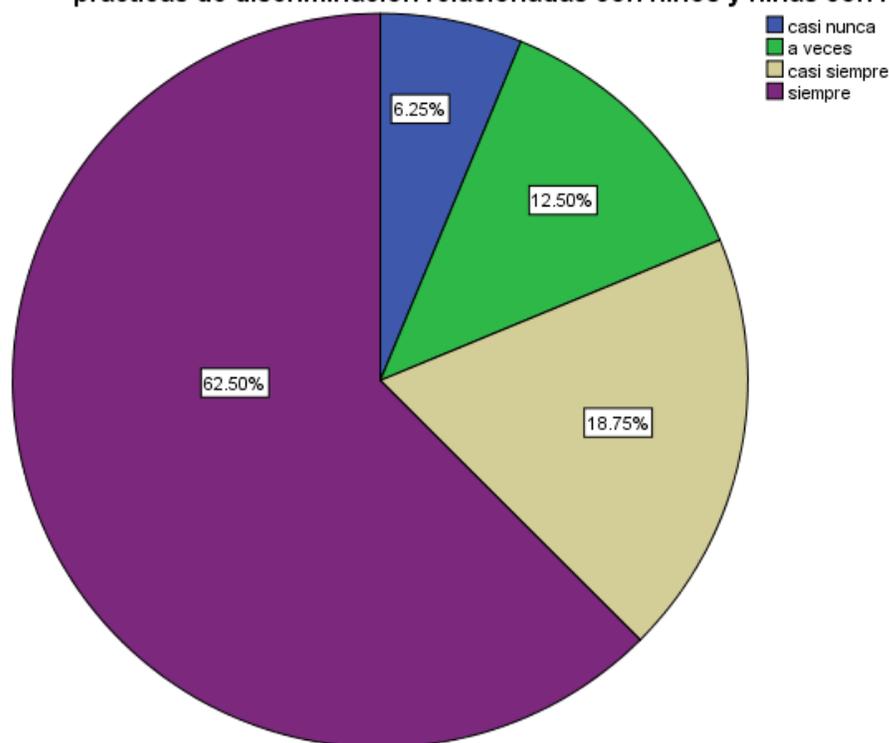
**Pregunta 9. Has trabajado con tu grupo el análisis de estereotipos, reducción de prejuicios y prácticas de discriminación relacionadas con niños y niñas con NEE.**

**Cuadro 9**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
casi nunca	1	6.3	6.3	6.3
a veces	2	12.5	12.5	18.8
Válidos casi siempre	3	18.8	18.8	37.5
siempre	10	62.5	62.5	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 9**

**Has trabajado con tu grupo el análisis de estereotipos, reducción de prejuicios y prácticas de discriminación relacionadas con niños y niñas con NEE**



En la Gráfica 9 de la pregunta 9, el 62.50% de los docentes considera que siempre, un 18.75% casi siempre, 12.50% a veces, 6.25% casi nunca.

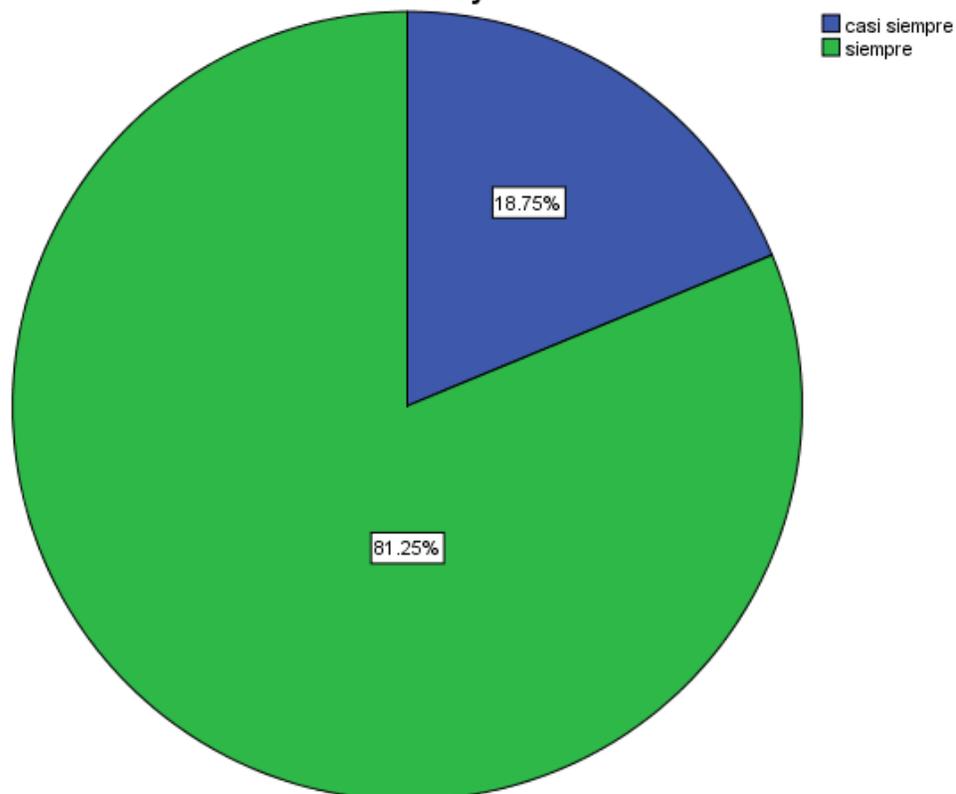
**Pregunta 10. Existe la comunicación con los Padres, Madres de Familia y / o Tutores de los niños y niñas con NEE.**

**Cuadro 10**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
casi siempre	3	18.8	18.8	18.8
Válidos siempre	13	81.3	81.3	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 10**

**Existe la comunicación con los Padres, Madres de Familia y / o Tutores de los niños y niñas con NEE**



En la Gráfica 10 de la pregunta 10, el 81.25% de los docentes considera que siempre, un 18.75% casi siempre.

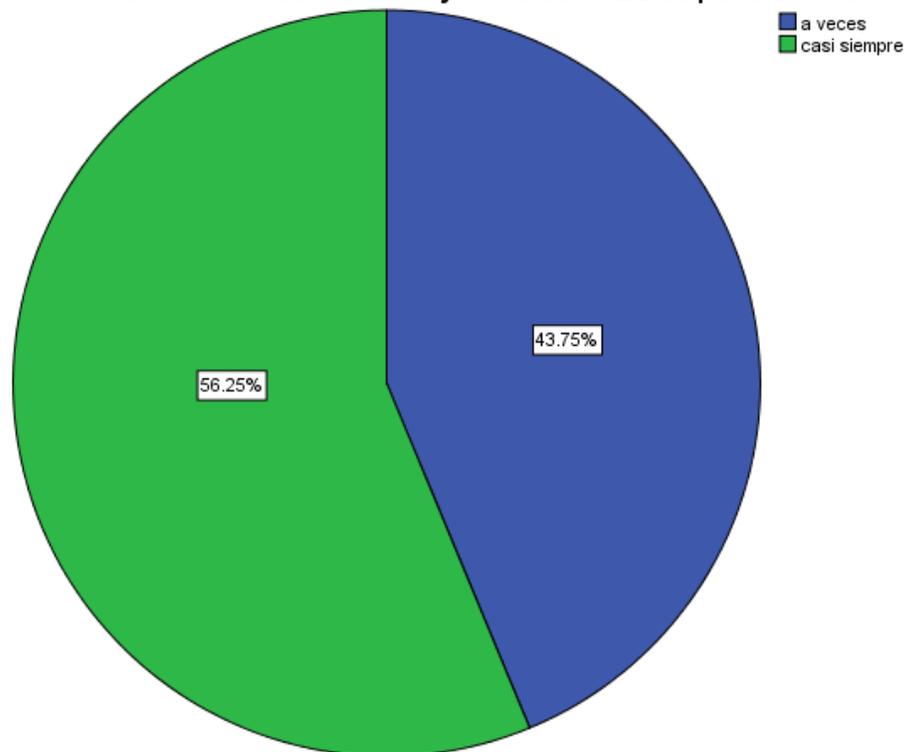
**Pregunta 11. Has encontrado respuesta favorable para apoyar el aprendizaje u otras necesidades de los niños y niñas con NEE de parte de la familia.**

**Cuadro 11**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a veces	7	43.8	43.8	43.8
Válidos casi siempre	9	56.3	56.3	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 11**

**Has encontrado respuesta favorable para apoyar el aprendizaje u otras necesidades de los niños y niñas con NEE de parte de la familia**



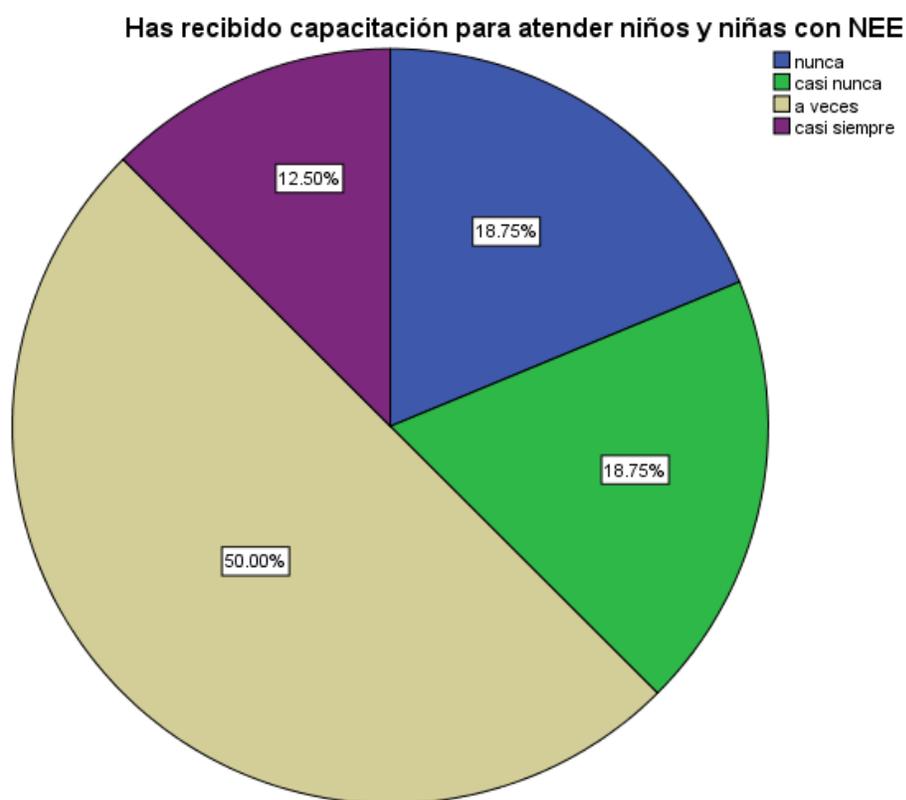
En la Gráfica 11 de la pregunta 11, el 58.25% de los docentes considera que casi siempre, un 43.75% a veces.

**Pregunta 12. Has recibido capacitación para atender niños y niñas con NEE.**

**Cuadro 12**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
nunca	3	18.8	18.8	18.8
casi nunca	3	18.8	18.8	37.5
Válidos a veces	8	50.0	50.0	87.5
casi siempre	2	12.5	12.5	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 12**



Respecto a la pregunta 12 de la Gráfica 12, el 50.00% de los docentes considera que a veces, un 18.75% casi nunca, 18.75% nunca, 12.50% casi siempre.

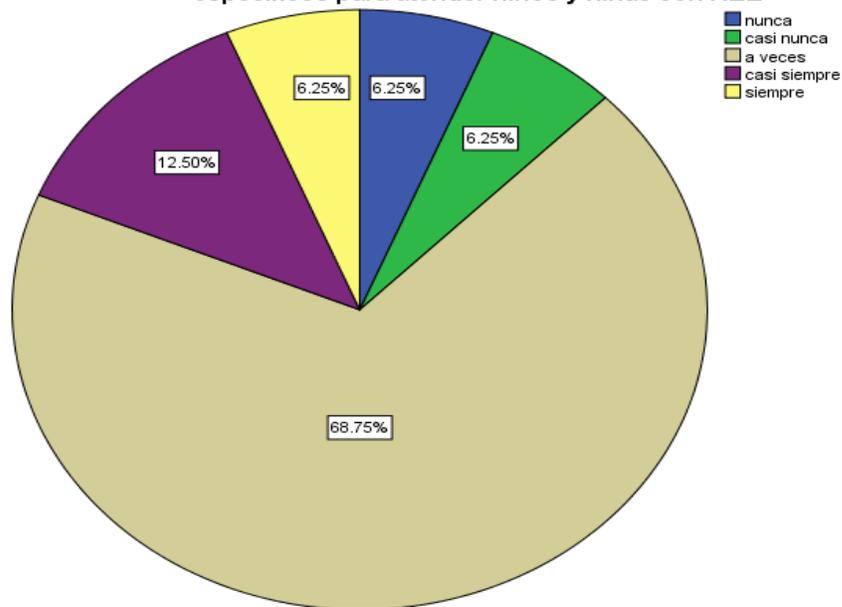
**Pregunta 13. Te es difícil o complicado preparar tus adecuaciones curriculares y/o materiales específicos para atender niños y niñas con NEE.**

**Cuadro 13**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	1	6.3	6.3
	casi nunca	1	6.3	12.5
	a veces	11	68.8	81.3
	casi siempre	2	12.5	93.8
	siempre	1	6.3	100.0
	Total	16	100.0	100.0

**Gráfica 13**

**Te es difícil o complicado preparar tus adecuaciones curriculares y/o materiales específicos para atender niños y niñas con NEE**



Respecto a la pregunta 13 de la Gráfica 13, el 68.75% de los docentes considera que a veces, un 12.50% casi siempre, 6.25% siempre, 6.25% casi nunca, 6.25% nunca.

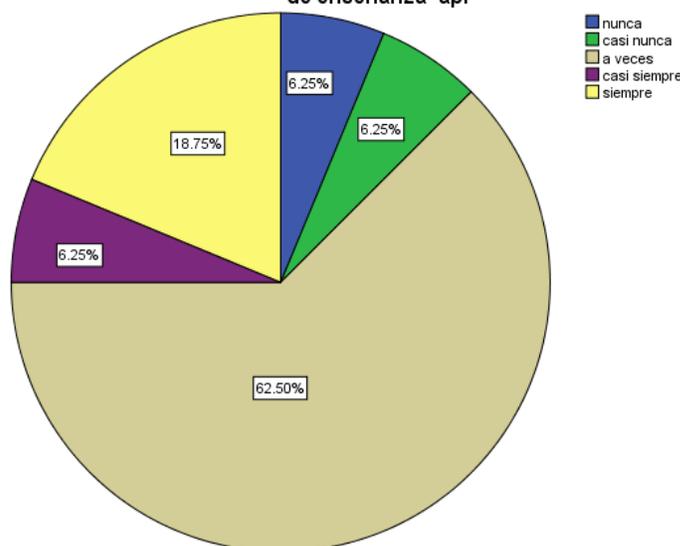
**Pregunta 14. Has tenido necesidad de solicitar información o acercarte a un especialista sobre la condición de los niños y niñas con NEE acerca del origen, sintomatología, tratamientos, factores de riesgo, curso, pronóstico, implicaciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje, costos, instituciones y especialistas de apoyo.**

**Cuadro 14**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
nunca	1	6.3	6.3	6.3
casi nunca	1	6.3	6.3	12.5
a veces	10	62.5	62.5	75.0
casi siempre	1	6.3	6.3	81.3
siempre	3	18.8	18.8	100.0
Total	16	100.0	100.0	

**Gráfica 14**

Has tenido necesidad de solicitar información o acercarte a un especialista sobre la condición de los niños y niñas con NEE acerca del origen, sintomatología, tratamientos, factores de riesgo, curso, pronóstico, implicaciones en el proceso de enseñanza- apr



Respecto a la pregunta 14 de la Gráfica 14, el 62.50% de los docentes opinaron que a veces, 18.75% siempre, 6.25% casi siempre, 6.25% casi nunca, 6.25% nunca.

## **5.8. CONCLUSIONES GENERALES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS.**

Los resultados de la encuesta, manifiestan que los Docentes de la Escuela de Participación Social núm. 6 requieren capacitación en la Interculturalidad como competencia docente para influir en la atención a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

El cuestionario proporcionado a los maestros se hizo dividido una primera parte con referencia a la Interculturalidad, se indagó acerca de la definición de Interculturalidad y de sus componentes: cognitivo, emotivo y pedagógico. Y la segunda parte, acerca de aspectos relacionados con la atención a niños y niñas con NEE como: convivencia en el aula, familia, formación docente.

Acerca de la primera parte de la encuesta, es claro que el 87.50 % la mayoría de los maestros identifican el concepto general de Interculturalidad, sin embargo, la encuesta evidenció que con respecto a los componentes de la Interculturalidad (cognitivo, emotivo y pedagógico) un porcentaje significativo del 37.50 % al 50 % desconoce a profundidad los alcances que la competencia puede ofrecerles.

Por ejemplo, con respecto al componente cognitivo, un porcentaje significativo (37.5%) de los docentes se sienten algo de acuerdo, que con la Interculturalidad se pueda desarrollar el pensamiento crítico y la práctica reflexiva acerca de percepciones, pensamientos, actitudes y creencias, es decir el 100% no están completamente convencidos.

En cuanto al componente afectivo, el 37.5 % de los docentes se siente algo de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo de que con la Interculturalidad se puede apoyar emociones o sentimientos como la tolerancia, ansiedad, miedo, indiferencia, interés y motivación, lo cual indica que hace falta que profundicen en lo que la competencia puede darles.

Con relación al componente pedagógico, el 50% de los docentes se siente algo de acuerdo en que la Interculturalidad puede proporcionar estrategias didácticas para la atención a la diversidad como reflexiones autobiográficas o actividades para el desarrollo del pensamiento autocrítico y favorecer el desarrollo de actitudes, la toma de decisiones, resolución de conflictos y aprendizaje cooperativo, desconocen a profundidad lo que el desarrollo de esta competencia puede proporcionar.

La segunda parte, inicia explorando si la atención a niños y niñas con NEE puede ser agotador, intelectual, anímica o físicamente y en este sentido la respuesta fue muy variada, un 68.75% se sintió de acuerdo o algo de acuerdo, un 18.75% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 12.50% algo en desacuerdo o en desacuerdo. Al respecto, podemos concluir que, a la mayoría les parece agotador.

En cuanto a la convivencia dentro del aula, el aprendizaje entre pares con niños y niñas con NEE un 93.75% de los docentes considera esta estrategia. Y con respecto a si han trabajado con su grupo el análisis de estereotipos, reducción de prejuicios y prácticas de discriminación relacionadas con niños y niñas con NEE, la mayoría con un 81.25% ha tenido esta necesidad siempre o casi siempre, un 12.50% a veces y un 6.25% casi nunca, lo cual nos evidencia la necesidad de fortalecer este aspecto, no solo dentro del trabajo en el aula, sino como comunidad escolar.

Con respecto a si existe la comunicación con los Padres, Madres de Familia y /o Tutores de los niños y niñas con NEE, un 81.25% considera que siempre y un 18.75% casi siempre, es decir este aspecto si se cumple.

En cuanto a si han encontrado respuesta favorable para apoyar el aprendizaje u otras necesidades de los niños y niñas con NEE de parte de la familia, 58.25% considera que casi siempre y un 43.75 % a veces, este tema es necesario abordarlo en una capacitación.

Sobre la familia, lo que primordialmente se necesita trabajar es como obtener esta respuesta favorable para apoyar el aprendizaje o las necesidades de los niños y niñas con NEE e indagar a profundidad el origen de esta falta de respuesta.

Sobre el aspecto de formación docente, en cuanto a si has recibido capacitación para atender niños y niñas con NEE, solo un 12.50 % dijo que casi siempre, pero un 87.5 % fue a veces, casi nunca o nunca, lo cual nos habla de esta necesidad.

Con respecto a si te es difícil o complicado preparar tus adecuaciones curriculares y/o materiales específicos para atender niños y niñas con NEE, la mayoría 68.75% contestó que a veces, es decir si hay necesidad de atender este aspecto.

En cuanto a si has tenido necesidad de solicitar información o acercarte a un especialista sobre la condición de los niños y niñas con NEE acerca del origen, sintomatología, tratamientos, factores de riesgo, curso, pronóstico, implicaciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje, costos, instituciones y especialistas de apoyo, un 87.50 % a veces, siempre o casi siempre.

Con respecto a la hipótesis de trabajo : La competencia docente capaz de influir en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la EPS6 de la CDMX, es la interculturalidad; se comprobó la hipótesis, porque un porcentaje de los docentes tuvo la capacidad de identificar aspectos de la Interculturalidad que pueden apoyar su trabajo docente; sin embargo, se evidenció que de un 37.50% a un 50% existe una necesidad de capacitación para conocer y aprovechar los alcances de dicha competencia.

## **CAPÍTULO 6. LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO CON BASE EN LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **6.1. REDACCION DEL INFORME DIAGNÓSTICO SOBRE LA PROBLEMÁTICA**

Uno de los factores fundamentales relacionados con la problemática es la Diversidad de la Comunidad Escolar, en cuanto a su contexto, por ubicación de su domicilio, condición social, económica, cultural, académica, por lo cual es necesario trabajar con la comunidad escolar el desarrollo de la sensibilidad y comprensión hacia las personas pertenecientes a otros grupos.

Otros elementos que se localizaron en relación a la Atención con niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales fue que en la Escuela de Participación Social existe población escolar con estas características, y que no se ha contado con formación profesional específica de los docentes para atender a las niñas y niños con NEE y esto puede ser muy agotador por emociones como: frustración, cansancio mental, preocupaciones, sentimientos de prisa y urgencia; aunque los Docentes de la Escuela expresaron capacitarse y dieron nombres de sus cursos, no se encontró que hubieran asistido a cursos sobre la problemática de trabajo.

Con relación a ¿Cuál es la competencia docente capaz de influir en la atención de niñas y niños con necesidades educativas especiales en la EPS6 de la CDMX? Se determinó que la Interculturalidad contaba con esta posibilidad por lo que se procedió a elegir el tipo de estudio de la investigación que fue descriptivo tipo encuesta, con la finalidad de recabar información de los docentes sobre lo que conocían acerca de la Interculturalidad y cómo esta podría apoyar su trabajo como docentes de niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales.

Lo que se encontró con relación a los principios teóricos y conceptos que sustentaron el trabajo de investigación, y las temáticas abordadas fue que la

Interculturalidad se ha enfocado principalmente para atender relaciones de intercambio entre etnias, religión, lengua y nacionalidad, sin embargo, se encontró en las investigaciones bases cognitivas, afectivas y pedagógicas aplicables a grupos académicos.

Con respecto a los resultados de la encuesta, un 37.5 % a un 50% de los docentes necesitan conocer a profundidad los componentes de la Interculturalidad como competencia docente, principalmente, aunque otros temas que se abordan en el apartado como el concepto de interculturalidad sería necesario tratarlo para abordarlo ampliamente.

Otra situación que se detectó fue que han sido pocos los docentes que han recibido capacitación específica en la atención a niños y niñas con NEE y tienen necesidad de ella, así como en aspectos relacionados a la Interculturalidad, y cómo esta puede influir en la convivencia dentro del aula, en relación con la familia e información o trabajo conjunto con instituciones o especialistas.

Los resultados de la investigación dan como resultado la necesidad de actualización de la mayoría del personal Docente en relación a la Interculturalidad como competencia docente para influir en la atención a niños y niñas con NEE, por lo cual se elaborará un Diplomado de Capacitación Magisterial Docente con una propuesta modular orientada a formar y actualizar a los Docentes de la Escuela con relación a la Interculturalidad como competencia docente para influir en la atención a niños y niñas con NEE.

Se espera que esta Capacitación Magisterial mejore considerablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de la Escuela Primaria de Participación Social Núm. 6.

## CAPÍTULO 7. UNA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA

### 7.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA

Diplomado: La Interculturalidad como competencia docente para la atención a niñas y niños con NEE en la Ciudad de México.

### 7.2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LA PROPUESTA

En el Siglo XXI, entre los retos y desafíos de un mundo en globalización, surge la necesidad de cambios profundos en los ámbitos educativos, la formación para docentes en Educación Intercultural, a través de la propuesta que se desarrollará:

**...En contextos de diversidad cultural, que busca trabajar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permitan a todos y cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa y a todos los miembros de la sociedad en general, relacionarse, comunicarse y convivir (competencia intercultural), de manera que se establezcan relaciones de igualdad de oportunidades, ejercicio de los derechos, cumplimiento de deberes y responsabilidades, y plena participación en el conjunto social evitando situaciones de exclusión y segregación...<sup>465</sup>.**

Este enfoque es particularmente beneficioso cuando se trata de atender a niñas y niños con NEE porque los objetivos de la Educación Intercultural según Banks<sup>466</sup> son:

---

<sup>465</sup> Yénifer López Ramos. Interculturalidad: claves para entendernos. España, Entre culturas, s/f. En: [https://www.entreculturas.org/sites/default/files/interculturalidad\\_claves\\_para\\_entendernos.pdf](https://www.entreculturas.org/sites/default/files/interculturalidad_claves_para_entendernos.pdf). Pág. 13. (Consultado el 10 de junio de 2022)

<sup>466</sup> *Ibid.* Págs. 13-14

**Transformar la escuela para que todos los alumnos y alumnas experimenten la igualdad de oportunidades para aprender.**

**Aumentar el logro académico de todos los alumnos y alumnas teniendo en cuenta las distintas culturas, distintos comportamientos y distintos estilos de aprendizaje.**

**Ayudar a los y las estudiantes a desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad, teniendo en cuenta el currículo social y desarrollando estrategias constantes para la reducción de prejuicios.**

**Fortalecer a los grupos rechazados, ofreciendo el control sobre el medio y dando oportunidades de tener experiencias positivas.**

**Promover una visión cognitivamente compleja del mundo en el que viven, conociendo y aceptando su identidad cultural y tomando conciencia y aceptando otras.**

Para lograr estos principios en un centro educativo hay que analizar, reflexionar y trabajar con cada uno de los actores implicados en el proceso educativo del Proyecto de la Escuela, los programas de estudio y actividades programadas en el centro, los métodos pedagógicos que se utilizan, la formación docente, la interacción entre la escuela y la comunidad y la participación del alumnado y sus familias.

Todas las acciones y experiencias que se lleven a cabo en la Escuela han de estar integradas y seguir una serie de objetivos, para que de verdad sean significativas a la hora de trabajar la interculturalidad en la comunidad educativa.

Han de partir de un Proyecto Educativo de Centro que se proponga que la escuela sea de verdad un lugar de oportunidades para todos y todas; que sea una escuela que promueva una visión real del mundo, un mundo complejo y multicultural; una escuela que desarrolle expectativas en relación con todo el alumnado... inclusiva, intercultural.

Por todo lo anterior, es de suma importancia que los Docentes actuales cuenten con un gran abanico de elementos formativos y recursos didácticos que propicien una Educación Intercultural para el logro de aprendizajes significativos y de convivencia en los alumnos; para lograr este objetivo, se plantea en este documento una propuesta curricular para que los Docentes de la Escuela de Participación Social núm. 6 dominen, según las exigencias del mundo global, estos aspectos a fin de gestionar el aprendizaje con Inclusión en la Diversidad.

### 7.3. MARCO JURÍDICO – LEGAL QUE AVALA LA PROPUESTA

La propuesta curricular que se plantea tiene sustento legal en el Artículo 3º. Constitucional, reformado el 15 de mayo de 2019, donde se reconoce como fundamental la labor del magisterio en el proceso educativo, a las maestras y los maestros como agentes de transformación social y se establece como derecho de las maestras y maestros, la formación, capacitación y actualización<sup>467</sup>.

También se establece y hace explícita la responsabilidad del Estado con la formación de maestros y el fortalecimiento de las escuelas normales<sup>468</sup>.

Con respecto a los criterios que orientarán a la educación, se establece la Inclusión *“al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación”*<sup>469</sup>, por lo que para cumplir este criterio es fundamental la capacitación en este rubro.

Con respecto a la interculturalidad se adiciona este criterio para promover el respeto y reconocimiento a las diferencias y derechos<sup>470</sup>.

Otro criterio que tiene que ver directamente con la capacitación es que la educación: *“Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”*<sup>471</sup>

Otros elementos contemplados, en el criterio de excelencia y que están muy relacionados con la formación en interculturalidad son que: *“promueve el máximo*

---

<sup>467</sup> SNTE. Legislación Educativa de la Cuarta Transformación. Reforma Constitucional y Leyes Secundarias 2019. México, SNTE, 2019. En: <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/12172649/Legislaci%C3%B3n-Educativa-de-la-4t.pdf>. Pág. 11. (Consultado el 10 de junio de 2022)

<sup>468</sup> *Ibid.* Pág. 14

<sup>469</sup> *Ibid.* Pág. 17

<sup>470</sup> *Ibid.* Pág. 18

<sup>471</sup> *Ídem.*

*logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad*<sup>472</sup>.

Un aspecto importante relacionado con la capacitación es la responsabilidad del Estado: *“para atender como obligatoria la educación superior, para lo cual deberá establecer políticas que fomenten la inclusión, permanencia y continuidad de los educandos en dicho nivel*<sup>473</sup>.

En la Ley General de Educación, Título Cuarto De la revalorización de las maestras y los maestros, Capítulo I Del magisterio como agente fundamental, se hace referencia a: *“Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización*<sup>474</sup>; así como:” *Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor*<sup>475</sup>.

Asimismo, en el artículo 92, *“se asegura el derecho a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, para todas las maestras y los maestros*”.<sup>476</sup>

Además, se habla de *“celebrar convenios para ampliar las opciones de formación, actualización y capacitación docente*<sup>477</sup>.

En el artículo 96, se refiere a:” *Reforzar la formación docente con el conocimiento de diversos enfoques pedagógicos. Recuperar la formación docente especializada en la educación especial*<sup>478</sup>.

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, en el artículo 14 se habla de los fines del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización, de la Formación inicial, Formación, Especialización y posgrados, así

---

<sup>472</sup> Ídem.

<sup>473</sup> Íbid. Pág. 25

<sup>474</sup> Íbid. Pág. 82

<sup>475</sup> Ídem.

<sup>476</sup> Íbid. Pág. 83

<sup>477</sup> Ídem.

<sup>478</sup> Íbid. Pág. 87

como de la Investigación pedagógica y difusión de la cultura, que la Formación, capacitación y actualización será gratuita, diversa, pertinente y de excelencia<sup>479</sup>.

Asimismo, en este Diplomado también se harán uso de la Tecnologías y en el Art. 86 de la Ley General del Trabajo se dice que habrá: “*Formación y capacitación de maestras y maestros para desarrollar las habilidades en el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital. Fortalecer los sistemas de educación a distancia*”<sup>480</sup>.

Como pudimos observar en este apartado hay diversas referencias en el artículo 3º, Ley General de Educación y Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros y la Ley General del Trabajo, sobre el derecho a la formación, capacitación y actualización docente, donde se hace explícita la responsabilidad del Estado, asimismo en La Ley General de Educación se establece entre sus criterios que orientaran la educación la inclusión y la interculturalidad, al respecto de este último para respeto y reconocimiento a los derechos y diferencias.

#### **7.4. EL DISEÑO MODULAR DE LA PROPUESTA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA**

El diseño curricular de la presente propuesta está basado en el desarrollo de competencias, su estructura será modular, según Frida Díaz- Barriga<sup>481</sup> se caracteriza:

**Como modelo de creación de matrices de trabajo-aprendizaje de trama educacional múltiple. Una matriz se compone de: un problema como línea directriz que conduce el aprendizaje y varios segmentos: de Introducción y orientación del aprendizaje y el trabajo, de guía de conducción del aprendizaje y el trabajo; de transformación de la**

---

<sup>479</sup> Ibid. Págs. 213-215

<sup>480</sup> Ibid. Pág. 80

<sup>481</sup> Frida Díaz Barriga, et. al. *Metodología del Diseño Curricular para la Educación Superior*. México, Trillas, 1990. En: [https://www.academia.edu/26575442/LIBRO\\_Metodolog%C3%ADa\\_de\\_dise%C3%B1o\\_curricular](https://www.academia.edu/26575442/LIBRO_Metodolog%C3%ADa_de_dise%C3%B1o_curricular). Pág. 36. (Consultado el 10 de junio de 2022)

ciencia en sus elementos; y de correlación entre la ciencia y sus elementos de aplicación.

Estas matrices se convierten en módulos, pero tienen su orientación en cursos- asignatura que al confrontarse con los problemas se convierten en tales módulos.

Según Díaz-Barriga: *“El plan modular, consta de un conjunto de módulos que se cursan durante una serie de ciclos escolares”*<sup>482</sup>.

Para Díaz-Barriga<sup>483</sup>, *“el módulo se compone de un conjunto de actividades de capacitación profesional, y de una o varias unidades didácticas que proveen al alumno de la Información necesaria para desempeñar una o varias funciones profesionales”*.

Díaz-Barriga citando a Panzsa<sup>484</sup> dice que las principales características del plan modular son las siguientes:

1. Con él se pretende romper con el aislamiento de la Institución escolar con respecto a la comunidad social.
2. Se basa en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva, en el cual la teoría y la práctica se vinculan.
3. El aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras simples en otras más complejas.
4. Con él se pretende modificar las normas convencionales de conducta que hay entre el profesor y el alumno, por medio del establecimiento de un vínculo que favorezca la transformación, y rompa con las relaciones de dominación y dependencia.
5. Se basa en el desempeño de una práctica profesional identificada y evaluable.
6. Por medio de él se pronuncia contra la fragmentación del conocimiento en favor de la formación interdisciplinaria.

Según Díaz-Barriga para la elaboración de un plan modular se necesita realizar:

---

<sup>482</sup> Íbid. Pág. 112

<sup>483</sup> Íbid. Pág. 114

<sup>484</sup> Ídem.

**Justificación y definición de un plan modular y sus elementos integrativos. Organización de módulos a partir de las áreas, los tópicos y los contenidos establecidos. Análisis de cada módulo de acuerdo con su extensión, complejidad e Interrelación con los otros módulos, y establecimiento del tiempo necesario para cursarse. Determinación de la secuencia de los módulos con base en el punto anterior. Estructuración del plan mediante la determinación del número de ciclos requeridos y de los módulos que se impartirán en cada uno. Establecimiento del mapa curricular modular<sup>485</sup>.**

#### **7.4.1. PROBLEMÁTICA CENTRAL DEL DISEÑO CURRICULAR MODULAR**

Con respecto a los resultados de la investigación, los docentes de la Escuela de Participación Social núm. 6, la problemática central con respecto a la Interculturalidad es la necesidad de que los docentes la conozcan a profundidad para comprender que no sólo es aplicable a grupos étnicos o culturalmente distintos, sino también grupos académicos, para ello será necesario primeramente revisar el concepto ampliamente. Además, necesitan conocer a detalle los componentes de la Interculturalidad (cognitivo, afectivo, pedagógico) para poder desarrollarla como una competencia docente.

Otra situación que se detectó fue que han sido pocos los docentes que han recibido capacitación específica en la atención a niños y niñas con NEE y tienen necesidad de información, por ello propondremos para el Diplomado, la posibilidad de obtener estos conocimientos con relación a una discapacidad, o sin discapacidad, trastornos o con aptitudes sobresalientes y cómo intervenir en el aula y llevar un trabajo conjunto con instituciones o especialistas.

---

<sup>485</sup> Íbid. Pág. 115

Otros dos aspectos encontrados que necesitan los docentes son la manera de favorecer la convivencia en el aula a través de la Interculturalidad mediante el análisis de estereotipos, reducción de prejuicios y prácticas de discriminación; trabajo entre pares. De suma importancia es que, los docentes cuenten con estrategias para lograr que la familia pueda apoyar el aprendizaje y las necesidades de las niñas y niños con NEE.

Un aspecto clave fueron las vicisitudes que han encontrado para su trabajo de planeación de adecuaciones curriculares o ajustes razonables, para ello se les propondrá una nueva perspectiva como el Diseño Universal para el Aprendizaje

Finalmente, si los docentes pueden contar con los elementos ya expuestos en su formación, esto contribuirá a que la atención a niñas y niños con NEE sea menos agotador, sin embargo, para ello específicamente hemos propuesto algunas sesiones, donde abordaremos como atender el estrés laboral desde el punto de vista intelectual, anímica o físicamente.

## 7.5. MAPA CURRICULAR DE LA PROPUESTA MODULAR

<b>TÍTULO DE LA PROPUESTA DE DIPLOMADO</b>	<b>LA INTERCULTURALIDAD COMO COMPETENCIA DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A NIÑAS Y NIÑOS CON NEE PARA DOCENTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO.</b>
<b>No. De Sesiones Totales del Diplomado</b>	<b>30</b>
<b>No. De Sesiones por Módulo</b>	<b>6</b>
<b>No. De horas totales del Diplomado</b>	<b>200 horas</b>
<b>No. De horas por Módulo</b>	<b>40 horas</b>

<b>Problemática General del Diplomado:</b>	<b>¿Cuáles son las herramientas para adquirir para el logro de las competencias docentes en el manejo del tema de la interculturalidad en la atención a grupos en niñas y niños con NEE?</b>				
	<b>Módulo 1. La Interculturalidad.</b>	<b>Módulo 2. Competencia Intercultural docente</b>	<b>Módulo 3. Generalidades e intervención en el aula para la atención a niñas y niños con NEE I (con Discapacidad).</b>	<b>Módulo 4. Generalidades e Intervención en el aula para la atención de niñas y niños con NEE II (sin discapacidad, trastornos y aptitudes sobresalientes).</b>	<b>Módulo 5. Trabajando la Interculturalidad en prácticas académicas de convivencia, familia y planeación en el aula y apoyo al docente en el estrés laboral.</b>
<b>Problemática</b>	<b>¿Cómo desarrollar sensibilidad y comprensión entre grupos en la atención a niñas y niños con NEE?</b>	<b>¿Cómo adquirir conocimiento para integrar los componentes de la Interculturalidad y conformar una competencia intercultural en los docentes?</b>	<b>¿Cuáles conocimientos, habilidades y actitudes pueden adquirir los docentes para mejorar la atención a</b>	<b>¿Cuáles conocimientos, habilidades y actitudes los docentes para mejorar la atención de niños y niñas con NEE: sin</b>	<b>¿Cómo incluir prácticas interculturales académicas de convivencia, familia y planeación en el aula? y ¿Cómo los docentes pueden atender el estrés laboral, cuando</b>

			niños y niñas con NEE en general y con Discapacidad?	discapacidad, trastornos, ¿aptitudes sobresalientes?	atienden a niñas y niños con NEE?
<b>Contenido 1</b>	<b>Concepto de Interculturalidad:</b> definición, Orígenes, Características, Etapas, Principios, Importancia, Objetivos	<b>Componentes de la Interculturalidad</b>	<b>Definición y clasificación de NEE</b>	<b>Niños y Niñas con NEE Sin Discapacidad I:</b> Problemas de Conducta y de Lenguaje y Comunicación	<b>Estrés laboral:</b> Agotamiento emocional: Cansancio Mental y Físico
<b>Contenido 2</b>	<b>Interculturalidad y Educación Dimensiones de la Educación Intercultural</b>	<b>Componente Cognitivo:</b> Pensamiento Crítico y Práctica Reflexiva	<b>NEE con Discapacidad</b>	<b>Niños y Niñas con NEE Sin Discapacidad II:</b> Problemas de Aprendizaje	<b>Convivencia:</b> Trabajo entre pares, análisis de estereotipos, reducción de prejuicios y prácticas de discriminación
<b>Contenido 3</b>	<b>Educación Intercultural:</b> Objetivos y Retos	<b>Componente Emotivo:</b> Apoyar o discernir emociones o sentimientos de tolerancia, ansiedad, miedo, indiferencia, interés y motivación.	<b>NEE con Discapacidad Intelectual:</b> síndrome de Down	<b>Niños y Niñas con NEE con trastorno I:</b> límite de la personalidad, negativista desafiante, disocial, generalizado del desarrollo, TDAH	<b>Estrés laboral:</b> Realización Personal: Autoestima, logros y aceptación
<b>Contenido 4</b>	<b>Educación Intercultural a nivel Internacional, Latinoamérica y Nacional.</b>	<b>Componente emotivo:</b> Mente abierta o flexibilidad de pensamiento.	<b>Discapacidad Motriz:</b> Parálisis, parálisis cerebral, amputaciones	<b>Niños y Niñas con NEE con trastorno II:</b> depresión, ansiedad, espectro autista, de la conducta alimentaria, enuresis	<b>El Diseño Universal para el Aprendizaje:</b> Opción para la planeación didáctica de los docentes en la atención a niñas y niños con NEE

<b>Contenido 5</b>	<b>Formación Docente en Interculturalidad</b>	<b>Componente Pedagógico: Estrategias didácticas: Reflexiones autobiográficas y pensamiento autocrítico.</b>	<b>Discapacidad auditiva y visual Sordera, Hipoacusia, Ceguera, Baja Visión, Sordoceguera,</b>	<b>Niños y Niñas con NEE con Aptitudes Sobresalientes I: Intelectual, Creativa, Socioafectiva, Artística y Psicomotriz</b>	<b>Estrés laboral: Despersonalización: Negatividad, Aislamiento y Frialdad</b>
<b>Contenido 6</b>	<b>La Interculturalidad como competencia docente para atender grupos académicos</b>	<b>Estrategias didácticas: Desarrollo de actitudes, toma de decisiones, resolución de conflictos y aprendizaje cooperativo</b>	<b>Discapacidad Mental: Bipolar y Psicosis</b>	<b>Niños y Niñas con NEE con Aptitudes Sobresalientes II: Intelectual, Creativa, Socioafectiva, Artística y Psicomotriz</b>	<b>Familia: Apoyo de la familia al aprendizaje y necesidades de las niñas y niños con NEE</b>
	<b>40 horas</b>	<b>40 horas</b>	<b>40 horas</b>	<b>40 horas</b>	<b>40 horas</b>

## 7.6. PROGRAMAS DESGLOSADOS DE ESTUDIO CORRESPONDIENTES A LA PROPUESTA MODULAR

TÍTULO DE LA PROPUESTA				LA INTERCULTURALIDAD COMO COMPETENCIA DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A NIÑAS Y NIÑOS CON NEE EN DOCENTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO				
OBJETIVO GENERAL				Promover y desarrollar la Interculturalidad para la atención a niñas y niños con NEE				
PROBLEMÁTICA CENTRAL				¿Cuáles son las herramientas a adquirir para el logro de las competencias docentes en el manejo del tema de la interculturalidad en la atención a grupos en niñas y niños con NEE?				
MÓDULO				Módulo 1. ¿Qué es la Interculturalidad?				
OBJETIVO PARTICULAR				Presentación del Diplomado y Analizar el Concepto de Interculturalidad				
NÚMERO DE SESIONES DEL MÓDULO				6				
Sesión No.	Tema	Metodología	Modelo de enseñanza-aprendizaje	Estrategia de enseñanza - aprendizaje	Actividades	Evaluación	Materiales	Bibliografía general de la sesión
1	1ª. Parte. Presentación del Diplomado	Inductivo-Deductivo	Tradicional  Relacional	Expositiva  Romper el hielo	*Presentación del Coordinador y explicación de los objetivos del Diplomado *Descripción de la metodología de trabajo *Establecer la modalidad de comunicación (WhatsApp, correos y plataforma de classroom) *Fiesta de Presentación de los participantes en el Diplomado compartiendo su nombre y el motivo y expectativas de asistir al Diplomado.	Cuadro SQA (Que sé, Que quiero saber, Que aprendí) Realimentación Reevaluación Lista de Cotejo (Indicador de logro)	Presentación multimedia	<a href="https://definicion.de/interculturalidad/">https://definicion.de/interculturalidad/</a> <a href="https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad">https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad</a> <a href="https://la-nueva-escuela-mexicana-nem-2020.fandom.com/es/wiki/Principios_que_fundamentan_la_Nueva_Escuela_Mexicana_(NEM)">https://la-nueva-escuela-mexicana-nem-2020.fandom.com/es/wiki/Principios_que_fundamentan_la_Nueva_Escuela_Mexicana_(NEM)</a> . <b>GUZMÁN CHIÑAS</b> , Maricruz. <a href="#">Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes que cursan la licenciatura en educación primaria</a> . En: <a href="http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0683887/0683887.pdf">http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0683887/0683887.pdf</a> . <b>JIMÉNEZ LOBATOS</b> , Violeta. <a href="#">Los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria</a> . En: <a href="https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf">https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf</a> .

	<p><b>2ª. Parte. Concepto de Interculturalidad</b></p>	<p><b>Deductivo -Inductivo</b></p>	<p><b>Relacional</b></p>	<p><b>Lluvia de ideas</b></p>	<p><b>*Lluvia de ideas sobre conocimientos previos del tema concepto de Interculturalidad.</b></p> <p><b>*Observación de un video sobre el tema y comentarios sobre el mismo por todo el grupo.</b></p>		<p><b>Pizarrón y Marcadores</b></p>	<p><b>Santos Gómez, Marcos. <u>La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia.</u> En: <a href="http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1315-52162006000300006">http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1315-52162006000300006</a>.</b></p> <p><b>Presentación multimedia Video sobre el concepto de interculturalidad (Internet)</b></p> <p><a href="https://www.lifeder.com/interculturalismo">https://www.lifeder.com/interculturalismo</a></p> <p><a href="https://conceptoabc.com/interculturalidad/#:~:text=La%20interculturalidad%20se%20caracteriza%20por,en%20equipo%20C%20solidaridad%20y%20reflexi%203%B3">https://conceptoabc.com/interculturalidad/#:~:text=La%20interculturalidad%20se%20caracteriza%20por,en%20equipo%20C%20solidaridad%20y%20reflexi%203%B3</a>.</p> <p><a href="https://www.euston96.com/interculturalidad/">https://www.euston96.com/interculturalidad/</a></p> <p><b>PIMIENTA, Julio. <u>Estrategias de Enseñanza Aprendizaje.</u> En: <a href="http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf">http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf</a>.</b></p> <p><a href="https://www.getbillage.com/es/blog/6-dinamicas-trabajo-equipo">https://www.getbillage.com/es/blog/6-dinamicas-trabajo-equipo</a></p>
			<p><b>Relacional</b></p>	<p><b>Trabajo en binas</b></p>	<p><b>Formación de binas</b></p> <p><b>*Se socializará información acerca del tema y cada Bina leerá y analizará la información.</b></p>		<p><b>Papel Bond en hojas tamaño carta y en pliego. Recortes de revistas, tijeras, pegamento adhesivo Colores, plumones, lápices, sacapuntas, gomas, plumas</b></p>	
			<p><b>Interrelacional</b></p>	<p><b>Mapa mental</b></p>	<p><b>*Participará escribiendo, dibujando o recortando información importante acerca del tema en un mapa mental que se elaborará con la colaboración de todas las binas.</b></p> <p><b>*Socializarán impresiones acerca del trabajo realizado con respecto a la convivencia y el tema.</b></p> <p><b>Tarea: Se subirán evidencias de lo que hicieron del mapa mental a classroom</b></p>			



			<p><b>Interrelacional</b></p> <p><b>Creación de personaje</b></p> <p><b>Mapa conceptual</b></p>	<p>sinóptico; componente emotivo: crear un personaje que lo represente física, emocional e intelectualmente, se evaluará la creatividad; y pedagógico un mapa conceptual.</p> <p>*Dibujar o escribir en hoja de papel bond sus productos.</p> <p>*Exponer sus productos e intercambiar experiencias con el grupo.</p> <p><b>Relacional</b></p> <p><b>Plenaria</b></p> <p>*Analizar en plenaria como estos componentes estructuran la competencia intercultural.</p> <p>Tarea:</p> <p>*Contestar un cuestionario en un formulario de Google para evaluar la experiencia.</p> <p>* Subir en fotografía los productos de la sesión de manera individual en la plataforma de classroom.</p>		<p>Papel Bond en hojas tamaño carta y en pliego</p> <p>Marcadores</p> <p>Recortes de papel de colores, tijeras, pegamento adhesivo</p> <p>Colores, plumones, lápices, sacapuntas, gomas, plumas</p> <p>Videos sobre las emociones</p> <p>Textos sobre el componente cognitivo y pedagógico</p>	
--	--	--	---	---	--	--	--



			Interrelacional	<p>Creación de un juego para niños o niñas con NEE</p>	<p>grupo guiados por el coordinador.</p> <p>*Compartir impresiones acerca del video y los objetos que seleccionaron previamente y por qué razón lo hicieron.</p> <p>En los mismos equipos de 4 se les asignara una NEE</p> <p>*En equipo según la NEE que les tocó, crear un juego donde puedan participar niños o niñas con esa necesidad.</p> <p>*Escribir o dibujar el juego en una hoja de papel y grabar las instrucciones en un audio para su presentación.</p> <p>* En Plenaria, se escucharán los audios y se participara en las representaciones de los juegos, por unos minutos por todo el grupo.</p>	<p>Lista de cotejo para evaluar los principales elementos que conformaron cada uno de los juegos.</p>	<p>sacapuntas, gomas, plumas</p>	
			Relacional	<p>Plenaria</p>	<p>*Analizar en plenaria cuáles fueron las experiencias que esta actividad les dejó.</p> <p>Tarea: Escribir en computadora su juego, ilustrarlo con imágenes y según el</p>	<p>Creación de un tríptico o de una antología de juegos del grupo</p>	<p>Hojas de papel bond en pliego y tamaño carta, marcadores, colores, tijeras, pegamento Celular con opción a crear audio</p>	

					<p>grupo, a elegir una de las dos actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. enviarlo al coordinador para crear una antología de juegos para niños con NEE que se pueda socializar en el grupo.</li><li>2. Crear un tríptico de cada juego por equipo con imágenes que se pueda socializar en el grupo.</li></ol> <p>Subir la evidencia a classroom.</p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

<b>TÍTULO DE LA PROPUESTA</b>		<b>LA INTERCULTURALIDAD COMO COMPETENCIA DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A NIÑAS Y NIÑOS CON NEE EN DOCENTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO</b>						
<b>OBJETIVO GENERAL</b>		Promover y desarrollar la Interculturalidad para la atención a niñas y niños con NEE						
<b>PROBLEMÁTICA CENTRAL</b>		¿Cuáles son las herramientas a adquirir para el logro de las competencias docentes en el manejo del tema de la interculturalidad en la atención a grupos en niñas y niños con NEE?						
<b>MÓDULO</b>		Módulo 4. Generalidades e Intervención en el aula para la atención de niñas y niños con NEE II (sin discapacidad, trastornos y aptitudes sobresalientes).						
<b>OBJETIVO PARTICULAR</b>		Comprender la definición, el concepto y clasificación de cada una de las NEE sin discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes						
<b>NÚMERO DE SESIONES</b>		6						
<b>N o</b>	<b>Tema</b>	<b>Metodología</b>	<b>Modelo de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Estrategia de enseñanza – aprendizaje</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Materiales</b>	<b>Bibliografía</b>
1	<p>Presentación del módulo: Generalidades e Intervención en el aula para la atención de niñas y niños con NEE II (sin discapacidad, trastornos y aptitudes sobresalientes).</p> <p>Definición, concepto de cada una de las NEE sin discapacidad, trastornos y aptitudes sobresalientes</p>	<p>Deductivo Inductivo</p> <p>Inductivo Deductivo</p>	<p>Interrelacional</p> <p>Interrelacional</p>	<p>RA-P-RP (respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior)</p> <p>Matriz de inducción</p>	<p>*Pase de Lista</p> <p>* Se inicia con preguntas medulares sobre el tema a todo el grupo, estas preguntas se contestan en base a sus conocimientos previos. Todo el grupo observa un video sobre el tema y posteriormente contestan las preguntas en base al video observado.</p> <p>Dos equipos de 4 integrantes realizaran una matriz de inducción, a partir de un texto identificado los elementos y parámetros a comparar (definiciones y conceptos de cada una de las</p>	<p>Matriz de inducción</p> <p>Diagrama de árbol</p>	<p>Presentación multimedia</p> <p>Hojas impresas</p> <p>Video</p> <p>Computadora portátil</p> <p>Texto impreso</p> <p>Hojas blancas de papel bond tamaño carta o en pliego.</p> <p>Marcadores</p> <p>Diurex</p> <p>Computadora portátil</p> <p>Texto impreso</p>	<p><a href="https://www.clinicainternacional.com.pe/blog/trastornos-comunes-ninos-adolescentes/#:~:text=Trastorno%20por%20d%C3%A9ficit%20de%20atenci%C3%B3n,Trastorno%20obsesivo%20compulsivo%20(TOC)">https://www.clinicainternacional.com.pe/blog/trastornos-comunes-ninos-adolescentes/#:~:text=Trastorno%20por%20d%C3%A9ficit%20de%20atenci%C3%B3n,Trastorno%20obsesivo%20compulsivo%20(TOC)</a></p> <p><a href="https://youtu.be/qcL5aKvorPg">https://youtu.be/qcL5aKvorPg</a></p> <p><a href="https://www.magisnet.com/2016/09/los-trastornos-de-la-conducta-mas-frecuentes-en-nia%C2%B1os-y-adolescentes/">https://www.magisnet.com/2016/09/los-trastornos-de-la-conducta-mas-frecuentes-en-nia%C2%B1os-y-adolescentes/</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=5yvXPT05Et4">https://www.youtube.com/watch?v=5yvXPT05Et4</a></p> <p><a href="https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/FOMENTANDOLO-STALENTOSENELAULA.pdf">https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/FOMENTANDOLO-STALENTOSENELAULA.pdf</a></p>

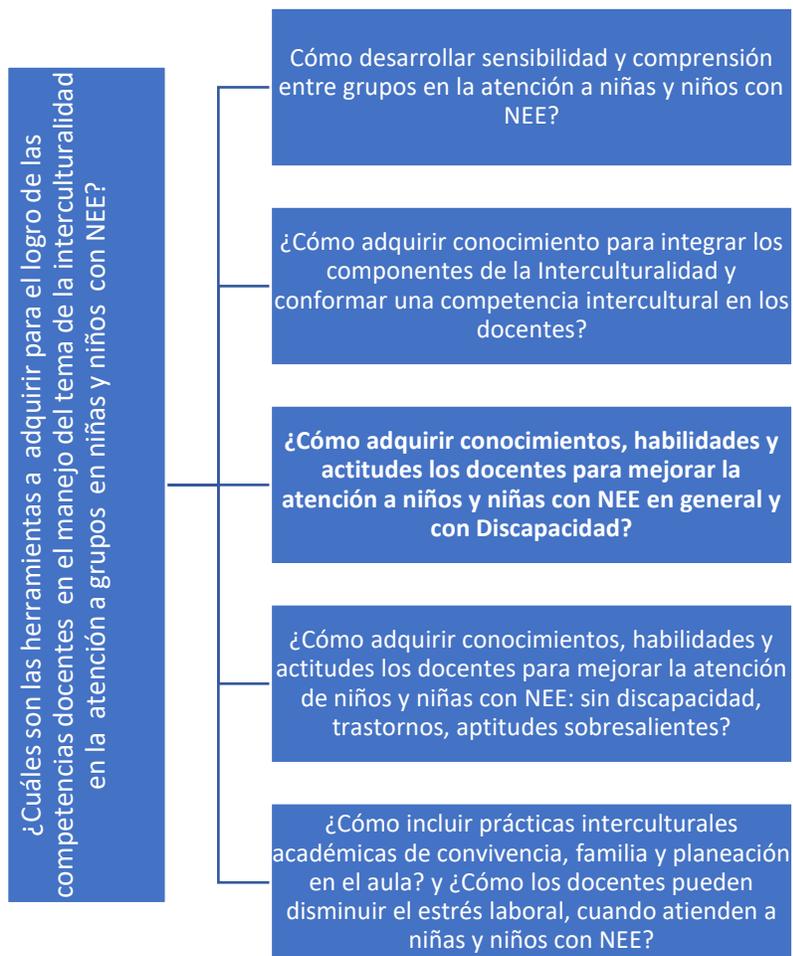
					<p>NEE), puesto que el primer paso es comparar los elementos. b) Se toma nota de ellos y se escriben. c) Se analiza la información recolectada y se buscan patrones. d) Se extraen conclusiones con base en el patrón observado. Se buscan más evidencias que confirmen o refuten las conclusiones. Exponer a sus compañeros la matriz creada</p> <p>Dos equipos de 4 personas para la clasificación leer un texto con información y realizar un diagrama de árbol por tipo de NEE siguiendo las siguientes indicaciones:  Hay un concepto inicial (NEE) (la raíz del árbol que corresponde al título del tema). c) El concepto inicial está relacionado con otros conceptos subordinados, y cada concepto está unido a un solo y único</p>	<p>Hojas blancas de papel bond tamaño carta o en pliego.  Marcadores</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--

					<p>predecesor. d) Hay un ordenamiento de izquierda a derecha de todos los “descendientes” o derivados de un mismo concepto. Exponer a sus compañeros.</p> <p>TAREA: Subir a classroom fotografías de la matriz y diagrama generados</p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

<b>TÍTULO DE LA PROPUESTA</b>		<b>LA INTERCULTURALIDAD COMO COMPETENCIA DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A NIÑAS Y NIÑOS CON NEE EN DOCENTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO</b>						
<b>OBJETIVO GENERAL</b>		Promover y desarrollar la Interculturalidad para la atención a niñas y niños con NEE						
<b>PROBLEMÁTICA CENTRAL</b>		¿Cuáles son las herramientas para adquirir para el logro de las competencias docentes en el manejo del tema de la interculturalidad en la atención a grupos en niñas y niños con NEE?						
<b>MÓDULO</b>		Módulo 5. Trabajando la Interculturalidad en prácticas académicas de convivencia, familia y planeación en el aula y apoyo al docente en el estrés laboral.						
<b>OBJETIVO PARTICULAR</b>		Comprender y atender estrés laboral. Agotamiento emocional: Cansancio Mental y Físico						
<b>NÚMERO DE SESIONES</b>		6						
No	Tema	Metodología	Modelo de enseñanza-aprendizaje	Estrategia de enseñanza - aprendizaje	Actividades	Evaluación	Materiales	Bibliografía
1	Presentación del Módulo 5: Trabajando la Interculturalidad en prácticas académicas de convivencia, familia y planeación en el aula y apoyo al docente en el estrés laboral.	Deductivo Inductivo	Interrelacional  Relacional    Tradicional  Interrelacional	Expositiva  Plenaria   Expositivo  Comparativo  PNI (positivo, negativo, interesante)	*Pase de Lista Los docentes realizarán una activación física dirigida por un profesor de educación física acompañada de una melodía por 15 minutos.  Después de 10 minutos de descanso, en Plenaria compartirán impresiones acerca del efecto que sintieron después de haber hecho la activación física.  Observarán un video sobre la salud mental del docente.  Realizarán un cuadro donde expresarán lo positivo, negativo e interesante que saben o aprendieron del video sobre la salud mental del docente: Se plantea una serie de ideas sobre un tema, considerando aspectos positivos y negativos. b) Se plantean dudas, preguntas y aspectos curiosos. c) Es útil para lograr un equilibrio en nuestros juicios valorativos y, por lo tanto, para tomar decisiones fundamentadas. Comentar los resultados obtenidos a todo el grupo  Previamente después de realizar una investigación, se nombrará un coordinador y dos equipos considerados el equipo de expertos que desarrollarán el tema del “agotamiento emocional: cansancio físico y mental” en forma	Evaluación del PNI  Participación en el seminario: Lista de cotejo:  Presentación Conocimientos Discurso Trabajo colaborativo	Grabación musical Ropa cómoda Tenis     Video  Hojas impresas	<a href="https://youtu.be/D3MU2GycFwI">https://youtu.be/D3MU2GycFwI</a>  <a href="https://youtu.be/7K3ISLXS6PY">https://youtu.be/7K3ISLXS6PY</a>  <a href="https://youtu.be/Vg5sfCX8B8I">https://youtu.be/Vg5sfCX8B8I</a>

			<p><b>Relacional</b></p> <p><b>Interrelacional</b></p>	<p><b>Meditación guiada</b></p> <p><b>Simposio</b></p>	<p>de discurso de manera sucesiva. El discurso se apoya básicamente en datos empíricos surgidos de investigaciones. Al final se destina un lapso para plantear preguntas por los demás integrantes del grupo. El objetivo es obtener información actualizada.</p> <p>Para finalizar realizarán una meditación guiada para comprender que puede ser una opción para el cansancio mental.</p> <p>Comentarios sobre la actividad realizada, ¿cómo se sintieron?, ¿creen que pueda ser una opción para prevenir su cansancio mental?</p>		<p><b>Video con una meditación</b></p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

## 7.7. DIAGRAMA DE OPERACIÓN DE LA PROPUESTA MODULAR



## 7.8. DURACIÓN DEL PERIODO DE ESTUDIOS

El Diplomado: “**La Interculturalidad como Competencia Docente para la atención a niñas y niños con NEE**”, se realizará en la Escuela de Participación Social Núm. 6, de manera presencial y virtual, tendrá una duración de 75 sesiones, las sesiones de manera presencial serán de 3 horas y 2 horas a la semana de trabajo en casa para tareas. Se propone cursarlo los lunes, miércoles, jueves y viernes, con un promedio de 8 horas durante 25 semanas El Diplomado está dividido en 5 módulos, de 40 horas cada uno y dividido en 6 contenidos, su duración total será en un periodo de 5 meses.

MÓDULOS	NÚMERO DE SEMANA	SESIONES				TOTAL, DE HORAS
		LUNES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
<b>MÓDULO 1</b>	1	2	2	2	2	8
	2	2	2	2	2	16
	3	2	2	2	2	24
	4	2	2	2	2	32
	5	2	2	2	2	40
<b>MÓDULO 2</b>	1	2	2	2	2	48
	2	2	2	2	2	56
	3	2	2	2	2	64
	4	2	2	2	2	72
	5	2	2	2	2	80
<b>MÓDULO 3</b>	1	2	2	2	2	88
	2	2	2	2	2	96
	3	2	2	2	2	104
	4	2	2	2	2	112
	5	2	2	2	2	120
<b>MÓDULO 4</b>	1	2	2	2	2	128
	2	2	2	2	2	136
	3	2	2	2	2	144
	4	2	2	2	2	152
	5	2	2	2	2	160
<b>MÓDULO 5</b>	1	2	2	2	2	168
	2	2	2	2	2	176
	3	2	2	2	2	184
	4	2	2	2	2	192
	5	2	2	2	2	200

## **7.9. PERFIL DE INGRESO DE LOS ASPIRANTES.**

Los aspirantes para cursar el Diplomado deberán cubrir el siguiente Perfil de Ingreso:

### **ACADÉMICOS**

- Tener nivel de Licenciatura en Educación o equivalente en áreas afines.
- Experiencia docente de nivel básico en la Atención a niños y niñas con NEE.
- Conocimientos básicos de computación y de plataforma Google Classroom.
- Conocimientos básicos de Navegación en Internet y redes sociales

### **ACTITUDINALES**

- Disposición al diálogo y a nuevas perspectivas y contextos de forma oral y escrita
- Mostrar disposición para el análisis de su propia práctica profesional.
- Manifestar interés en la mejora continua de su desempeño profesional a través de la evaluación constante.
- Tener actitud autodidacta.
- Disposición a sostener y argumentar puntos de vista.
- Actitud de colaboración y respeto al otro.
- Compromiso

## **7.10. REQUISITOS ADMINISTRATIVOS PARA INGRESAR AL PROGRAMA DE ESTUDIOS**

Los documentos a presentar por el aspirante para ingresar al Diplomado serán:

Carta de Exposición de Motivos

Curriculum Vitae Actualizado

Constancia de Trabajo actualizada

Copia de credencial de la SEP o de la Escuela

Último Talón o recibo de pago (por la posibilidad de tramitar una beca)

Copia Fotostática de Acta de Nacimiento

Comprobante de último grado de estudios (Cédula o Título)

Comprobante de domicilio

### **7.11. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ASPIRANTES.**

La selección de los aspirantes a cursar el Diplomado se realizará de acuerdo con el cumplimiento de los siguientes criterios:

- Ser Docente de Nivel Básico que haya atendido niños y niñas con NEE
- Entrevista para exponer los motivos por los que se desea realizar el Diplomado
- Acreditar examen de conocimientos básicos sobre la plataforma de classroom.

### **7.12 PERFIL DE EGRESO**

Al término del Diplomado los Docentes habrán adquirido los conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) de comprender, crear y aplicar contenidos relacionados con la Interculturalidad a través de los cuales al final del Diplomado será capaz de:

- Crear y participar en programas de educación intercultural aplicado a la atención de niñas y niños con NEE en escuelas de educación básica.
- Valorar las condiciones de vida de los distintos grupos culturales y /o académicos, distinguiendo prácticas que permitan potenciar capacidades propias.
- Colaborar en el diseño de propuestas, en las que se involucren diferentes grupos culturales o académicos, con la finalidad de crear vínculos que

potencialicen las capacidades productivas, preventivas, creativas, organizativas y resolutivas, entre otras.

- Analizar las situaciones culturales y/o académicas que dan origen a conflictos y proponer soluciones justas y equitativas

### **7.13. CRITERIOS DE PERMANENCIA EN LA MODALIDAD DE ESTUDIO DE LA PROPUESTA**

La permanencia en el Diplomado dependerá de que el docente cumpla con el 80% de asistencia y una calificación promedio numérico de 8 (ocho) en un rango del 5 al 10, quedando de la siguiente manera los criterios en la modalidad de estudio:

Asistencia: 80%

Actividades de trabajo: 20%

Asimismo, para permanecer en el Diplomado será necesario que el docente:

- ❖ No genere o participe en conflictos dentro de la institución
- ❖ Mantenga respeto en todo momento a la comunidad educativa
- ❖ Seguimiento puntual al reglamento de la institución y del Diplomado

Nota: Es importante mencionar que si el docente no cumple mínimo con un 80% de asistencia en cuanto a la modalidad de estudio no podrá avanzar de módulo, así como el incumplimiento de alguno de estos criterios el docente causará inmediata baja del Diplomado sin derecho a la acreditación de éste.

## **7.14 CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS**

La evaluación de cada módulo estará a cargo principalmente del docente-asesor.

Se evaluará cada módulo de la siguiente manera:

- ⊙ Asistencia mínima del 80%
- ⊙ Participación
- ⊙ Productos Parciales
- ⊙ Productos Finales

### **ACREDITACIÓN**

Se acreditará al alumno que haya aprobado todos los módulos.

Al término del diplomado, el participante que haya cumplido con las actividades y alcanzado una calificación mínima final de 80/100 puntos, se certificará con un diploma de Actualización Docente con valor curricular.

## BIBLIOGRAFÍA

**FERNÁNDEZ AZCORRA**, Concepción y Vida Arjona Tamayo. La educación socioemocional: actividades para trabajar en educación básica con alumnos. México, Trillas, 2020.

## REFERENCIAS DE INTERNET

**ANEAS ÁLVAREZ**, María Asunción. Competencia Intercultural, Concepto, Efectos e Implicaciones en la Ciudadanía. España, Universidad de Barcelona. s/f. En: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/920Aneas.PDF>

**ARAQUE HONTANGAS**, Natividad y José Luis Barrio de la Puente. Atención a la Diversidad y Desarrollo de Procesos Educativos Inclusivos. En: [https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13\\_N4\\_PrismaSocial\\_natividad\\_joseluis.pdf](https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf)

**ARROYO GONZÁLEZ**, María José. La Educación Intercultural: un camino hacia la educación inclusiva. En: [Dialnet-LaEducacionIntercultural-4335836.pdf](http://Dialnet-LaEducacionIntercultural-4335836.pdf).

**CAMPA ÁLVAREZ**, Reyna de los Ángeles. Actitudes y Práctica Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio con Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora. En: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Campa-A.-Tesis-Maestria.pdf>

**CASTELLANOS LÓPEZ**, Angélica del Rosario. Formación del Profesorado del Municipio de Armenia, Quindío – Colombia, en torno a la inclusión escolar. En: [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129396/DPETP\\_CastellanosLopezA\\_Formacionprofesorado%20Formacion%20del%20profesorado%20del%20municipi\\_20151208132154981.pdf;jsessionid=66BB45D76AB168EEDBCC90B92849178B?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129396/DPETP_CastellanosLopezA_Formacionprofesorado%20Formacion%20del%20profesorado%20del%20municipi_20151208132154981.pdf;jsessionid=66BB45D76AB168EEDBCC90B92849178B?sequence=1)

**CASTRO SUÀREZ**, Celmira. La formación de profesores y la educación intercultural en la Universidad Pública del Caribe Colombiano. El caso de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. En: <file:///C:/Users/HP/Downloads/castro-suarez-tesis14.pdf>

**COLMENARES**, Wladimar. La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria. En: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2991/3/wcolmenarez.pdf>

**COVARRUBIAS PIZARRO**, Pedro. Barreras para el aprendizaje y la participación. Una propuesta para su clasificación. En: J.A Trujillo Holguín, et al. (Coord.). Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana. En: <http://www.ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-0-Completo.pdf>

**CHINER SANZ**, Esther. Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. En: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf)

**DE LEÓN LÓPEZ**, Jesús María. La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana. En: [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26953/TESIS\\_LE%C3%93N\\_LOPEZ\\_JESUS%20MARIA%20de.pdf?sequence=1](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26953/TESIS_LE%C3%93N_LOPEZ_JESUS%20MARIA%20de.pdf?sequence=1).

**DÍAZ BARRIGA**, Frida, et. al. Metodología del Diseño Curricular para la Educación Superior. México, Trillas, 1990. En: [https://www.academia.edu/26575442/LIBRO\\_Metodolog%C3%ADa\\_de\\_dise%C3%B1o\\_curricular](https://www.academia.edu/26575442/LIBRO_Metodolog%C3%ADa_de_dise%C3%B1o_curricular)

**DÍAZ RODRÍGUEZ**, Luis Miguel. Educación Inclusiva. Conceptualización y Aproximación al Sistema Educativo de Sinaloa. En: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>

**ESQUIVEL Y ANCONA**, Fayne, et.al. Psicodiagnóstico clínico del niño. En: <https://tuvntana.files.wordpress.com/2017/03/texto-psicodiagnostico-clinico-del-nic3b1o-esquivel-heredia-y-gomez.pdf>

**FORTOUL OLIVIER**, Bertha. La Reforma Integral de la Educación Básica y la formación de maestros. En: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100021](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021)

**GARCÍA BARRERA**, Alba. Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: Las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.). En: [https://www.researchgate.net/profile/Alba\\_Garcia\\_Barrera/publication/259620533\\_Proponiendo\\_un\\_concepto\\_nuclear\\_latente\\_en\\_educacion\\_las\\_Necesidades\\_Educativas\\_Personales\\_NEP/links/59ca063c45851556e97de3af/Proponiendo-un-concepto-nuclear-latente-en-educacion-las-Necesidades-Educativas-Personales-NEP.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alba_Garcia_Barrera/publication/259620533_Proponiendo_un_concepto_nuclear_latente_en_educacion_las_Necesidades_Educativas_Personales_NEP/links/59ca063c45851556e97de3af/Proponiendo-un-concepto-nuclear-latente-en-educacion-las-Necesidades-Educativas-Personales-NEP.pdf)

**GARCÍA GÓMEZ**, Liliana y Gabriela Aldana González. Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. En: [http://ri.uaemex.mx/oca/view/20.500.11799/32888/1/Dialnet-CulturaEscolarUnElementoIndispensableParaComprende-3435170%20\(1\).pdf](http://ri.uaemex.mx/oca/view/20.500.11799/32888/1/Dialnet-CulturaEscolarUnElementoIndispensableParaComprende-3435170%20(1).pdf)

**GARCÍA VELASCO**, Alicia Paloma. La educación intercultural en Segovia desde la perspectiva de sus protagonistas. Aportaciones a la formación del profesorado. En: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8541/TESES626-150224.pdf;jsessionid=C2E343D1AA6DE47AE3F9F562E1B43E46?sequence=1>

**GÓMEZ BARRETO**, María Isabel. La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de Educación Infantil en la Universidad de Castilla la Mancha. En: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion\\_Imgomez/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion_Imgomez/Documento.pdf)

**GÓMEZ ZERMEÑO**, Marcela Georgina. Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena del Estado de Chiapas. En: <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/636169/CompetenciasInterculturalesDigital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**GONZÁLEZ SARMIENTO**, Octavio. Actitudes Docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares. En: <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0698111/0698111.pdf>

**GUZMÁN CHIÑAS**, Maricruz. Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes que cursan la licenciatura en educación primaria. En: <http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0683887/0683887.pdf>

**HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ**, Jimena. El Nuevo Modelo Educativo que no pisará las aulas. En: <https://educacion.nexos.com.mx/el-nuevo-modelo-educativo-que-no-pisara-las-aulas/>

**HERNÁNDEZ SAMPIERI**, Roberto, et. al. Metodología de la Investigación. En: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

**JIMÉNEZ LOBATO**, Violeta Denis. Los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria. Un análisis desde la Reforma de la Educación Secundaria. En: [https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral\\_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf](https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis-doctoral_Violeta-Jimenez-Lobatos.pdf)

**JIMÉNEZ NARANJO**, Yolanda. El Proceso Cultural en Educación Escolarizada. Educación Bilingüe Intercultural en los Zapotecos de Oaxaca, México. En: [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t\\_yjimenez.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t_yjimenez.pdf)

**LEIVA OLIVENCIA**, Juan José. La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. En: <file:///C:/Users/HP/Downloads/1148-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3706-1-10-20130911.pdf>

**LONDOÑO**, Camila. 5 elementos que construyen una cultura escolar sólida. En: <https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/5-elementos-que-construyen-una-cultura-escolar-solida-segun-una-experta/>

**LÓPEZ ORTEGA**, Araceli y Pedro Emiliano Farfán Flores. El Enfoque por Competencias en la Educación. En: [https://www.cucs.udg.mx/avisos/El\\_Enfoque\\_por\\_Competiciones\\_en\\_la\\_Educacion.pdf](https://www.cucs.udg.mx/avisos/El_Enfoque_por_Competiciones_en_la_Educacion.pdf)

**LÓPEZ RAMOS**, Yénifer. Interculturalidad: claves para entendernos. En: [https://www.entreculturas.org/sites/default/files/interculturalidad\\_claves\\_para\\_entendernos.pdf](https://www.entreculturas.org/sites/default/files/interculturalidad_claves_para_entendernos.pdf)

**MARTÍNEZ**, Rafael. Elementos básicos para la Detección y Evaluación del Alumnado con Dificultades Severas de Aprendizaje, Dificultades Severas de Conducta,

Dificultades Severas de Comunicación. En: [https://www.academia.edu/40633374/Elementos\\_b%C3%A1sicos\\_para\\_la\\_detecci%C3%B3n\\_y\\_evaluaci%C3%B3n\\_del\\_alumnado\\_con\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_aprendizaje\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_conducta\\_o\\_Dificultades\\_Severas\\_de\\_comunicaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/40633374/Elementos_b%C3%A1sicos_para_la_detecci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n_del_alumnado_con_Dificultades_Severas_de_aprendizaje_Dificultades_Severas_de_conducta_o_Dificultades_Severas_de_comunicaci%C3%B3n).

**MARTÍNEZ ESCÁRCEGA**, Roberto y Sandra Vega Villarreal. Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la Educación Primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. En: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27037205.pdf>

**MAYO ROSADO**, José Guadalupe. Enfoque Intercultural de la RIEB 2009 y su práctica en las Escuelas Primarias Piloto de Quintana Roo. En: <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/87/1/JOSE%20GUADALUPE%20MAYO.pdf>

**MONJE ÁLVAREZ**, Carlos Arturo. Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica. En: <file:///C:/Users/HP/Documents/TESIS/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>.

**OSORIO RAUDALES**, Karla Yamileth. Atención a las Necesidades Especiales desde el Sistema Educativo Regular: la experiencia de una comunidad educativa que convive y aprende en la Diversidad. En: [https://www.cervantesvirtual.com/portales/honduras\\_upn\\_francisco\\_morazan/obra/atencion-a-las-necesidades-especiales-desde-el-sistema-educativo-regular-la-experiencia-de-una-comunidad-educativa-que-convive-y-aprende-en-la-diversidad/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/honduras_upn_francisco_morazan/obra/atencion-a-las-necesidades-especiales-desde-el-sistema-educativo-regular-la-experiencia-de-una-comunidad-educativa-que-convive-y-aprende-en-la-diversidad/).

**PAZ DELGADO**, Carla Leticia. Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. En: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/40509>

**PIMIENTA**, Julio. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje. En: [http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias\\_pimiento\\_0.pdf](http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf)

**ROJAS GÓMEZ**, Luis Guillermo, et.al. Competencias Interculturales en las docentes de preescolar. En: <https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/bitstream/handle/compensar/1646/COMPETENCIAS%20INTERCULTURALES%20EN%20LAS%20DOCENTES%20DE%20PREESCOLAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**ROJAS SORIANO**, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. En: <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp->

content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf

**SABARIEGO PUIG**, Marta. La Investigación Educativa: Génesis, Evolución y Características. En: Rafael Bizquerra Alzina, et.al. (Coord.). Metodología de la Investigación Educativa. En: [http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EDUCATIV%20\(1\).pdf](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIV%20(1).pdf).

**SANTOS GÓMEZ**, Marcos. La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. En: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162006000300006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000300006)

**SINDICATO NACIONAL PARA LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN**. Legislación Educativa de la Cuarta Transformación. Reforma Constitucional y Leyes Secundarias 2019. En: <https://cdnstn1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/12172649/Legislaci%C3%B3n-Educativa-de-la-4t.pdf>

**SOSA FERNÁNDEZ**, Lesbia Altagracia. Necesidades Formativas del Profesorado Universitario de la UNPHU, en relación con la Atención a la Diversidad. En: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/36595/TESIS%20LESBIA.pdf;jsessionid=C4CBED5055F208BBBB51F5AC9A23F5EC?sequence=1&isAllowed=y>. Pág. 166. (Consultado el 13-03-2022)

**SOTA ZÚÑIGA**, Bertha. Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso. En: [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27033/Sota\\_ZB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27033/Sota_ZB.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**TAPIA ROMERO**, Eduardo. Educación intercultural: Un Diagnóstico con Profesores de Educación Secundaria en Nogales, Sonora. En: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Tapia-R.-Tesis-maestria.pdf>

**TIBURCIO ESTEBAN**, Celestina y Violeta Denis Jiménez Lobato. Concepciones docentes sobre la Interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. En: <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrierios/article/view/10512/6698>.

**VILORIA CARRILLO**, María Ernestina. La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela. En: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/tmevc1de1.pdf?sequence=5>.

<https://psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/testdelafigurahumana/index.php>

[http://medicinafamiliar.uc.cl/html/articulos/114.html#:~:text=El%20%22Test%20del%20dibujo%20de,Corman%20en%201961%20\(2\)](http://medicinafamiliar.uc.cl/html/articulos/114.html#:~:text=El%20%22Test%20del%20dibujo%20de,Corman%20en%201961%20(2))

<https://contenido365.com/educacion-formacion/retraso-madurativo-infantil/>

<https://medlineplus.gov/spanish/developmentaldisabilities.html>

[https://www.academia.edu/29010382/BAP\\_Y\\_NEE](https://www.academia.edu/29010382/BAP_Y_NEE)

<http://www.consejos Escolares.sep.gob.mx/>

[https://www2.aefcm.gob.mx/que\\_hacemos/primaria.html](https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/primaria.html)

<https://mr.travelbymexico.com/677-cdmx/>

<https://www.mexicodesconocido.com.mx/mapa-de-la-ciudad-de-mexico.html>

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Neighborhood-map-Delegaci%C3%B3n-Cuauht%C3%A9moc.png>

<https://www.heraldo.com.mx/distrito-federal/cuauhtemoc/06850/asturias/>

<https://www.unioncdmx.mx/2017/08/28/anuncian-obras-para-escuela-de-participacion-social-no-6/>

<https://alcaldiacuauhtemoc.mx/nope/colonia-asturias/>

<https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/colaboracion/mochilazo-en-el-tiempo/nacion/sociedad/2017/07/22/el-palacio-de>

<http://historiafutmx.blogspot.com/2019/09/antiguos-parques-del-futbol-mexicano.html>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia\\_Asturias](https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia_Asturias)

<https://paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/GODF/>

[https://www.google.com/search?q=Foto+del+Viaducto+R%C3%ADo+de+la+Piedad,+CDMX:+M%C3%A9xico.+Fuente:+reddit.com&rlz=1C1UEAD\\_esMX99](https://www.google.com/search?q=Foto+del+Viaducto+R%C3%ADo+de+la+Piedad,+CDMX:+M%C3%A9xico.+Fuente:+reddit.com&rlz=1C1UEAD_esMX99)

[https://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc\\_\(Ciudad\\_de\\_M%C3%A9xico\)#Servicios\\_de\\_transporte](https://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc_(Ciudad_de_M%C3%A9xico)#Servicios_de_transporte)

[Moovitapp.https://moovitapp.com/ciudad\\_de\\_mexico822/poi/Colonia%20Asturias,%20Cuauht%C3%A9moc/MetroBus%20Tacubaya-Tepalcates/es-419?tll=19.407112\\_-](https://moovitapp.com/ciudad_de_mexico822/poi/Colonia%20Asturias,%20Cuauht%C3%A9moc/MetroBus%20Tacubaya-Tepalcates/es-419?tll=19.407112_-)

[https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0x85d1fee8cbb40001%3A0x8c8eeef7a49c8d43!3m1!7e115!4shttps%3A%2F%2Fstreetviewpixelspa.googleapis.com%2Fv1%2Fthumbnail%3Fpanoid%3D9dvJUAF4a2HwClzq7UNwNw%26cb\\_client%3Dsearch.gwsprod.gps%26yaw%3D274.5893%26pitch%3D0%26thumbfov%3D100%26w%3D520%26h%3D175!5sColegio%20Americano%20Monarca%20en%20colonia%20asturias%20RAMON%20fABIE%20%20Buscar%20con%20Google!15sCglgAQ&imagekey=!1e2!2s9dvJUAF4a2HwClzq7UNwNw&hl=es#](https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0x85d1fee8cbb40001%3A0x8c8eeef7a49c8d43!3m1!7e115!4shttps%3A%2F%2Fstreetviewpixelspa.googleapis.com%2Fv1%2Fthumbnail%3Fpanoid%3D9dvJUAF4a2HwClzq7UNwNw%26cb_client%3Dsearch.gwsprod.gps%26yaw%3D274.5893%26pitch%3D0%26thumbfov%3D100%26w%3D520%26h%3D175!5sColegio%20Americano%20Monarca%20en%20colonia%20asturias%20RAMON%20fABIE%20%20Buscar%20con%20Google!15sCglgAQ&imagekey=!1e2!2s9dvJUAF4a2HwClzq7UNwNw&hl=es#)

[https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia\\_Asturias](https://en.wikipedia.org/wiki/Colonia_Asturias)

[http://data.evalua.cdmx.gob.mx/files/info/2015/doc\\_CUAU\\_10\\_15.pdf](http://data.evalua.cdmx.gob.mx/files/info/2015/doc_CUAU_10_15.pdf)

[https://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc\\_\(Ciudad\\_de\\_M%C3%A9xico\)#Econom%C3%ADa](https://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc_(Ciudad_de_M%C3%A9xico)#Econom%C3%ADa)

<http://www.data.seduvi.cdmx.gob.mx/portal/index.php/programas-de-desarrollo/programas-delegacionales>

<https://datanoticias.com/2021/09/14/alcaldia-cuauhtemoc-da-2-mil-pesos-mensuales-a-deportistas/>

<https://alcaldiacuauhtemoc.mx/alcaldia-busca-fomentar-el-deporte-con-fines-de-semana-en-la-cuauhtemoc/>

<https://alcaldiacuauhtemoc.mx/inicio-el-programa-cuauhtemoc-el-corazon-de-mexico-cultura-y-recreacion/>

<https://alcaldiacuauhtemoc.mx/alcaldia-cuauhtemoc-convoca-a-fomentar-la-cultura-y-la-recreacion/>

<https://www.proceso.com.mx/cultura/2020/8/1/la-alcaldia-cuauhtemoc-al-rescate-del-arte-247064.html>

<https://www.maspormas.com/especiales/las-religiones-en-la-cdmx/>

[https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado\\_id=9&municipio\\_id=15](https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado_id=9&municipio_id=15)

<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-para-educacion-basica>.

[http://medi.usal.edu.ar/archivos/medi/docs/25-que\\_son\\_y\\_como\\_se\\_escriben\\_los\\_objetivos\\_de\\_investigacion.pdf](http://medi.usal.edu.ar/archivos/medi/docs/25-que_son_y_como_se_escriben_los_objetivos_de_investigacion.pdf)

<http://www.ittehuacan.edu.mx/posgrado/images/NORMATECA/FormatoProtocoloDeInv.pdf>

[https://normasapa.net/que-es-el-estado-del-arte/?](https://normasapa.net/que-es-el-estado-del-arte/)

[https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf)

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

<https://www.cancilleria.gov.co/en/node/405>

<http://www.ibe.unesco.org/es/quienes-somos/visi%C3%B3n-y-misi%C3%B3n>

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

<https://www.constitucionpolitica.mx/titulo-1-garantias-individuales/capitulo-1-derechos-humanos/articulo-3-derecho-educacion#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20dice%20el%20Art%C3%ADculo%203%20de%20la%20Constituci%C3%B3n%3F&text=Toda%20persona%20tiene%20derecho%20a,secundaria%2C%20media%20superior%20y%20superior>

<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/350/ley-general-educacion>

[https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley\\_general\\_educacion\\_4t.pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf)

<http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>

<https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>

<https://www.unionpuebla.mx/articulo/2019/08/16/educacion/nueva-escuela-mexicana-impulsa-la-educacion-plurilingue-y>

[https://la-nueva-escuela-mexicana-nem-2020.fandom.com/es/wiki/Principios\\_que\\_fundamentan\\_la\\_Nueva\\_Escuela\\_Mexicana\\_\(NEM\)](https://la-nueva-escuela-mexicana-nem-2020.fandom.com/es/wiki/Principios_que_fundamentan_la_Nueva_Escuela_Mexicana_(NEM)).

<https://definicion.de/interculturalidad/>

<http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0683887/0683887.pdf>.

<https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>

[https://www.google.com/search?q=equidad+definicion&rlz=1C1UEAD\\_esMX990MX990&oq=equidad&aqs=chrome.2.69i57j0i433i512j0i67i131i433j0i20i263i512j0i67i3j69i60.14762j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=equidad+definicion&rlz=1C1UEAD_esMX990MX990&oq=equidad&aqs=chrome.2.69i57j0i433i512j0i67i131i433j0i20i263i512j0i67i3j69i60.14762j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

<https://www.lifeder.com/interculturalismo/>  
<https://conceptoabc.com/interculturalidad/#:~:text=La%20interculturalidad%20se%20caracteriza%20por,en%20equipo%2C%20solidaridad%20y%20reflexi%C3%B3>

<https://www.euston96.com/interculturalidad/>

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC\\_digital.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf)

[https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias).

<http://edu.jalisco.gob.mx/educacion-especial/poblacion-beneficiada>.

<https://alumnosonline.com/notas/necesidades-educativasespecia.html#:~:text=Necesidades%20Educativas%20Especiales%20lo%20que,como%20persona%20adulta%20y%20aut%C3%B3noma>.

[https://www.academia.edu/37014933/Educaci%C3%B3n\\_Especial\\_y\\_Glosario?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/37014933/Educaci%C3%B3n_Especial_y_Glosario?auto=download&email_work_card=download-paper)

<https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/dsm-5-trastorno-especifico-del-aprendizaje.html>.

<https://myhealth.ucsd.edu/Spanish/RelatedItems/90,P05669>

<https://www.discapnet.es/areas-tematicas/salud/discapacidades/deficiencias-visuales/deficiencias-visuales>

[https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones\\_normativas/DGOSE/archivos/criteriosProcesoAsigBecas.pdf](https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos/criteriosProcesoAsigBecas.pdf).

<https://es.scribd.com/document/324922698/CHIPS-Entrevista-Para-Sindromes-Psiquiatricos-en-Ninos-y-Adolescentes>.

<https://www.trastornolimitado.com/tp/trastorno-de-personalidad-criterios-diagnosticos-en-el-dsm-5>.

[https://medicalcriteria.com/web/es/psygad/#:~:text=Menu-,Criterios%20para%20el%20Diagn%C3%B3stico%20de,Ansiedad%20Generalizada%20\(DSM%20V\)&text=El%20trastorno%20de%20ansiedad%20generalizada,durante%20al%20menos%206%20meses](https://medicalcriteria.com/web/es/psygad/#:~:text=Menu-,Criterios%20para%20el%20Diagn%C3%B3stico%20de,Ansiedad%20Generalizada%20(DSM%20V)&text=El%20trastorno%20de%20ansiedad%20generalizada,durante%20al%20menos%206%20meses)

<https://www.redcenit.com/tea-dsmv/>

[www.msmanuals.com](http://www.msmanuals.com). [https://www.msmanuals.com](https://www.msmanuals.com/es-mx/professional/pediatr%C3%ADa/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/trastorno-por-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-hiperactividad-tdah#:~:text=Criterios%20diagn%C3%B3sticos%20del%20TDAH%20seg%C3%BAAn%20el%20DSM%205,-Los%20criterios%20diagn%C3%B3sticos&text=Tiene%20dificultad%20para%20mantener%20la,para%20organizar%20tareas%20y%20actividades). <https://www.msmanuals.com/es-mx/professional/pediatr%C3%ADa/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/trastorno-por-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-hiperactividad-tdah#:~:text=Criterios%20diagn%C3%B3sticos%20del%20TDAH%20seg%C3%BAAn%20el%20DSM%205,-Los%20criterios%20diagn%C3%B3sticos&text=Tiene%20dificultad%20para%20mantener%20la,para%20organizar%20tareas%20y%20actividades>

<https://www.psicologia-online.com/criterios-para-el-trastorno-disocial-1078.html>

<https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/oppositional-defiant-disorder/symptoms-causes/syc-20375831#:~:text=Los%20criterios%20del%20DSM-5,con%20otras%20personas%20con%20frecue>

[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/616\\_psicofarmacologia/material/trastornos\\_conducta\\_alimentaria.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/trastornos_conducta_alimentaria.pdf).  
<https://orientacionpsicologica.es/enuresis-dsm-5/>

[https://www.academia.edu/7888092/Necesidades\\_Educativas\\_especiales](https://www.academia.edu/7888092/Necesidades_Educativas_especiales)

<https://blog.up.edu.mx/prepaup/3-factores-que-influyen-en-la-cultura-escolar-de-manera-positiva>.

<https://www.educarchile.cl/descubre-los-elementos-que-componen-la-cultura-escolar-para-favorecer-la-vida-en-comun-y>



<https://www.youtube.com/watch?v=QRMZRtUKvnY>

<https://www.youtube.com/watch?v=AphnueESt18>

[https://www.youtube.com/watch?v=llQb\\_DvSsdI](https://www.youtube.com/watch?v=llQb_DvSsdI)

<https://www.youtube.com/watch?v=owS1rhO1I4U>

[https://www.clinicainternacional.com.pe/blog/trastornos-comunes-ninos-adolescentes/#:~:text=Trastorno%20por%20d%C3%A9ficit%20de%20atenci%C3%B3n,Trastorno%20obsesivo%2Dcompulsivo%20\(TOC\)](https://www.clinicainternacional.com.pe/blog/trastornos-comunes-ninos-adolescentes/#:~:text=Trastorno%20por%20d%C3%A9ficit%20de%20atenci%C3%B3n,Trastorno%20obsesivo%2Dcompulsivo%20(TOC))

<https://youtu.be/qcL5aKvorPg>

<https://www.magisnet.com/2016/09/los-trastornos-de-la-conducta-mas-frecuentes-en-nia%C2%B1os-y-adolescentes/>

<https://www.youtube.com/watch?v=5yvXPTO5Et4>

<https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/FOMENTANDOLOSTALLENTOSENELAULA.pdf>

<https://youtu.be/D3MU2GycFwI>

<https://youtu.be/7K3ISLXS6PY>

<https://youtu.be/Vg5sfCX8B8I>

<https://prezi.com/gzw6zw1nl9cg/los-componentes-y-precurentes-en-el-aprendizaje-del->

lenguaj/#::~text=Los%20precurrentes%20son%20parte%20fundamental,necesidades%20que%20presenten%20los%20alumnos