



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN, 099 CIUDAD DE MÉXICO, PONIENTE**

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROTOCOLO DE ACCIÓN
PARA EL DESARROLLO DE ESPACIOS ESCOLARES
INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TESIS

PRESENTA

ESTELA CLAUDIA SÁNCHEZ RAMOS

DIRECTOR DE TESIS

DR. LUIS MANUEL JUNCOS QUIANÉ

CIUDAD DE MÉXICO

MARZO DE 2022



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN, 099 CIUDAD DE MÉXICO, PONIENTE**



**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROTOCOLO DE ACCIÓN
PARA EL DESARROLLO DE ESPACIOS ESCOLARES
INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TESIS

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

PRESENTA

ESTELA CLAUDIA SÁNCHEZ RAMOS

CIUDAD DE MÉXICO

MARZO DE 2022

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi sincero agradecimiento al Dr. Luis Manuel Juncos Quiané, por haberme animado a emprender la elaboración de esta tesis. A veces, en los proyectos interfieren factores que los dilatan en el tiempo y sin su apoyo incondicional y sus consejos, este trabajo no habría podido hacerse realidad.

A mis padres por ser los ejes de mi vida, excelentes guías en mi recorrido dentro de mi preparación académica, por su amor y apoyo incondicional. El logro también es de ellos

A Jorge Aguilar Rodríguez. Ya que siempre ha estado, en los buenos y en los malos momentos.

Con respeto y gran admiración para la Dra. Guadalupe G. Quintanilla Calderón. Por prestar apoyo a cada uno de los alumnos que egresan de la Unidad 099 UPN, dando apoyo incondicional, siendo un excelente líder al frente de la institución.

A la Dra. Clarisa Capriles. Por los consejos recibidos para una mejora dentro de la docencia.

Al Mtro. Víctor Manuel Bello Montalvo. Por su gran apoyo.

A todos mis alumnos que hicieron posible este proyecto de investigación, por seguir formando parte en mi transformación docente dentro de la inclusión. En especial al alumno Ángel Joaquín Ferrer Silva.

A todos los maestros de la Unidad UPN 099 por su dedicación para con los alumnos, siendo excelentes formadores, compartiendo sus saberes para la transformación académica y obtención del grado.

A una dos grandes amigas Citlali Krimilda López Ávila y Karelía García Repper, por su incondicional apoyo para seguir adelante.

Por último, gracias a todas las personas, familiares, amigos (as), que me han animado en este largo camino, soportando y comprendiendo con estoica paciencia, la dedicación que requiere la realización de una tesis.

¡Muchas gracias a todos!



DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACIÓN

CIUDAD DE MÉXICO, 04 DE MARZO DE 2022

C. ESTELA CLAUDIA SÁNCHEZ RAMOS

PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad UPN y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROTOCOLO DE ACCIÓN PARA EL DESARROLLO DE ESPACIOS ESCOLARES INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Modalidad TESIS, a propuesta del C. Dr. Luis Manuel Juncos Quiñé, manifiesto a Usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará para realizar su Examen Profesional.



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD UPN 099
D.F. PONIENTE

DR. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE EXÁMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099 CIUDAD DE MÉXICO, PONIENTE

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Quintanilla

Cop. Archivo de la Comisión de Exámenes Profesionales de la Unidad UPN 099 CDMX, Poniente



| ÍNDICE | Pág. |
|--|-------------|
| INTRODUCCIÓN | |
| JUSTIFICACIÓN | 17 |
| CAPITULO 1. DIAGNOSTICO..... | 25 |
| 1.1. CONTEXTUALIZACIÓN..... | 25 |
| 1.1.1. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO | 25 |
| 1.1.2. CONDICIONES HIGIÉNICO-PEDAGÓGICAS DE LA ESCUELA | 27 |
| ILUSTRACIÓN 1. PLANO DE UBICACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL AULA DE DANZA..... | 29 |
| 1.1.3. REFERENTES DE PLANEACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR | 30 |
| 1.1.4. ORGANIZACIÓN ESCOLAR | 35 |
| ILUSTRACIÓN 2. ORGANIGRAMA DE LA EST N ° 17 ARTES DECORATIVAS..... | 40 |
| 1.1.5. CÉDULAS APLICADAS AL PERSONAL ACADÉMICO..... | 43 |
| 1.1.6. CÉDULAS DE PERSONAL DIRECTIVO..... | 46 |
| 1.1.7. CONDICIONES HIGIÉNICO-PEDAGÓGICAS DEL AULA | 48 |

| | |
|---|-----------|
| ILUSTRACIÓN 3. AULA DE ARTES-DANZA EST N ° 17, ARTES DECORATIVAS..... | 49 |
| 1.1.8. ÁMBITO SOCIOCULTURAL DEL GRUPO | 53 |
| 1.1.9. DESCRIPCIÓN DE SÍNTOMAS..... | 62 |
| | |
| CAPÍTULO 2. ESTRUCTURA EPISTÉMICO- METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN | 67 |
| | |
| 2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 67 |
| | |
| ILUSTRACIÓN 4. ELEMENTOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN..... | 76 |
| 2.1.2. PREGUNTAS DE UBICACIÓN..... | 77 |
| 2.1.3. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN | 78 |
| | |
| 2.2. OBJETIVOS..... | 82 |
| | |
| 2.2.1. OBJETIVO GENERAL | 82 |
| 2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 82 |
| | |
| 2.3. ESTADO DEL CONOCIMIENTO | 83 |
| | |
| 2.4. PERSPECTIVA DESDE LA QUE SE ELABORA ESTE PROYECTO DE INTERVENCIÓN | 94 |

| | |
|--|------------|
| ILUSTRACIÓN 5. MODELO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. | 97 |
| ILUSTRACIÓN 6. ESPIRAL DEL CONOCIMIENTO. | 98 |
| 2.5. POSTURA TEÓRICA QUE SUSTENTA ESTE ESTUDIO | 102 |
| 2.5.1. PARADIGMA INVESTIGATIVO, MÉTODO Y TÉCNICA | 103 |
| 2.6. DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | 108 |
| 2.6.1. MATRIZ METODOLÓGICA | 108 |
| TABLA 2. MATRIZ DISEÑADA PARA LA INTERVENCIÓN..... | 109 |
| CAPÍTULO 3. MARCO REFERENCIAL | 115 |
| 3.1. ELEMENTOS NORMATIVOS | 115 |
| 3.2. ÁMBITO INTERNACIONAL | 116 |
| 3.3. LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO NACIONAL..... | 121 |
| 3.4. DISPOSICIONES GENERALES EN EL PLANO DE LA EDUCACIÓN Y LA INCLUSIÓN | 124 |
| 3.4.1. PROGRAMAS ESPECÍFICOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | 129 |
| CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO | 141 |
| 4.1. CARACTERÍSTICAS DEL MUNDO ACTUAL | 141 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.2. SOCIEDAD Y ESCUELA | 143 |
| 4.1.3. MODIFICACIÓN DEL PAPEL DE LA ESCUELA Y DE LA DOCENCIA ... | 146 |
| 4.1.4. PREÁMBULO HISTÓRICO SOBRE EL TEMA DE GESTIÓN..... | 149 |
| 4.1.5. LOS SIETE MODELOS DE LA GESTIÓN..... | 150 |
| 4.2. CONSTRUCTOS REFERENTES A LA INCLUSIÓN . | 156 |
| 4.3. TIPOS DE DISCAPACIDADES O NEE | 161 |
| 4.4. ELEMENTOS TEÓRICOS EN MATERIA PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN | 172 |
| 4.5. Y SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA..... | 174 |
| 4.6. PIAGET Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | 177 |
| CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 182 |
| 5.1. PROTOCOLO DE ACCIÓN..... | 184 |
| ILUSTRACIÓN 7. ETAPAS DEL PROTOCOLO..... | 186 |
| Ilustración 8. Esquema del protocolo. | 186 |
| IMAGEN 1. TRABAJO EN BRAILLE..... | 190 |
| IMAGEN 2. OBSERVACIONES MENSUALES..... | 190 |

| | |
|--|------------|
| TABLA 3. RECURSOS Y REQUERIMIENTOS..... | 194 |
| IMAGEN 3. MATERIAL DE TRABAJO EN BRAILLE. | 195 |
| TABLA 4. MUESTRA DE UNA CLASE | 196 |
| IMAGEN 4. LISTA DE COTEJO..... | 206 |
| IMAGEN 5. RÚBRICA | 207 |
| IMAGEN 6. HOJA DE REPORTE PARA DOMUS | 209 |
| 5.2. INFORME DE APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN | 210 |
| TABLA 7. DIAGNÓSTICO DE CASOS INCLUIDOS EN EL GRUPO | 212 |
| IMAGEN 7. SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES | 220 |
| 5.3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 229 |
| 5.3.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | 229 |
| 5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | 232 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS | |
| ANEXO 1 PLANEACIÓN | |
| ANEXO 2 FICHA DESCRIPTIVA DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA | |
| ANEXO 3 CÉDULA INSTITUCIONAL | |

ANEXO 4 CÉDULA PERSONAL ACADÉMICO

ANEXO 5 CÉDULA PERSONAL DIRECTIVO

INTRODUCCIÓN

Esta investigación aborda el tema de la inclusión en las aulas, el cual es un derecho de todos los estudiantes al que deben acceder sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales y culturales.

“La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006, pág. 6). En este sentido, destaca la importancia de que todos los actores educativos conozcan el sentido amplio de la palabra inclusión y además sean capaces de aplicarla en las aulas, conocer las diferencias de atender alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la clase y romper las barreras existentes para su participación en la clase regular.

Por tanto, si se aplica la inclusión en una organización educativa, sobre todo en el aula de clase, se debe tomar en cuenta, no sólo la presencia de estudiantes regulares; es importante, además, tener en cuenta a los alumnos que presentan NEE, aplicando estrategias donde se valoren las capacidades, talentos, tipos de aprendizaje y habilidades, entre otros aspectos, dándole prioridad a las prácticas de inclusión, para ofrecer una educación de calidad y con equidad, trabajando con la diversidad con la que cuentan todos los alumnos en las aulas escolares, para de este modo hablar de un aula inclusiva y no segregada. Es en

este tenor, que en el presente documento se explica a detalle y se presenta el diseño para implementación de un *protocolo de acción para el desarrollo de espacios escolares inclusivos* en educación secundaria para los alumnos con *Necesidades Educativas Especiales*. La investigación-intervención aborda una problemática atendida en la Escuela Secundaria Técnica No. 17, Artes Decorativas, donde se deben aplicar e instrumentar programas educativos como el de *Inclusión y Equidad Educativa* o el del *Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. De manera general este trabajo coincide con las palabras de Misael (2014), quien plantea que las "Necesidades educativas especiales requieren de la modificación de un currículo, de una atención a la estructura social y al ambiente que produce la educación y se divide en necesidades de promover medios específicos, necesidades de adecuaciones y modificaciones" (Jesús, 2014, pág. 32).

La fundamentación y argumentación de la intervención aquí consignada se ordenó de acuerdo con el siguiente capitulado:

En el Capítulo Uno se presenta el diagnóstico de la problemática, ubicando la escuela en su contexto socio demográfico y describiendo las condiciones higiénico-pedagógicas que vivía en ese momento la Escuela Secundaria Técnica N° 17, Artes Decorativas. Se ubicó mediante el diagnóstico a los referentes de planeación y gestión escolar, por ello se describe también la organización escolar. Además, el capítulo describe las condiciones higiénico-pedagógicas del aula y el contexto sociocultural del grupo en el que se desarrolló el trabajo de intervención. En este capítulo se describen los síntomas específicos de la problemática.

En el Segundo Capítulo se desarrolla la estructura epistémico-metodológica de la investigación y se plantea la problemática detectada. Se establecen, además, la pregunta central y los supuestos de la investigación. Se delinear los objetivos y se refieren investigaciones que conforman el estado de conocimiento. Finalmente, se define la postura epistemológica y la postura teórica sobre la que se diseñó la intervención.

En lo que se refiere al Capítulo Tres se expone el marco referencial bajo el cual se debían fijar y cumplir los resultados, es decir, se exponen los elementos normativos, tanto en plano más general del país, como en el sector educativo y los programas específicos que correspondían al nivel educativo donde se desarrolló la propuesta de intervención educativa.

Por otro lado, el Capítulo Cuatro ostenta los constructos teóricos que fundamenta mediante recursos teóricos el diseño e implementación del protocolo de acción para el desarrollo de espacios escolares inclusivos en educación secundaria con alumnos con NEE: tipos de discapacidades y las consideraciones pedagógico-didácticas en materia de educación inclusiva para el armado del protocolo.

Finalmente, el Capítulo Cinco expone el diseño y planeación de la propuesta de intervención. Para abordar este apartado se presenta:

1. El protocolo de acción, así como el diseño y planeación didáctica de la propuesta de intervención.

2. Evaluación de la propuesta de intervención
3. Informe sobre la implementación de la propuesta de intervención

La intención general de este último capítulo es dar cuenta del diseño y la posible aplicación de la estrategia que se desarrolló para este proyecto de intervención inclusivo, al interior de la Escuela Secundaria Técnica N ° 17, Artes Decorativas.

Es importante realizar una advertencia o señalamiento sobre lo que ha significado un reto en la elaboración del presente documento al incluir también el lenguaje inclusivo o incluyente, esto es, referirse a niños o niñas en etapas de adolescencia, como juventudes; hablar de padres y madres de familia, aunque en realidad son las madres las que dominan la presencia y seguimiento de sus hijas e hijos. Es así como se utilizaron las diagonales /as /os o el o la, ellas o ellos, para diferenciar, en qué momento se refiere a mujeres y hombres, siguiendo los enfoques de la perspectiva de género y el lenguaje incluyente; en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, sólo se tuvo una estudiante en un grupo, por ello realmente el genérico es aplicado como masculino, y en ocasiones se precisó cuando la estudiante en particular realizó una actividad y se describe como femenino.

Asimismo, cabe señalar, que se ponderó el no modificar, ni realizar un señalamiento en específico, cuando los autores de origen a las citas o fuentes bibliográficas consultadas se refirieron indistintamente a niñas o niños, jóvenes,

adolescentes, usando el genérico masculino; ya que en el contexto en que fueron escritos los trabajos de referencia, no existía esta importante transformación del lenguaje, que ha sido muy trascendental aplicar al cuerpo de toda la presente tesis.

JUSTIFICACIÓN

El proyecto de intervención educativa para la *Escuela Secundaria Técnica No. 17, Artes Decorativas*, que aquí se presenta, se busca entre otras cuestiones identificar cómo ha ocurrido la implementación de los programas educativos y en particular el de *Inclusión y Equidad Educativa* además del *Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. Se trata de comprender si la Escuela Secundaria E.S.T. 17 los lleva a la práctica de manera general o si los implementa e incorpora como parte de la normatividad y de la operatividad sólo de manera formal en función de la dosificación del servicio educativo.

Es posible apreciar que la inequidad, la vulnerabilidad, así como otros factores escolares y educativos siguen siendo parte de una problemática reiterada para alcanzar la igualdad, lo que incluye la atención a la diversidad e inclusión tal como menciona (González, 2006) en su reflexión local y global sobre el liderazgo en el centro escolar. “La educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión” (Parrilla, 2002, pág. 196).

En términos similares se expresa la UNESCO, tal como lo recuperan Echeita y Ainscow:

En muchos países la educación inclusiva es considerada como un enfoque para formar a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (Echeita y Ainscow, 2011, pág. 28).

Por ello, es importante su adecuada atención. La presente intervención se encuadra en los esfuerzos que pretenden lograr que un proyecto sobre *educación inclusiva* reduzca el fenómeno de exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y diferentes capacidades de los alumnos.

El propósito de esta intervención es desarrollar estrategias para integrar, en un inicio, a alumnos en condición de sordera, con algún grado del *espectro autista* y a niños con ceguera en las actividades regulares de la comunidad escolar de la *Escuela Secundaria Técnica No. 17, Artes Decorativas*, para atender y aborda al problema de la inclusión presente en ese plantel apoyándose en las orientaciones establecidas (Villalba, 1996).

Por otra parte, la interacción social (regularmente menos productiva) que disfrutan los niños en condición de sordera como consecuencia de los problemas de comunicación (lenguaje pobre, audición reducida), terminan por ocasionarles un notable perjuicio. El niño construye su conocimiento del lenguaje y del medio, adquiere formas complejas de razonamiento a partir del “input” que recibe al

participar en intercambios conversacionales, cuando existe sordera, estos intercambios suelen ser más infrecuentes, menos complejos y eficaces.

En este mismo sentido se produce el debate sobre la inclusión de alumnos en condición de sordera. Se señala que desde el inicio: “lo importante es la capacidad de los sistemas educativos para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos que permitan su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico” (Domínguez, 2017, pág. 47).

Por otra parte, (Venegas & Sarto, 2009) plantean un abanico de posibilidades a través de las aportaciones de diversos participantes sobre el tema de la inclusión, proponiendo acciones claves que, para el caso de este estudio, permiten desarrollar estrategias orientativas, para dirigirlas a la problemática inmersa en la comunidad escolar de la *Escuela Secundaria Técnica No. 17, Artes Decorativas*.

En este sentido, se recupera lo concerniente a la fundamentación y justificación de la *educación inclusiva* desde el derecho, la sociología, la psicología y la pedagogía, donde educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas permiten al estudiante situarse en una sociedad caracterizada por la inclusividad.

Lograr el derecho pleno a la educación sea una realidad implica ofrecer educación básica de calidad para todas las personas. Según (Meléndez, 2006, pág. 17) “actuar con equidad con respecto a la provisión de oportunidades

educativas no alude a una educación estandarizada, todo lo contrario, refiere a las condiciones de acceso y calidad que deben caracterizar a una educación lo suficientemente diversificada como para ser aprovechada realmente por todos”.

Siguiendo esa línea (Olivencia, 2015, pág. 14) desde una perspectiva pedagógica, fundamentan la educación Inclusiva desde el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo.

Por su parte Arnaiz señala “Si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo” (Arnaiz P. 2003, pág. 57). El conocimiento es por lo tanto interpretativo y debe desarrollarse en los contextos sociales de las comunidades y los intercambios comunicativos. Significa una nueva filosofía de la educación y la creación de una nueva cultura, por tanto, la educación procura que el alumnado construya sus propios significados culturales (Sarto, 2009, pág. 14).

Al abordar el tema de la inclusión en educación básica en esta intervención se considerarán también las aportaciones de (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012, págs. 5 y 6) quienes realizan un estudio sobre *representaciones sociales* acerca de la inclusión en educación básica de México.

Esta nueva concepción de brindar una educación de calidad para todos los niños implica considerar cambios importantes en la forma de entender la

educación especial, al plantear que los fines de la educación son los mismos para todos los niños/as, sean cuales fueren las barreras que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. De esta manera, este enfoque concibe la educación como un continuo de prestaciones y esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades de los y las alumnas, de forma que puedan alcanzar los fines de la educación; así, desde esta perspectiva, la educación especial se define por las ayudas y recursos adicionales y no por la población que atiende.

En este mismo tenor, el trabajo de Sánchez (2018) realiza un estudio previo sobre multiculturalidad e interculturalidad presentes en la comunidad educativa de la *Escuela Secundaria Técnica No. 17, Artes Decorativas*, en su investigación sobre representaciones sociales propone identificar el conocimiento y manejo que los docentes que tienen acerca de estas tendencias.

En este sentido, interesa saber si los docentes se sienten identificados y si piensan o comparten su identidad cultural, de tal manera que se pueda encontrar en sus respuestas los indicadores que permitan describir y comprender, en su actitud o en sus actos, la tendencia hacia la multiculturalidad; ello significa tener una relación entre grupos culturales, donde el interculturalismo es el medio de convivencia plural que reconoce y tolera a la diversidad; o bien, si su tendencia se dirige más hacia la interculturalidad, que tiene como propósito fundamental reconocer que todos son iguales, independientemente de la cultura a la que pertenezca (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013, pág.25).

El referido estudio, hace reflexionar sobre la manera en que los y las docentes de la *Escuela Secundaria Técnica No. 17, Artes Decorativas*, asumen su rol dentro de su comunidad escolar. El saber si en esa comunidad escolar conviven, si se identifican o no entre ellos al formar parte de una diversidad, hace ver también cómo se deben abordar estos aspectos a la comunidad escolar.

Por otro lado, la reflexión sobre la responsabilidad e importancia de este tema sugiere que el convivir y actuar, según el enfoque de la inclusión social, es un proceso que requiere el involucramiento, acciones coordinadas, unificación de criterios de todos y cada uno de los actores sociales, desde el ámbito gubernamental hasta los “encargados” de la formación de los educandos en las escuelas (Juárez, Comboni, & Garnique, 2010, pág. 57).

El estudio referido va de la *educación especial* a la *educación inclusiva* porque se enfoca más a la *renovación de la escuela inclusiva*, lo cual, se está de acuerdo: atañe directamente a la capacidad de los sistemas educativos para dar soluciones y adaptarlas, como es el caso de la educación básica en México (Juárez, Comboni, & Garnique, 2010, pág.60).

En el mismo sentido, las ideas de Vygotsky, vistas a través de Rivière (1992) y Ortega (1999), hacen recuperar el sentido humano y las ideas socioculturales en relación con los procesos creativos, los cuales, han permitido un acercamiento mayor entre el desarrollo y la educación. A continuación, se enuncian los argumentos:

1. Conocer la aplicación de los programas como el de *Inclusión y Equidad Educativa* o el del *Fortalecimiento de la Calidad Educativa*, y comprender si la *Escuela Secundaria Técnica N° 17* lo lleva a la práctica de manera real y general o lo incorpora sólo como parte de la operatividad.

2. Reducir la inequidad y la vulnerabilidad, que son parte de la problemática reiterada de carencia de igualdad, en atención a la diversidad e inclusión.

3. La presente intervención pretende lograr que la educación inclusiva aporte positivamente a mejorar las actitudes y respuestas a la diversidad de clase social, etnias, religión, género y capacidad.

4. Educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas que permiten al estudiante situarse en una sociedad caracterizada por la inclusividad.

5. Entender la educación especial, al plantear que los fines de la educación son los mismos para todos los niños/as, sean cuales fueren las barreras que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje.

La presente intervención pretende que, a partir de la experiencia de incluir a los niños/as en condición de sordera, autistas y con ceguera en la asignatura de Artes-Danza de la *Escuela Secundaria Técnica No. 17, Artes Decorativas*, e integrar a todo el grupo para lograr formarlos en un *ambiente escolar inclusivo*, se

elabore un protocolo de atención para la inclusión a niños con NEE en la educación secundaria.

CAPITULO 1. DIAGNOSTICO

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Los procesos educativos no ocurren en abstracto, sino como resultado de una compleja red de circunstancias concretas que los determinan, una de éstas se refiere a las condiciones del entorno que define el carácter peculiar del espacio educativo donde se pretende realizar un proyecto de intervención, es por esta razón que en este apartado de diagnóstico se realiza una caracterización del entorno que circunda a la institución escolar objeto del trabajo. La propuesta de intervención para la *Escuela Secundaria Técnica No. 17, Artes Decorativas*, inicia formalmente en el ciclo escolar 2016-2017, la referida escuela está ubicada en la Ciudad de México y forma parte de la Alcaldía de Coyoacán.

1.1.1. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

Es una zona plenamente comunicada por encontrarse en el centro de la referida demarcación política y porque se dispone de diversos medios de transporte que operan de manera permanentemente. Las manifestaciones políticas, sociales y culturales dan una esplendorosa vida a esta zona de la ciudad. Por otro lado, en el ámbito político, se tiene un claro dominio ejercido por los partidos de izquierda; por

otro lado, en lo social, se encuentra a una comunidad que es muy activa y participativa.

En lo que respecta al ámbito cultural, se pone de relieve el carácter de la alcaldía ubicada en el sur de la ciudad al integrar diversas actividades en museos, galerías, casas de la cultura, así como espacios alternos para la convivencia, la contemplación, la lectura, el ocio y el entretenimiento, además de contar con amplios jardines y las plazas públicas. Aquí también, quedan expuestas las manifestaciones culturales que no sólo evocan momentos exclusivos de la comunidad, sino también acontecimientos locales que han sido decisivos en la historia del México precolombino, de la época colonial, así como del México moderno y el actual.

La Alcaldía de Coyoacán es importante por los servicios turísticos que ofrece reflejados en su economía, entre los cuales sobresale la difusión de la actividad artesanal y comercial de sus habitantes, los paseos y visitas guiadas, así como los eventos culturales, las costumbres y tradiciones presentes en los barrios más importantes.

En cuanto a la infraestructura urbana, la demarcación se ubica en una zona que alberga múltiples construcciones coloniales, su comunidad sigue organizada y demarcada por los barrios antiguos. Cuenta con una gran diversidad de servicios educativos, mercados, parques, negocios de varios tipos y empresas comerciales, esto hace un entorno muy favorable para la vida cotidiana en la comunidad. Al

lindar con la Alcaldía Benito Juárez, el entorno urbano y moderno toma gran importancia, pero también al colindar con Tlalpan, la demarcación recupera su hegemonía colonial al conservar un número importante de sus zonas arboladas.

A pesar de ser una alcaldía últimamente golpeada por la delincuencia, la contaminación y los eventos naturales, la gente sigue tomando esta demarcación como punto importante de reunión familiar, social y cultural porque recibe gente perteneciente a las diferentes entidades del territorio nacional. A su vez, es testigo fiel del turismo internacional que da vida a la diversidad cultural y a la multiculturalidad como característica plena de la comunidad.

Por tanto, vemos que algunos lugares, así como diversos comercios de Coyoacán, son tan conocidos y tradicionales que, por sí solos, representan un gran motivo para ir a su encuentro. En este contexto se enmarcan las condiciones higiénico-pedagógicas de la escuela que a continuación se expondrán.

1.1.2. CONDICIONES HIGIÉNICO-PEDAGÓGICAS DE LA ESCUELA

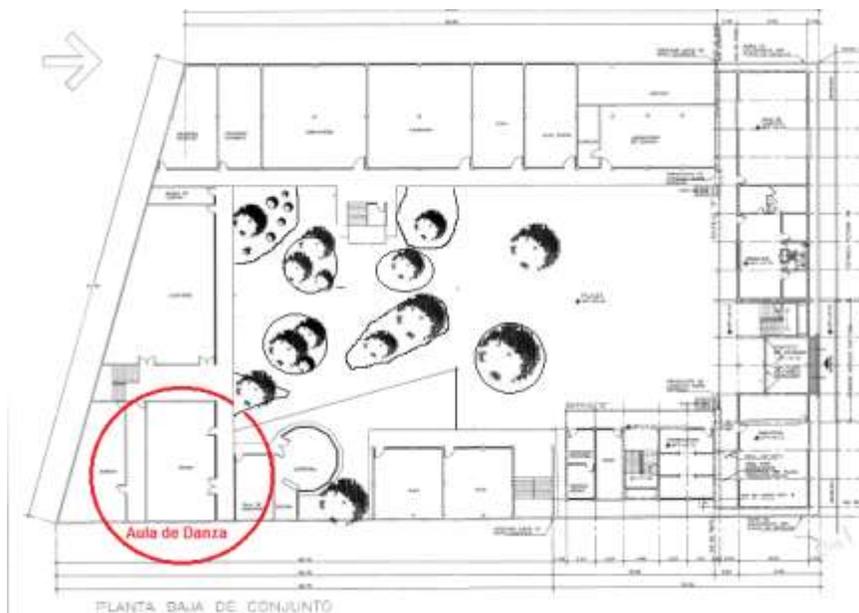
La *Escuela Secundaria Técnica N ° 17, Artes Decorativas*, (en adelante se usará de manera indistinta la expresión *EST 17* para referirnos a este centro escolar), se localiza en la Avenida Miguel Hidalgo No. 62, Colonia del Carmen, de la Alcaldía Coyoacán, al sur de la Ciudad de México.

Al inicio del estudio, en el año 2017 (antes del terremoto del 19 de septiembre del mismo año), se tomó como referencia el espacio sede utilizado

para brindar el servicio educativo, donde se reportan las condiciones que hasta en ese momento la EST 17 guardaba.

La fundación de la escuela Secundaria data del año 1953, durante todo ese tiempo la EST 17 ha dejado una huella clara de su amplio servicio en la formación de alumnos/as y maestros/as. A pesar de que su edificio central fue demolido por el desastre natural ocurrido el 19 de septiembre de 2017, la comunidad de la zona junto con los padres y madres de familia se organizaron e hicieron presión sobre las autoridades educativas, para realizar la reconstrucción del plantel. Actualmente, la EST 17, tiene las condiciones higiénico-pedagógicas requeridas para brindar el servicio de manera que los/las estudiantes de la zona concluyan su proceso de formación en el nivel básico. Sin embargo, como ya se dijo, el presente proyecto se empezó a aplicar a principios del año 2016, antes del terremoto. Las condiciones que guardan las instalaciones se muestran a continuación.

ILUSTRACIÓN 1. PLANO DE UBICACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL AULA DE DANZA.



Fuente: Plano proporcionado por la Coordinación de Actividades Tecnológicas en EST 17.
Arquitecto Ricardo Morales Olaya. Año 2016.

Como se aprecia en la ilustración precedente el espacio designado para la clase artes-danza es un salón amplio, con un área de 112 m², su trazo es rectangular y está ubicado al costado izquierdo del auditorio.

El salón forma parte del conjunto que se encuentra en la zona del fondo del plantel, es decir, está ubicado en la zona sur de todo el conjunto arquitectónico de la escuela secundaria. Este edificio, alberga dos salones más en la parte superior y un espacio de resguardo entre las escaleras, es posible aseverar que, aunque el espacio dista mucho de ser idóneo, cuenta con condiciones medianamente apropiadas para la realización de las actividades relativas al taller de danza. Sin embargo, también es necesario señalar que el espacio en su conjunto no cuenta

con las condiciones arquitectónicas que considere la presencia de chicos con necesidades educativas especiales (rampas, señalamientos en lenguaje Braille, dispositivos para agilizar la movilidad de estudiantes con discapacidades motrices, entre otros elementos), por lo que su estructura se constituye como un conjunto de barreras de aprendizaje para los referidos estudiantes.

1.1.3. REFERENTES DE PLANEACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR

Un elemento importante a considerar se refiere a los factores que definen las condiciones de la acción gestiva del plantel donde se llevó a cabo el proyecto de intervención, estos se encuentran contenidos en los referentes de planeación y gestión escolar que orientan el trabajo cotidiano, una parte relevante de éstos se encuentran contenidos en las declaraciones de la Misión y la Visión formulados por la comunidad escolar, a continuación se reproducen con la intención de mostrar algunos de los lineamientos que orientan su actividad educativa.

Misión:

Mediante una actitud de mejora continua por parte del cuerpo directivo, el personal docente y el personal de apoyo, desarrollar en los alumnos habilidades, actitudes y valores que proporcionen su formación integral, impulsando con ello su adquisición de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida, el manejo de la información y situaciones, convivencia y la vida en sociedad con la intención de alcanzar los objetivos educativos (EST No. 17, Artes Decorativas, 2000).

La intencionalidad de mejorar las capacidades de la plantilla docente mencionada en esta declaración tiene que realizarse de manera más eficaz, de tal manera que, al formar a los/las alumnos, se deben desarrollar las competencias necesarias para que éstos logren manejar situaciones y convivir armónicamente en sociedad. Implica, establecer condiciones claras con las herramientas necesarias para que el proceso de enseñanza sea situado y al mismo tiempo, los maestros guíen y faciliten el proceso de aprendizaje de los/las alumnos.

Desde esta perspectiva, para el caso de la asignatura de Artes-danza, se dio un paso importante al incluir a niños en condición de sordera, autismo y con ceguera, en una comunidad escolar que todavía no dispone de las estrategias necesarias para definir con precisión cómo actuar o establecer ese vínculo de integración y de sana convivencia entre las personas regulares junto a las personas con *Necesidades Educativas Especiales* (NEE). Las acciones que aquí se presentan están en concordancia con lo que marca la Misión, específicamente, cuando se refiere al desarrollar una *formación integral*, el manejo de la información y situaciones, la convivencia, de manera general, la vida en sociedad, porque al estar integrados en este caso niños, del género masculino, en condiciones de capacidades diferentes a los/as estudiantes regulares, se ven precisados a desarrollar habilidades para convivir, en una de forma sana y pacífica.

Por otra parte, la Visión expresa:

La comunidad de la Escuela, pretende ser una institución de educación básica en donde se imparta una educación integral que impulse la formación de ciudadanos críticos, analíticos y reflexivos, que rijan su conducta a partir de valores bien sustentados, en todos los aspectos de su vida cotidiana; en el que el colectivo docente se capacite permanentemente, muestre una actitud comprometida con la formación de adolescentes; los padres de familia se mantengan enterados del contexto escolar y colaboren permanentemente con la vida de la escuela; que los educandos interpreten adecuadamente su realidad y se incorporen productiva y competentemente a la sociedad; que las instalaciones se mantengan en condiciones para que las actividades escolares se desarrollen de manera eficiente. (EST No. 17, Artes Decorativas, 2000).

Se hace notar también, la necesidad de fortalecer el servicio educativo del centro escolar, no sólo a través de valores, sino de una formación pertinente, haciendo valer el compromiso entre los/las docentes junto a los padres y madres de familia, por medio de un acompañamiento orientado a concientizar a la comunidad preponderante del plantel. En este sentido, se impulsa a los/las alumnos a desarrollar competencias que les permitan ser críticos, analíticos y reflexivos, desde su propia realidad y desde su propio contexto escolar. Y para esto, tienen que saber convivir con los/las otros y con la diversidad cultural presente en el contexto, cuestión que, de igual manera, es coincidente con los objetivos del proyecto de intervención aquí presentado.

Tomando en cuenta lo que se menciona en la *visión y misión* escolar, de concientizar al alumnado para un buen desarrollo de competencias dentro de su transitar en la educación básica y adquiriera éstas para aplicarlas a lo largo de su vida.

Otro aspecto que se decidió incluir en este apartado, porque incide en los procesos de organización escolar, es la Misión de la Secretaría de Educación Pública que, en un fragmento, dicta lo siguiente: “Crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad” (Secretaría de Educación Pública, 2013).

La escuela, a través de su gestión escolar y pedagógica, es capaz de brindar apoyo a las intervenciones educacionales que señalan caminos de salida para que las revisiones curriculares impacten la práctica en el salón de clases. Además, el objetivo es producir un conocimiento con modelos innovadores, escuchando la lógica de las necesidades de los/las estudiantes.

Por tanto, esta intervención tiene por objetivo precisamente recuperar las estrategias de innovación curricular generadas en clase para diseñar un protocolo de atención a alumnos con NEE, ya sean niñas o niños, tomando en cuenta las necesidades para que éstos alumnos/as puedan ser incluidos, se pretende hacer reflexionar a los/as estudiantes sobre estos procesos educativos al gestionar desde el área de artes danza diseños y estrategias curriculares flexibles, que sean aplicables dentro del salón de clases, a partir de fomentar la capacidad de análisis,

la flexibilidad, la creatividad y los objetivos primordiales para lograr intervenir. Un aspecto importante es hacer visibles las necesidades que los/las docentes presentan para realizar los cambios y lograr una intervención adecuada con los/as alumnos de mayor vulnerabilidad que la escuela atiende, es relevante señalar que es justamente en los salones de clase donde surgen las buenas prácticas e intervenciones asertivas dirigidas hacia dichos grupos y es el lugar privilegiado para realizar las prácticas y gestionar las estrategias didácticas y pedagógicas necesarias para que surja una escuela inclusiva, evitando el rezago y la deserción de alumnos/as con NEE y, a su vez, trabajar con todo el alumnado para promover el trabajo colaborativo, como se menciona en la visión, considerar a la inclusión como una parte natural dentro de sus procesos formativos y aplicables a su contexto social a lo largo de su vida.

Es por lo que surge este planteamiento de intervención pedagógica a nivel secundaria, al gestionar desde las necesidades observadas de los/las estudiantes con NEE, las adaptaciones dentro de las planeaciones para llevar a bien la inclusión al interior del salón de clases, utilizando diferentes herramientas de intervención. Se busca tomar en cuenta el nivel de concreción de gestión que nos atañe como docentes, en ese sentido podemos replantear las cosas desde este nivel y realizar las adecuaciones pertinentes dentro del papel que nos corresponde en la EST 17, de tal manera que la gestión realizada tenga una congruencia con la misión y visión escolar, y así hablar de la formación de alumnos/as con la capacidad de tener valores sustentados en la inclusión, siendo reflexivos ante la sociedad a la que pertenecen y se desarrollan.

1.1.4. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

En cuanto a la organización y los referentes normativos para la realización del servicio educativo que ofrece la *EST 17*, podemos decir que este elemento está definido por varios documentos normativos, entre ellos la denominada *Guía Operativa* y, para el momento en que se llevó a cabo este proyecto, el programa educativo vigente (Plan de Estudios 2011). Dicho programa tiene un enfoque holístico, competencial y con tendencia humanista.

Por su parte, la gestión presenta un orden convencional, es decir, sigue manteniendo una estructura organizativa a cargo de Dirección, la Subdirección, la Coordinación Académica y la respectiva Coordinación de Actividades Tecnológicas, que, en víspera de la nueva propuesta y reformas educativas vigentes, se sigue manteniendo en el mismo orden.

Para la intervención que se propone dentro del contexto educativo y escolar de la *ESTN 17*, fue necesario revisar la presencia y operación de algunos programas federales, los cuales son considerados de manera regular en la operación escolar y, por ello, forman parte del *Plan Anual de Trabajo (PAT)* de este plantel, cuatro de estos programas son:

1. *Programa de la Reforma Educativa*. Este programa tiene el objetivo de mejorar las condiciones físicas en las escuelas para generar condiciones óptimas de desarrollo para su comunidad. Principalmente, se centra en la mejora de 5 componentes escolares: 1) Mobiliario escolar; 2) Espacios de enseñanza

(aulas); 3) Servicio de agua; 4) Material del piso; 5) Disponibilidad de baños. Con ayuda del director y del *Consejo Escolar de Participación Social* (CEPS), se busca fortalecer la autonomía escolar, abatir el rezago educativo y cumplir con la normalidad mínima (Secretaría de Educación Pública, 2016).

En su momento, las escuelas de educación básica, como la EST 17, estaban orientadas por varias metodologías de trabajo de las cuales destacan el *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (PETE) puesto en marcha en el 2002, el cual concentraba toda la gestión, los proyectos educativos y escolares basados en un Plan Anual de Trabajo (PAT); este último elemento, es el que prevalece para seguir lo que ahora se denomina *Ruta de Mejora* formulada a través de los *Consejos Técnicos Escolares* (CTE) 2014. En la actualidad, las escuelas como la EST 17, en la que se realizó este trabajo, siguen recibiendo algunos apoyos económicos y de infraestructura que le permiten realizar sus funciones, tales como *Escuela al Centro*, esto es, la escuela forma parte de las llamadas *Escuelas de Calidad* (Secretaría de Educación Pública, 2016).

2. Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) 2016-2017. Es un programa de carácter preventivo y formativo para apoyar el fortalecimiento de valores y el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los/las estudiantes. La escuela y el gobierno de la alcaldía de Coyoacán expresaron su compromiso para pertenecer a este programa.

Este programa también se inserta en el *Plan Anual de Trabajo* de la EST 17, como sucede en gran parte de las escuelas que imparten el nivel básico en la Ciudad de México. Bajo este rubro, las escuelas se comprometen a llevar el orden y el desarrollo de los valores formativos durante todo un ciclo, para que las comunidades educativas y escolares tiendan a hacerse más participativas, cooperativas e integrales, a través de una sana convivencia. La EST 17, también está inscrita en la operación de este programa.

3. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. El programa busca asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de instituciones de educación básica, media superior y superior. "Los interesados deberán presentar una "carta compromiso única [...] conforme a las reglas de operación y formalizar el Convenio Marco de Coordinación para el Desarrollo de los Programas" (Secretaría de Educación Pública, 2017, pág. 7).

Para la realización del proyecto de intervención es oportuno mencionar este programa, debido a la importancia que tiene el incluir a personas con discapacidad o que presentan NEE. Sobre todo, porque en la actualidad el *Sistema Educativo Nacional* (SEN) sólo se está encargando de llevar una cobertura cargada de inercia, es decir, donde las aulas se saturan de alumnos/as que no han desarrollado aprendizajes, ni se han formado competencialmente haciendo a un lado el sentido pedagógico-formativo que debe desarrollar y que cada uno de los

alumnos/as merece tener, como parte de un servicio educativo integral y obligatorio.

Además, se hace necesario impartir un servicio educativo de manera equitativa, lo que implica brindar una atención a la diversidad de manera inclusiva, tanto a personas regulares, como a niños y niñas con diversas capacidades, que para nuestro caso se trabaja con adolescentes en condición de sordera, autismo y con ceguera y son parte del grupo integrado, quienes tienen derechos y se les debe brindar un servicio educativo con un enfoque significativo, sentido humano y así fomentar en ellos un sentido de pertenencia.

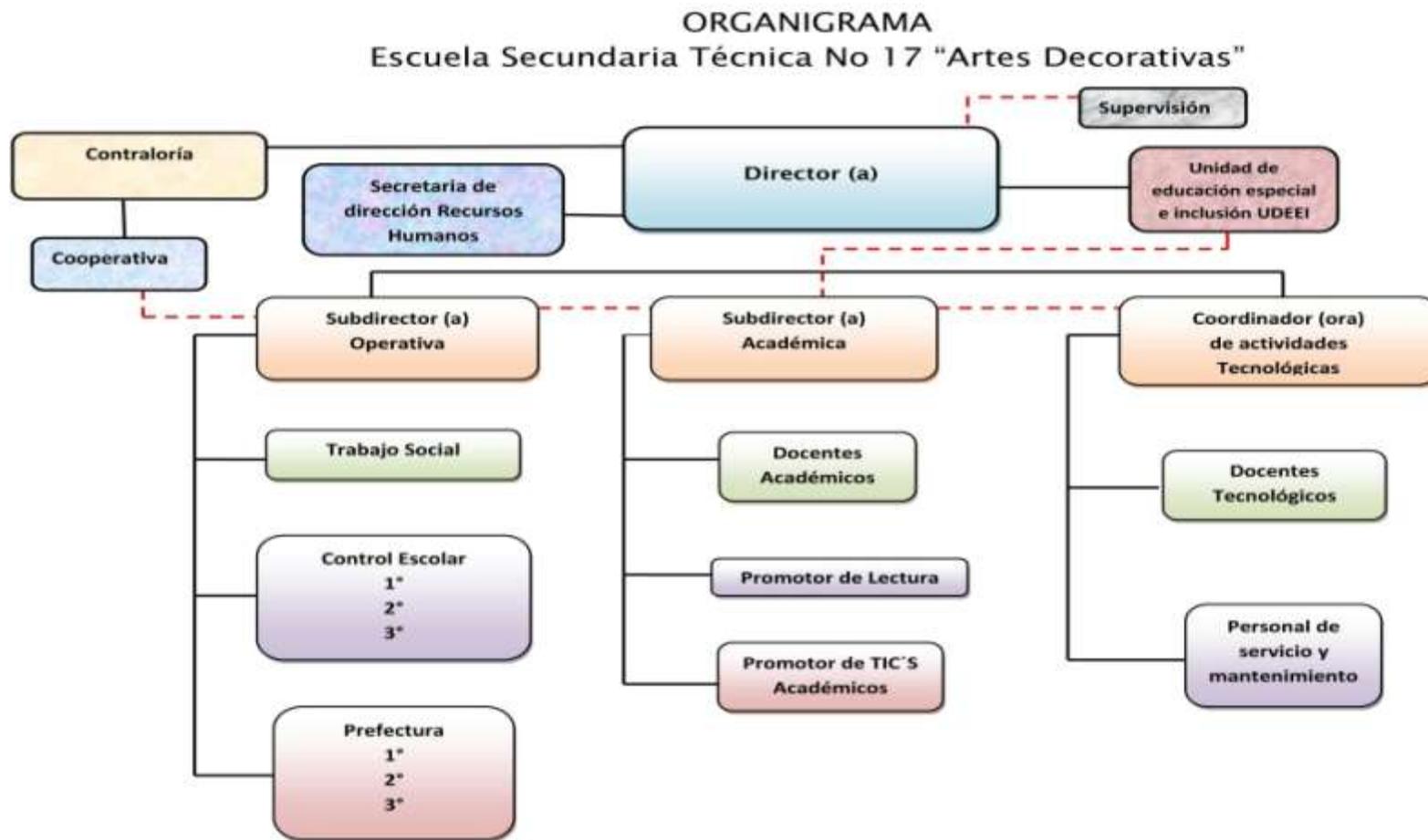
4. Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa. Este programa busca apoyar y fomentar que las escuelas cuenten con planes y programas educativos de calidad, con dos objetivos:

- a. Fortalecer las capacidades didácticas de los docentes y directivos para desarrollar las habilidades de lenguaje, comunicación y matemáticas en los/as educandos/as de preescolar, primaria y secundaria de escuelas públicas.
- b. Adquirir, elaborar o reproducir materiales educativos o didácticos complementarios para favorecer el desarrollo de habilidades de lenguaje, comunicación y matemáticas en los/as educandos/as de preescolar, primaria y secundaria de escuelas públicas” (Secretaría de Educación Pública, 2017) *sic*.

Otro elemento que interesa abordar en este plano de la organización escolar es la formación y actualización para la mejora del desempeño docente. Es decir, se toma como un indicador tanto la formación en didáctica como la impartición del servicio educativo, en ese sentido, es indispensable fortalecer a todos los maestros/as activos para enfocarlos directamente al desarrollo de las habilidades necesarias con los/las alumnos, lograr los aprendizajes esperados y, sobre todo, concretar el *Perfil de Egreso de la Educación Básica*, por el simple hecho de contar con planes y programas de estudio centrados directamente en los/las alumnos.

En este mismo sentido, la plantilla actual de la *EST 17*, conserva en su organigrama a docentes formados y actualizados para impartir el servicio, dicho organigrama se puede apreciar a continuación.

ILUSTRACIÓN 2. ORGANIGRAMA DE LA EST N ° 17 ARTES DECORATIVAS.



Fuente: Archivo de la EST No. 17, Artes Decorativas.

Sin embargo, ello no necesariamente significa que todos son aptos para desarrollar su práctica educativa relativa a la integración e inclusión de alumnos/as que presentan dificultades en el aprendizaje o con alguna capacidad diferente como los son los niños en condición de sordera, autismo y con ceguera¹, que forman parte de esa comunidad escolar, en específico.

Debido a lo anterior se decidió diagnosticar para la realización de este proyecto lo relativo al carácter y capacidades específicas (conocimientos y habilidades) de los diversos actores que prestan sus servicios en el plantel, particularmente, en torno a tópicos relacionados con el tema de la inclusión.

Para percatarnos qué tanto conocimiento existe sobre diversos aspectos para la atención de niños/as con NEE, incluidos los planes y programas 2011, en la Escuela Secundaria Técnica N°17, Artes Decorativas, fueron aplicadas *cédulas de diagnóstico*² a diferentes segmentos que constituyen el personal del plantel. A continuación, se describe de manera general la información recabada mediante la aplicación de las referidas cédulas.

¹ Cabe aclarar que estos niños ya estaban inscritos en el plantel al inicio de este proyecto, sin embargo, se encontraban realmente segregados, apartados de la interacción con los/las alumnos *regulares* por lo que se decidió trabajar en el taller de Artes-danza, más adelante se explica con mayor detalle esta situación.

² El formato de las cédulas aplicadas se encuentra en los anexos 1, 2 y 3. Es pertinente señalar que se elaboró una cédula para observar y diagnosticar las características de las aulas, para esta ocasión se aplicaron únicamente el aula de danza y el auditorio. Este instrumento arrojó datos sobre cómo está conformada el aula de danza en cuanto a la infraestructura, si es adecuada o inadecuada, también se disponen de fotos como evidencia sobre cómo se encuentra conformado esta aula-taller y con base a ésta se describió, sus pros y contras, asimismo se recabó lo que los/las maestros/as mencionaron, toda esta información se incorpora más a detalle en el apartado de las condiciones higiénico-pedagógicas.

a) Personal de prefectura de los tres grados (1°, 2° y 3°) de la EST 17.

Al preguntarles de manera explícita, los/las encuestados señalaron no ser convocados a las juntas de Consejo Técnico Escolar, por tal motivo señalan que desconocen de los acuerdos que se establecen en dichas sesiones, adicionalmente se pudieron identificar las siguientes cuestiones:

1. Existe conocimiento del reglamento interno, desde un nivel de *poco a bueno*. Saben cuáles son las obligaciones que tiene que cumplir dentro de la institución, así como los derechos que como trabajadores tienen.
2. Saben de las juntas a las que los padres y madres son convocados para llegar a acuerdos con maestros/as sobre el desenvolvimiento académico y disciplina de los/las alumnos, ya que ellos son los encargados de llevar los reportes de los/las alumnos que les corresponde por grado.
3. Respecto del aspecto temporal: saben cómo está estructurado el calendario escolar, rara vez son convocados para algún tipo de capacitación y solo una de las personas encuestadas busca información por su cuenta. Se refiere un desconocimiento de los planes y programas, pues se indica que no existe uno para prefectura.
4. En relación con el conocimiento de la infraestructura del plantel (su adecuación o no para la actividad escolar) se percibe un desconocimiento

total de esto, sólo comentaron que se deben de tener aulas dignas, baños limpios y respetar los horarios de descanso.

1.1.5. CÉDULAS APLICADAS AL PERSONAL ACADÉMICO

Mediante la aplicación de éstas se indagó sobre la experiencia docente, formación académica, conocimiento de enfoques pedagógicos de Planes y Programas de Estudio 2011, identificación de competencias, saberes sobre la evaluación, el liderazgo, los Acuerdos secretariales, sobre las características de la infraestructura escolar y, con base a esto, cómo manejan la inclusión. A continuación, se resumen algunos aspectos relevantes obtenidos mediante las cédulas aplicadas.

1. El nivel de estudios (situación académica): Va desde el nivel de licenciatura (la mayoría) y nivel maestría, varios han tomado algunos diplomados. Se percibe que llevan a cabo la formación y actualización continua, siguiendo las indicaciones de la autoridad educativa mediante las que se les exhorta a los docentes a prepararse más.
2. Mostraron el conocimiento necesario referente a los planes y programas, sin embargo, es aconsejable que estos puntos los manejen con mayor profundidad para la mejora de sus prácticas docentes, por tal motivo, es posible identificar que no llevan una práctica que promueva la inclusión dentro de la comunidad escolar.

3. En cuanto al conocimiento de los Acuerdos secretariales (717, 592, 357), la mayoría conoce a grandes rasgos a qué se refieren, pero desconocen a profundidad de qué tratan y dónde son aplicables, si de estos Acuerdos se conoce poco, es posible esperar un muy ligero conocimiento respecto del Nuevo Modelo Educativo, en el punto de inclusión y entre otros más. Es posible considerar que los/las docentes deberían saber el por qué se establecen estos Acuerdos, cuál es la función que se debe cumplir y cómo se deben aplicar, ya que esto refuerza indiscutiblemente sus planeaciones, a su vez la estructura de algunos puntos claves dentro de la *ruta de mejora* y, por obvias razones, se debe comprender el proceso de la inclusión.

4. Infraestructura escolar. Los resultados aquí obtenidos refieren a que los docentes saben muy poco sobre la relevancia de la infraestructura de un plantel para el trabajo educativo, saben que debe de contar con baños, salidas de emergencia, áreas de descanso y luz, muy pocos comentaron que el espacio genera un ambiente de aprendizaje, así como que debe haber rampas para alumnos/as que las llegaran a necesitar.

No se menciona si existe una vinculación con la infraestructura, el aprendizaje llevado con las planeaciones y qué importancia tiene para el alumnado, al parecer la mayoría desconoce diversos aspectos, algunos ejemplos esenciales son:

1. Cuántos alumnos/as debe tener por aula y el espacio entre cada alumno/as.
2. Aspectos sobre ventilación y ruido. Disminuir o aminorar distractores externos, para ayudar en la concentración del alumnado.
3. El tipo de iluminación, reflejos en el pizarrón, tamaño de éste y material con el que está hecho.
4. Las cuestiones sanitarias, por ejemplo, facilidad para acceder al sanitario y que éste se encuentre en buen estado, tener agua para poder lavarse las manos, el cómo debe de estar el acomodo de tazas del baño, mingitorios, lavabos.
5. Condiciones y mobiliario de las áreas de patios, para cuando son horas de descanso.
6. El número de alumnos/as que debe tener la escuela para otorgarles buena atención y que los espacios no estén saturados.
7. Las medidas de seguridad en laboratorios, y aulas en general.

El favorecer las condiciones espaciales para las y los estudiantes, responde a la idea de maximizar la capacidad de aprensión y aprehensión del conocimiento o la información que se esté generado en el aula. el proveer que las condiciones físicas y emocionales se encuentren en cierto equilibrio, durante el trabajo escolar permiten que el alumnado esté en el aquí y ahora, mientras trabaja, lo que sin duda es una condición fundamental para que se asegure que están dispuestos y abiertos/as al conocimiento y experiencias que se les presenten.

Por lo anterior la capacidad de manejo y atención específica que cada estudiante requiere, debe ser considerado en el número de alumnos/as en el aula, ya que el atenderles y revisar a cada cual, durante las clases, debe de ser preciso a tiempo y en el nivel de atención necesario o requerido antes y durante el proceso educativo del ciclo de trabajo programado, en este sentido es donde se cuida por tanto, de su seguridad física, emocional y se mide la oportunidad de construir y asimilar el conocimiento y la información que se aborda durante la clase. El medio que rodea (ambiental), que se refleja en ruido, sonidos agradables o desagradables; lo limpio o desaseado del entorno, las dificultades que se tengan para mantener este equilibrio y armonía están vinculadas y relacionadas con el aprendizaje.

1.1.6. CÉDULAS DE PERSONAL DIRECTIVO

Se diseñó un instrumento (cédula) que se aplicó al directivo del plantel, dos subdirectorías -una operativa y otra académica- y al *coordinador de actividades tecnológicas* de la EST 17 y se obtuvo la siguiente información:

- a) Nivel académico: Licenciatura (los cuatro reportaron el referido nivel de estudios)
- b) En las respuestas se puede apreciar que reconocen la noción de liderazgo y cómo llevarlo a la operación cotidiana.
- c) Infraestructura. Conocen lo esencial, al igual que los/as docentes, hace falta identificar más rasgos, es posible considerar que un directivo debe tener en este punto un mayor y mejor conocimiento.

En este aspecto el *coordinador de actividades tecnológicas* demostró mucho mayor conocimiento sobre la infraestructura de las escuelas, es muy probable que ello se deba a que cuenta con una licenciatura en arquitectura en ese tenor, por obvias razones, contestó con mayor detalle a este aspecto.

A partir de la aplicación de las referidas cédulas fue muy notorio que ninguno de los grupos a los que se diagnosticó mostraron conocimiento básico de la importancia que guarda la infraestructura escolar, también se pudo reconocer que los/as alumnos con NEE no se toman en cuenta dentro de las planeaciones de los docentes y, por tanto, no se vinculan con el aprendizaje de los/as alumnos regulares y que, además, no se adaptan los trabajos áulicos a los procesos de inclusión.

Es posible identificar que los directivos fijan metas en otros ámbitos escolares, como saturar las matrículas, entre otros aspectos; no dan espacios para los aprendizajes relevantes en torno a la inclusión; no toman en cuenta la realización, dentro de sus proyectos, de prácticas inclusivas. Estos asuntos deben ser de la primera importancia ya que vamos de camino al cumplimiento de un *Nuevo Modelo Educativo* que contempla como uno de sus puntos la *inclusión*; en ese sentido, si desde las jerarquías mayores de un plantel no se estructuran y manejan, los/las docentes seguirán carentes dentro de sus planeaciones y no existirá una adecuación pertinente que promueva la conformación de comunidades inclusivas.

A este respecto, se entiende que es indispensable darles seguridad y reforzar las condiciones de trabajo a los/las maestros y demás personal del plantel, a través de la capacitación y, por ende, generar certeza a los/las alumnos facilitando el aprendizaje para todos y todas, independientemente de su condición o limitaciones físicas, para que ambas partes estén en condiciones óptimas de lograrlo. Si se sigue creyendo que la sola tendencia de tener una visión futurista o moderna corresponde a tener una condición realizable por añadidura, se seguirá creyendo, ingenuamente, en la idea fácil de dejar pasar el tiempo hasta el 2030, de ser así arribaremos a esa fecha llenos de carencias y sin la calidad requerida, ya por falta de conocimientos, o por falta de destrezas, e incluso, por carecer de valores que deberían de ser comunes a todos.

Por lo mismo, no se podrá tampoco encumbrar a las reformas establecidas dentro del ámbito institucional, político y global como se pretende, sin antes tener la seguridad y certeza de estar operando como verdadero componente integral del tejido social, por carecer también de equidad, o por negar el acceso a una calidad de vida para todos, como lo pretende la actual administración.

1.1.7. CONDICIONES HIGIÉNICO-PEDAGÓGICAS DEL AULA

Las condiciones higiénico-pedagógicas son aquellas que permiten el desarrollo de las estrategias o dinámicas de integración de los/las alumnos con capacidades diferentes o en condiciones y NEE. Estas condiciones se especifican oportunamente para cubrir las necesidades de los integrantes del grupo que así lo

requieran. Por lo tanto, en este apartado describiremos el espacio de trabajo que ocupan los alumnos/as del segundo grado, grupo "B", en el cual se encuentran incluidos los alumnos en condición de sordera, autismo y con ceguera.

Es aquí donde se torna importante la infraestructura con la que cuenta la EST 17, para llevar a cabo las actividades escolares. A este respecto, se tiene que el plantel actualmente cuenta con un salón especial para desarrollar la actividad correspondiente a las Artes-danza y que se detallan en el rubro 1.1.2.

En las siguientes fotografías se puede visualizar la estructura y condiciones físicas del aula de danza en la cual se trabaja con diferentes grupos de la EST 17, el registro fotográfico permite reconocer sus condiciones y características.

ILUSTRACIÓN 3. AULA DE ARTES-DANZA EST N ° 17, ARTES DECORATIVAS.



Fuente: Archivo fotográfico personal de la docente de Artes-danza.

La ventilación con la que cuenta el aula es adecuada, ocurre a través de las ventanas en ambas paredes laterales del salón, el techo tiene una altura aproximada de 3 metros y cuenta con piso de duela. El espacio puede albergar a 50 jóvenes en una sesión y, aunque se cuenta con un aparato de audio con 2 bocinas y el sonido abarca el total del área de trabajo, la acústica disminuye un poco a causa del ruido del exterior, porque gran parte del ruido que emana del patio y salones pertenecientes a edificios contiguos diluye el sonido de las bocinas.

Cabe señalar también que no existe ningún tipo de calefacción y cuando es primavera se utilizan 2 ventiladores para evitar el cúmulo de calor. La iluminación consta de 7 lámparas dobles, las cuales dan poca luz en las primeras horas del día (7:00 a 8:40 am), pero después de estas horas el salón presenta mejor iluminación, la cual proviene principalmente del exterior. Observamos que no se cuenta con material pedagógico-didáctico que la escuela proporcione para las actividades cotidianas, este es proporcionado por la docente en artes o por los propios alumnos/as al traer material de sus casas para sus intervenciones dentro del aula de danza.

Al hablar específicamente de la práctica de las Artes-danza, el salón cuenta con barras en la parte frontal-lateral y con espejos al costado derecho de la entrada, sin embargo, estos no son suficientes en la práctica del día a día y son obstruidos por mesas y escritorios dispuestos en línea junto a ellos. Cabe decir, que el espacio asignado a pesar de contar con dos accesos uno funciona como

entrada principal y el otro como salida de emergencia; no se cuenta con señalización ni con extintores para la prevención, seguridad e higiene necesarios. No se tiene un espacio de resguardo para los materiales o para los accesorios personales de los alumnos/as, pero, de alguna manera, se pueden aprovechar el espacio al costado derecho o hacia el fondo para dejar las cosas por un momento y desarrollar las actividades correspondientes.

Por otro lado, si se considera que no todas las escuelas cuentan con un espacio cerrado y amplio, apto para desarrollar actividades del tipo “Artes-danza”, el salón asignado es, hasta cierto punto, aceptable. Sin embargo, las especificaciones ergonómicas o normativas no necesariamente corresponden con el aislamiento de ruidos externos o con la iluminación requerida, así como el espacio que debe tener cada alumno/a para realizar su trabajo siendo grupos numerosos.

Asimismo, las actividades en Artes-danza de la EST 17, se plantearon no sólo para consolidar una integración e inclusión desde el aula, sino también para considerar las orientaciones sugeridas por *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)* con las adaptaciones dispuestas en función de las acciones de cooperación hechas con el plantel y proponer buenas prácticas para alcanzar los objetivos de un trabajo colaborativo con el grupo integrado (a los alumnos en condición de sordera, autismo y con ceguera), que en ese momento atendía la EST 17.

En este caso, se tomó como un referente clave las acciones emprendidas por el *Centro de Atención Múltiple (CAM)*, para incorporar nuevas estrategias ante las limitaciones existentes en el plantel sede y recuperar las aportaciones relevantes producto del trabajo realizado en el lugar mismo de donde provienen los alumnos con condiciones de sordera que forman parte ya de la matrícula del grupo en intervención 2 grado grupo B.

Por lo anteriormente expuesto, se definió que el proyecto de intervención se desarrollara a partir de la experiencia de implementación de *estrategias didácticas complementarias* dirigidas específicamente a orientar las acciones pedagógicas desde las actividades de la asignatura “Artes-danza”. Al proponer nuevas herramientas se tendrá como punto de referencia las acciones emprendidas con los alumnos en condiciones de sordera y ceguera. De tal manera, que el estudio tomará una postura teórica con influencia de Vygotsky, en la búsqueda de desarrollar una perspectiva de formación humanista y sociocultural.

La investigación previa y la propuesta de intervención derivada servirá como modelo (el protocolo de acción) para usar los conocimientos desarrollados con futuros alumnos/as que presenten los referidos tipos de condiciones o NEE, para fomentar:

- El interés por interactuar con alumnos con NEE en la comunidad escolar.

- Hacerlos partícipes e integrarlos como parte de la comunidad estudiantil EST 17.
- Generar un aprendizaje significativo trabajándolo directamente con la comunidad, de tal modo, que se pueda generar una mejora de inclusión educativa en este plantel de educación EST 17.

1.1.8. ÁMBITO SOCIOCULTURAL DEL GRUPO

A continuación, como parte del proceso de intervención, se describen algunos rasgos y características generales del grupo y los aprendizajes previos identificados al momento de iniciar con el proyecto de intervención.

a) Características generales del grupo objeto de intervención

1. En un primer momento, se realizó un *test* una prueba en el área Artes-Danza con apoyo de la *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)*, para identificar *estilos de aprendizaje*³ de los alumnos/as (esto con la finalidad de saber qué estilo de aprendizaje prevalecía más y tomarlo en cuenta al momento de realizar la planeación correspondiente). Enseguida, se plantearon dinámicas de integración, correspondientes a los resultados que arrojó la prueba *estilos de aprendizaje*. En este caso, se

³ "Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje". Keefe (1988). Estos sólo fueron informativos por ello para esta investigación no los incluyo en las acciones reportadas.

consideró la inclusión de actividades centradas en los *estilos visuales* y los *auditivos* por tener un mayor predominio.

2. Para el caso del alumno con autismo se contó con el apoyo de una persona que lo acompañaba permanentemente (llamada *sombra*), este apoyo permitió intervenir con él, saber el nivel de aprendizaje, dar indicaciones directas y lograr integrarlo de una manera colaborativa, primeramente, con la maestra de artes, después con el grupo, hasta llegar a tener y seguir su intervención con un equipo asignado.
3. Respecto al alumno con ceguera se fue dando una interacción directa con la docente de grupo, pues él no contó con ningún acompañante durante jornada escolar. Y también le fue aplicada esta prueba, pero, por obvias razones, la tendencia fue más al estilo de aprendizaje auditivo.

Para el ciclo escolar 2016-2017, el grupo integrado con alumnos en condición de sordera, autismo y con ceguera todos ellos adolescentes, presentaron características en común las cuales son similares a los/as alumnos de primer ingreso: poco participativos, penosos y les generaba angustia participar con los alumnos/as de matrícula regular.

Los alumnos con sordera no tenían del todo la seguridad de ser entendidos por el alumnado regular, sabiendo que estos últimos no manejaban el lenguaje de señas. El alumno con ceguera sentía temor por el desconocimiento del espacio donde trabajaría, no se había creado aún el vínculo con sus compañeros/as y la

docente en artes, el tono de voz que presentaba era muy bajo, demasiada timidez. Respecto al alumno con autismo en un principio se carecían de códigos de comunicación, pues al presentar este tipo de condición no se puede trabajar con estrategias de comunicación e interacción usadas con los otros/as estudiantes, puesto que el grado de autismo que presentaba es limitante en lograr comprender diálogos o indicaciones muy largas; además, se debe tomar en cuenta que sus estados de ánimo son cambiantes, el alumno exteriorizaba ansiedad con los ruidos y tumultos de gente, presentando crisis en las cuales su *sombra* debía intervenir para lograr calmar estos estados que se le presentaban, retirándolo en algunas ocasiones del aula de danza.

Los alumnos/as de matrícula regular desconocían cómo intervenir y qué hacer con este tipo de alumnos, aunque una cualidad favorable es que se trataba de un grupo empático y colaborativo, rasgo que se acentuó mediante estrategias dirigidas para tal fin, eso es fundamental para una estrategia de intervención de este tipo.

Como fue avanzando el transcurso de las clases y con la aplicación de la estrategia de intervención los alumnos se caracterizaron por ser participativos, alegres, sin timidez alguna, por el contrario, se mostraron interesados en la clase, haciendo lo que se les indicaba e interactuando, algunas veces con apoyo, indicaciones y guiados por la docente en artes. Esta característica del grupo fue de gran apoyo, pues desde un principio, siempre mostraron respeto, ser colaborativos, y con disposición al trabajo para con los alumnos con NEE;

acatándose a las indicaciones, así como a las observaciones que la maestra de artes les daba, para su mejor interacción con los alumnos con NEE.

4. En cuanto a su desarrollo cognitivo se recibió a los alumnos, como se mencionó con antelación, con cierto grado de rezago y sin saber, en general, cómo interactuar entre ellos. Se ponían en equipos sin que aún se diera una inclusión, pues preguntaban cómo podrían interactuar con los chicos con NEE, aunque se tenía la intención, no estaban seguros/as de cómo hacerlo. Desde las primeras clases la docente de artes empezó a interactuar con todos, para establecer las bases de un trabajo grupal, implementando estrategias y actividades lúdicas (las cuales se mencionan más adelante), posteriormente se procedió a integrar los equipos para que los chicos/as trabajaran bajo el marco inclusivo, buscando sus propios códigos de comunicación, retomando lo visto con la docente a cargo y teniendo el apoyo de ésta.

Se buscaron diversas estrategias para intervenir grupalmente con el alumno con autismo de tal forma que se procuró concientizar y apoyar en grupo, cuando tenía una crisis para evitar que saliera del salón, dándole contención grupalmente. Lo anterior se fue logrando gradualmente. Se pudo observar, durante las intervenciones de los alumnos/as, que en los estudiantes en condición de sordera y el que presentaba condición de ceguera destacaba su capacidad para recordar secuencias largas de movimientos, por su parte el alumno con autismo recordaba

secuencias cortas, pero sí seguía a sus compañeros y la docente en artes le daba contención, lograba sacar las secuencias estructuradas.

Al platicar con los/as docentes del *Centro de Atención Múltiple (CAM)*, acerca del desempeño de los alumnos en condición de sordera en otras asignaturas, éstos suelen ser considerarlos como estudiantes trabajadores y participativos, aunque como todo adolescente, en algunos momentos inquietos y juguetones. Su área de oportunidad se presentó en la introyección del ritmo. Por su parte, en el desarrollo de la personalidad y en su desarrollo psicológico tienden a ser más extrovertidos, son alumnos/as seguros a la hora de realizar secuencias con movimientos. Cuando ya tienen entendidas las dinámicas, su capacidad para trabajar en equipo, es evidente. Desde el inicio este grupo de alumnos en condición de sordera se mostraron empáticos con la asignatura de artes. Es relevante señalar que la docente no contaba con preparación previa y conocimiento sobre el lenguaje de señas por lo cual fue interesante que, entre los alumnos/as y la docente, realizaron sus propios códigos de comunicación de manera intuitiva. Los propios alumnos enseñaban a la docente algunas señas, las cuales indicaban cómo pedir el permiso para salir al baño, cómo pedir ayuda para continuar alguna secuencia de movimientos, el señalar cansancio, entre otros tópicos, enriqueciendo la comunicación, seguridad, intervención, creando vínculos de notificación desde otra perspectiva, dentro de los códigos de comunicación.

Con el alumno en condición de ceguera, en otras clases se mostró participativo dependiendo del o la docente con el que interactuaba, se mostraba

muy nervioso y en algunas asignaturas presentaba un mayor nivel de inseguridad, su voz era más baja, en algunos momentos casi no hablaba. Estando solo con sus amigos platicaba, reía y bromeaba como todo adolescente, se sentía apoyado por sus compañeros/as de clase. En la asignatura de artes se observaba seguro, bromista e incluso más participativo que en alguna otra actividad física, proponiendo incluso el tipo de música con la cual quería trabajar.

Al no presentar problemas para interactuar con otros compañeros/as se podría considerar que se encontraban construyendo su identidad de manera adecuada, todo el grupo en coordinación con los alumnos en condición de sordera, autismo y ceguera. En este sentido, el trabajo dancístico puede ser más lúdico al ejercer distintos roles, de acuerdo con las aportaciones de *Erickson*, en particular la etapa 5 (*Adolescencia entre los 12 a 18 años*)⁴, donde según se dice, los adolescentes se hacen conscientes de la diversidad a través de la interacción con otros papeles y roles que se encuentran inmersos en una sociedad o en una comunidad escolar como lo es la *EST 17*.

⁴ Erickson, en la etapa 5 (Exploración de la Identidad vs Difusión de Identidad -Confusión de roles-) de su propuesta sobre el desarrollo humano. Este estadio tiene lugar durante la adolescencia (12 a 18 años). En esta etapa, una pregunta se formula de forma insistente: ¿quién soy? La exploración de sus propias posibilidades se produce en esta etapa. Comienzan a apuntalar su propia identidad basándose en las experiencias vividas. Esta búsqueda va a causar que en múltiples ocasiones se sientan confusos acerca de su propia identidad. La tarea primordial es buscar la identidad del YO y evitar la confusión de roles (Erikson, 2000).

b) APRENDIZAJES PREVIOS

De manera general, todas las actividades se registran en los cuadernos: la comprensión, el entendimiento de pasos o secuencias, la estructura coreográfica, entre otras. Las dinámicas de integración e inclusión se dan en la práctica del día a día con todos los alumnos/as. Para determinar las NEE se definió el utilizar una lista de cotejo donde se revisaba el cumplimiento sobre la comprensión de los contenidos, conocimiento y aplicación de la teoría en la práctica, así como la participación en clases y el trabajo colaborativo por equipo.

Dentro del enfoque pedagógico de Artes-danza los alumnos con NEE son evaluados a través de una rúbrica, de tal manera que se hace la verificación de las coreografías aprendidas y mostradas en clase, determinando sus avances, qué área se tiene que reforzar y, si es necesario, realizar una adecuación en la planeación inicial, para un mejor desempeño, así como un desenvolvimiento que nos asegure un aprendizaje a largo plazo y representativo. También se le facilita al alumno/alumna poder autoevaluarse, para saber si lo que aprendió fue verdaderamente revelador, si se creó un vínculo con los otros compañeros/as, pero, sobre todo, si se estableció el sentido de pertenencia que se plantea en esta investigación.

En este sentido, los alumnos sordos no están exentos de ser directamente evaluados y autoevaluados como ocurre con el resto de los alumnos/as con otras NEE. Para el caso del estudiante en condición de autismo también se

implementan estrategias de evaluación, pero se ponen otros parámetros evaluativos, por obvias razones de su propia condición o de su grado de autismo, con él se omite la bitácora de clases, pero llevamos un seguimiento escrito de sus logros, las habilidades alcanzadas y la manera en que ocurren las intervenciones significativas con el grupo.

Tomando en cuenta los planes y programas marcados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) es explícita: "El fomento a la creatividad y de un pensamiento crítico también se pone de manifiesto en el enfoque de las Artes-danza". Considerando que ello implica la búsqueda de formas originales y novedosas para expresar ideas, sentimientos, por lo que en la rúbrica o *matriz de verificación* queda plasmada la ponderación de estos indicadores, en un rango del 40%. Para el caso del grupo de los alumnos en los que se encuentran integrados los estudiantes en condición de sordera, autismo y ceguera, se definió trabajar dentro del aula de danza, una estrategia que busca lograr 3 puntos principales:

1) *Evolución*. En este plano se evaluarán sus procesos, se pretende que el alumno desarrolle sus habilidades: cognitiva (conocer, pensar, comprender, dar significado a la información que recibe, los logros que van adquiriendo en la socialización) y el uso de los elementos básicos de la danza, el ritmo y la musicalización, reconociendo el espacio de trabajo y el trabajo colaborativo con sus pares.

2) *Autonomía*. Sus habilidades necesarias para establecer relaciones armónicas con el entorno social, para regular el comportamiento, valoración, seguimiento de reglas, respeto, experiencias. Con las habilidades adquiridas sea capaz de proponer, interactuar y desarrollar un lenguaje con los demás (el cual le permita darse a entender), desapareciendo las barreras de comunicación.

3) *Desempeño*. Crear las habilidades necesarias para conocer y expresar pensamientos, sentimientos, emociones, establecer vínculos afectivos. La capacidad para desenvolverse mediante la temática determinada para trabajar con los propósitos de cada momento que se desarrollan en la asignatura.

Es decir, una educación de calidad para los alumnos con NEE, ya sea por la condición de sordera, autismo y/o ceguera, debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones que los compañeros/as regulares. Eso significa ofrecer el currículo ordinario con las adaptaciones que sean precisas, posibilitar que de verdad los alumnos/as con algún grado de sordera sordos, autismo y con ceguera, comprendan y participen de las situaciones del aula. Con las condiciones descritas se podría propiciar situaciones que posibiliten el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno (con los recursos tanto personales como materiales que necesiten) y ofrecer ambientes que favorezcan el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros con sordera o autismo y oyentes, que promuevan el desarrollo armónico de su personalidad ayudando a los alumnos a crecer en un entorno bicultural (Domínguez, 2017, pág. 50).

De acuerdo con Domínguez (2017), en la *EST 17* se están dando pasos lentos en favor de la inclusión, poco más que un eco. Cabe señalar también, que, dentro de esta EST, en el área de Artes-danza, un aspecto favorable es contar con la participación de los padres y madres, quienes, cuentan con diferentes niveles académicos que van desde primaria a posgrado (inclusive doctorado). Todos ellos/as apoyan las actividades extraescolares, tales como asistir a eventos culturales sugeridos, apoyar a los alumnos oyentes con sordera, con autismo y/o con ceguera; también, se presentan a diferentes concursos de danza donde los alumnos participan como competidores.

1.1.9. DESCRIPCIÓN DE SÍNTOMAS

A continuación, se mencionan cuáles son los elementos que se detectaron como síntomas de la problemática educativa que el presente proyecto de investigación-intervención pretende exponer y atender:

1. Se perciben formas de enseñanza por parte de los/as docentes (enfoques teórico-metodológicos en los que se sustenta su práctica – referentes) que no están enfocados a la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales (NEE) auditivas, con autismo y ceguera, ni con otras.
2. Con el diagnóstico se observó una falta de estrategias adecuadas para realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con NEE

por parte de los profesores/as. Para que se generara un mayor desarrollo en su aprendizaje y una mejor convivencia.

Se encontró que el/la docente tenían oportunidad de evaluar su práctica e implementar mejor sus acciones, para obtener un mayor desarrollo en su aprendizaje y una mejor convivencia.

Los/as docentes desconocen su responsabilidad para educar en la diversidad como lo marca el *Acuerdo 592*, mismo que en su artículo segundo hace referencia al plan de estudios 2011, Educación Básica, así como el *principio pedagógico 8* que habla de favorecer la inclusión atendiendo a la diversidad. Por lo que, en el área de Artes-Danza, se trabaja bajo este principio con los grupos integrados de alumnos en condición de sordera, autismo y ceguera, en un esfuerzo que propone adecuaciones pertinentes en las planeaciones.

3. Desempeño bajo por no inclusión de los alumnos con NEE, como lo es la condición de ceguera y autismo. Debido a no tener contención en otras asignaturas y trabajo inclusivo, por la falta de adecuaciones en las planeaciones, para poder ser involucrados en las dinámicas de las sesiones. Los alumnos se sentían excluidos y por ende no existía el refuerzo en su autoestima, actuando de igual manera dentro de todas las asignaturas asignadas a su grado correspondiente.

4. Al inicio de las primeras sesiones se encontró que el grupo de alumnos no se involucraban y no se integraban. No se lograba captar su atención y realizar dinámicas de integración e inclusión. Considerando que al no sentirse motivados e integrados, los alumnos asistían a las asignaturas por cumplimiento, más no porque se sintieran incluidos, aceptados y apoyados para la asimilación de sus aprendizajes y de esa manera desenvolverse para participar en dichas actividades.
5. Presentaban una débil coordinación en sus movimientos, escasas habilidades de desplazamiento en el área de trabajo. Esto debido a que no se les había realizado adaptaciones curriculares para sus trabajos previos. En las primeras sesiones se mostraban tímidos, pues se enfrentaban a una asignatura nueva.
6. No había equipos integrados con el grupo en general, ni con los alumnos con NEE. A los alumnos/as se les debe enseñar bajo un marco de valores de igualdad y respeto, con la llamada empatía grupal, para obtener un trabajo colaborativo dentro de un aula inclusiva.
7. La retención de secuencias no la habían adquirido (algunos por pena, por sentirse diferentes, por el nivel de autismo). Por falta de reconocimiento en sus habilidades con las que cada uno de ellos cuenta, recordando que cada alumno/a aprende de diferente forma y ritmo.

8. En algunos momentos al inicio de las sesiones, no había tolerancia por parte de sus compañeros/as, por no saber cómo intervenir con sus iguales. Falta de trabajo en cuanto a la equidad, inclusión, hacerlos empáticos, bajo un marco de respeto y convivencia.
9. No había roles definidos de liderazgo, en el trabajo de equipos y se observaba una falta de reglas a seguir, elaboradas bajo propuestas entre alumnos/as y docentes para alcanzar los objetivos de la asignatura.
10. No había asociación de movimiento con los cambios de ritmo y tiempos musicales al principio de las clases, al sentir pena es un factor limitante para que demuestren sus habilidades, si no se ha desarrollado la empatía dentro del grupo es difícil que puedan desenvolverse de una manera adecuada, aunque estén seguros de que pueden con el proceso de enseñanza - aprendizaje.
11. Síntomas recurrentes que obstaculizan o limitan los procesos de desarrollo y aprendizaje en el grupo: Al principio ver a los estudiantes que se pretenden incluir como un grupo ajeno, no saber los alumnos/as cómo pueden tener un acercamiento con este tipo de alumnos con NEE. Al ver que ni los maestros/as tienen intención de ocuparse, los segregan o no hay un intento de colaboración, no habitúan a los estudiantes con NEE para un trabajo colaborativo y ver la inclusión como algo normal.

12. Falta de concientización de los padres y madres de familia acerca de la importancia de la asignatura de Artes-danza, en la cual es muy importante llevar el orden, seguimiento y trabajo disciplinado como en las otras asignaturas. Esta actitud repercutía en la de los/as estudiantes. Pues desde las artes se puede desarrollar su creatividad, la destreza de sus habilidades, extender más su imaginación y por tal motivo lograr el desarrollo de su pensamiento crítico, lo cual se puede implementar en otras asignaturas, así como el reforzamiento de sus emociones, y autorregulación.

Los síntomas detectados orientaron la intervención pedagógica en la Escuela Secundaria Técnica N ° 17, Artes Decorativas, para mejorar los procesos de inclusión e integración de estudiantes en condición de sordera, autismo y ceguera, con la comunidad escolar y desarrollar e instaurar una estrategia orientativa para mejorar la inclusión e integración de los alumnos/as con NEE.

En el siguiente capítulo se describirá la estructura epistémico-metodológica que dio sustento a la misma intervención.

CAPÍTULO 2. ESTRUCTURA EPISTÉMICO-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad contemporánea se caracteriza por la conformación de grupos de personas que mantienen diferencias sustanciales entre sí, es decir, no es una sociedad homogénea, está constituida por segmentos que muestran amplias diferencias principalmente en la plano económico, el escenario se muestra así: por un lado, un pequeño segmento con una situación muy favorable para atender sus necesidades y, por otro, un amplio segmento con severas dificultades para cubrir sus más elementales necesidades.

Estas diferencias se agudizan en países en desarrollo y afectan de manera más severa a grupos poblacionales que presentan condiciones adicionales de vulnerabilidad; para el caso de grupos de indígenas, mujeres y niños en condiciones de marginación y personas con capacidades diferentes o necesidades específicas y espaciales en que se tienen condiciones de sordera, ceguera, autismo, síndrome de Down, por mencionar algunas, estas condiciones, entre otras muchas circunstancias, los colocan en situaciones de franca desventaja. El hecho de pertenecer a uno o más grupos de los antes mencionados, agudiza de

manera profunda las desventajas o desigualdades para el desarrollo humano en general, que ya de por sí padecen con mantener solo una de esas características.

Ante estas circunstancias la sociedad, construye diversas maneras para reducir las amplias diferencias existentes y, en últimas fechas, se ha ido aumentando la aparición y preocupación respecto de algunos casos específicos, tal es el caso de las personas que presentan alguna de las necesidades especiales o específicas antes mencionadas por tener capacidades diferentes. Un discurso que se ha difundido para hacer frente a la referida situación es el de la *inclusión*, para el caso de la actividad educativa se habla de *educación inclusiva* y se concibe en los siguientes términos:

La educación inclusiva se plantea como respuesta ante esta situación de desigualdad social y de exclusión para atender a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas. A través de este modelo, se pretende incrementar la participación de todas las personas en la enseñanza, la cultura y la comunidad, reduciendo así cualquier forma de exclusión. La educación inclusiva establece cambios y modificaciones en los contenidos educativos, en el acceso, las estructuras y las estrategias; el Estado es el máximo responsable de educar a todos los niños y niñas y es éste quien debe adaptarse a la diversidad. (Secretaría de Educación Pública, 2014, pág. 7)

Como se puede apreciar la intención es disminuir la exclusión reconociendo el efecto negativo que produce la desigualdad social y la falta de atención a la diversidad; la idea central consiste en ampliar la participación de las personas reconociendo que el Estado es completamente responsable de reducir las condiciones de marginación y exclusión. Por otro lado, se reconoce el efecto positivo de las acciones para disminuir la discriminación:

En palabras de “entre culturas” la educación inclusiva lleva la premisa de una “educación para todos y todas sin ninguna discriminación y exclusión”, asumiendo la diversidad como una riqueza social, para generar mayor acceso y mejores oportunidades. La educación inclusiva es la llave para construir sociedades cada vez más inclusivas, generando sociedades justas y sostenibles. Apostar por una educación inclusiva que elimine la exclusión es crucial y determinante para comprender y respetar la diversidad en cuanto a posición económica, clase social, idioma, etnia, género, religión, etc. (Secretaría de Educación Pública, 2014, pág. 7).

Uno de los problemas que respecto a este asunto se puede apreciar en el contexto educativo mexicano es que los referidos esfuerzos destinados para atender la diversidad y, específicamente a los niños/as y jóvenes con algún tipo de barrera de aprendizaje, aún no son los suficientes; ello a pesar de que existe una amplia gama de recursos jurídico-normativos que apuntan a atender este asunto. Existen severos problemas de diversa índole: profesores que no cuentan con los recursos cognitivos y procedimentales, espacios escolares inadecuados que no

consideran las diversas discapacidades que una persona puede enfrentar, desconocimiento y débil sensibilidad de las personas con capacidades regulares para interactuar con aquellos que presentan algún tipo de necesidades específicas, especiales o capacidades diferentes, son sólo algunos de los problemas presentes.

Las dificultades que ocurren en torno a este tema en la EST 17, se perciben al trabajar con los alumnos/as regulares, ellos requieren ser guiados competencialmente para el manejo de situaciones sociales cotidianas y en un sentido humanista, deben saber convivir armónicamente en sociedad, incluidos aquellos que son diferentes. Lo que implica necesariamente, ofrecerles un proceso de enseñanza donde los maestros/as faciliten un aprendizaje con mayor seguridad y fortalecimiento. Sin embargo, es posible reconocer a partir del diagnóstico realizado que los/as docentes de esta comunidad educativa todavía no tienen las herramientas necesarias para formar alumnos/as con aptitudes y disposición para desarrollar una educación inclusiva e integración de manera formal. Por tal motivo, es posible reconocer que los maestros/as del plantel aún no logran enfocar la mirada hacia otras formas de expresión cultural dentro de su propio contexto escolar, se agrega a ello que la intencionalidad de las autoridades hacia una mejora continua parece que se va perdiendo gradualmente.

El problema se hace mayor, porque tanto los maestros/as como los alumnos/as regulares se encuentran en una situación generalizada, en la que todavía no saben cómo actuar o cómo adoptar aptitudes que les permitan

relacionarse entre sí. Más ahora, que en la comunidad existente no es solamente de tipo regular, sino que también es multicultural y diversa, además de que cada vez más tiende hacia ese carácter. En este mismo sentido, se requiere gestionar y ofrecerle al plantel las acciones pertinentes que propicien una interacción que no sólo ayude a favorecer vínculos, inclusión e integración escolar de los alumnos/as en condición de sordera, autismo y/o ceguera, sino que también se les otorgue un sentido de pertenencia ya que han sido considerados, simplemente, como parte de un grupo apartado.

Estos hechos dificultan la integración de los alumnos en condición de sordera y también de los alumnos que presentan alguna capacidad diferente o necesidad educativa especial. Hoy en día es necesario establecer en la comunidad escolar de la EST 17 una formación adaptativa generalizada con los propios alumnos/as regulares, que permita avanzar hacia una comunidad más inclusiva.

De esta forma, surge la necesidad de fortalecer la manera en que se ofrece el servicio educativo del plantel, no sólo a través de valores, también de una formación congruente, robusteciendo el compromiso de los/as docentes (actualización) junto al de los padres de familia (responsabilidad). Es decir, se requiere trabajar mediante un acompañamiento orientado a concientizar a la comunidad escolar dominante en el plantel. En esta misma idea, se asume que los alumnos/as regulares desarrollen competencias que les permitan ser críticos,

analíticos y reflexivos, para que actúen desde su propia realidad y desde su propio contexto escolar (Secretaría de Educación Pública, 2010).

En este orden de ideas, para la asignatura de Artes-danza una de sus prioridades es desarrollar las habilidades para lograr “el saber convivir” armónicamente con los/as otros y con la diversidad cultural presente en la comunidad escolar y educativa, situación que obliga a los responsables de impartir este curso a incrementar sus propias habilidades para el desarrollo de su trabajo y ampliar las posibilidades de progreso, tanto de alumnos/as con capacidades regulares como aquellos que presentan alguna NEE.

Adicionalmente, al no contar la EST 17, con un plan de trabajo actualizado, las dificultades se agudizan para el *grupo integrado*⁵ del plantel, ya que los alumnos en condiciones de sordera son vistos como extraños o como gente apartada de la realidad y, por ende, no son reconocidos como parte integral de una comunidad diversa o multicultural dentro del mismo contexto. Asimismo, la poca intervención que se le da al alumno en condición de ceguera denota la falta de estrategias para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje con él. Por su parte, el alumno en condiciones de autismo al tener severas dificultades para establecer este vínculo de enseñanza-aprendizaje, se logra dar soporte con la intervención de su *sombra*, ya que prácticamente lleva una compañía especial y

⁵ Los estudiantes en condiciones de sordera que son aceptados en escuelas regulares podrían llamarse participantes, pero son denominados "grupo Integrado", donde se les da un espacio para que las maestras del Centro de Atención Múltiple (CAM) les den las clases correspondientes al grado que cursan dentro de la educación básica, usando el lenguaje de señas.

permanente a la que se dirigen los/as profesores del plantel, le dan las actividades para que trabaje con el alumno, motivo por el cual queda anulada la inclusión docente directa para con el alumno.

Al plantear el problema desde un plano más institucional, se tiene que la presencia de los alumnos en condición de sordera, autismo y ceguera, en general, con necesidades educativas especiales, dentro de una comunidad regular, tiende a verse como una barrera que entorpece el proceso de enseñanza en educación básica, además de que se perciben severas carencias e inadecuaciones de infraestructura del plantel, así como la ausencia de una estrategia clara y ampliamente difundida para que toda la comunidad se involucre en su realización. Por eso, se propone crear mayor conciencia, a través de buenas prácticas con la inserción de una *cultura de respeto e inclusión* dirigida hacia la diversidad cultural con los estudiantes en condiciones de sordera, autismo y ceguera.

Regresando al punto crítico, existe la tendencia a creer que lo que impide el desarrollo de una educación inclusiva en las diferentes escuelas de educación básica a nivel secundaria, son únicamente los/as docentes; sin embargo, podemos señalar que el problema concreto de la EST 17, respecto de la falta de inclusividad es efecto de *no aplicar una estrategia general que incluya el desarrollo de una práctica didáctica específica* por lo que el servicio educativo se hace menos congruente y eficaz y, de manera general, la falta de la implementación de un protocolo de acción para el desarrollo de espacios escolares inclusivos en educación secundaria. Estos pueden ser el trabajo de empatía entre los

integrantes de los grupos, realizar algunas estrategias de integración, acompañamiento, así como la sensibilización.

Además, al no diagnosticar e informar en tiempo y forma a los/as maestros sobre el tipo de alumnos/as presentes en el aula, éstos no cuentan con información oportuna, no se actualizan para desarrollar las habilidades necesarias centradas en el alumno/a para adoptar y adaptar a “saber convivir” los ambientes de aprendizaje propicios que impliquen crecer con los demás.

Es decir, la intención respecto de los/as docentes es enfocarlos a ser verdaderos guías de la enseñanza con los/as alumnos regulares para hacerlos más autónomos, facilitando los aprendizajes esperados, interactuando con los/as alumnos que presentan alguna discapacidad como el caso de los alumnos en condición de sordera, autismo y ceguera, ello significa que las acciones ocurran:

De tal manera, que se fomente una verdadera inclusión e integración (de manera colaborativa) y, sobre todo, se concrete un perfil de egreso con los rasgos correspondientes, desde la práctica misma, movilizándolo: conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Al hacer el planteamiento desde un plano de políticas públicas es posible identificar que el *Sistema Educativo Nacional* (SEN), en educación básica (secundaria), ¿no cuenta aún con el personal suficientemente cualificado? para afrontar la profunda transformación que requiere el Sistema. Sin embargo, esta

afirmación hace reflexionar en que se tienen que formar ciudadanos con rasgos que hagan énfasis en establecer una inclusión y libertad con creatividad, la cual, da por añadidura, el logro de una educación integral como la que requiere el país y que se supone, está sustentada en el modelo educativo vigente.

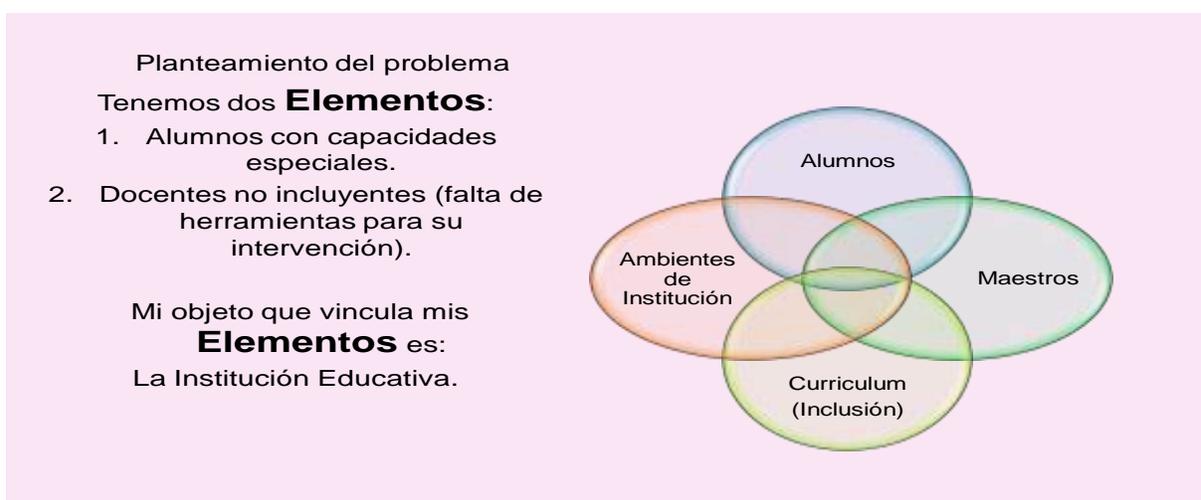
Al adentrarse más en la problemática existente en la comunidad escolar de la EST 17, se considera necesario trabajar con las orientaciones estratégicas de la planeación y la gestión escolar del plantel; establecer las condiciones, mediante las herramientas necesarias, para generar un proceso de enseñanza situado en los/as alumnos; fomentar vínculos de integración y sana convivencia entre las personas regulares con los alumnos/as en condiciones de sordera, autismo y/o ceguera, o con características aparentemente diferentes.

En este mismo sentido, se tiene también la preocupación de incluir a los padres y madres de familia, al observar que en la comunidad escolar hay actos de discriminación o exclusión. Los padres y madres se quedan perplejos, por no contar con una estrategia sólida de parte de las autoridades que sea completamente dirigida a una “escuela para padres o madres”.

Es primordial involucrar a los padres y madres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los alumnos/as, ya que es de gran apoyo para lograr los objetivos propuestos dentro del ciclo escolar, sobre todo dar el acompañamiento a los alumnos/as, en el trabajo en colaborativo con los/as docentes, para dar mayor seguridad al alumnado.

En el siguiente cuadro se encuentran ilustradas los elementos dentro del contexto escolar, para el proyecto que se está abordando, donde interviene la institución, tomando en cuenta los ambientes que se desarrollan dentro de ésta, los alumnos/as como bien lo dice en el plan y programas de estudio 2011, son el centro de todo el sistema, y para lo que nos interesa en esta intervención, donde el currículo sigue siendo uno de los elementos primordiales para desarrollar acciones con inclusión.

ILUSTRACIÓN 4. ELEMENTOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.



Fuente: Cuadro elaboración propia, 2018.

El esquema presenta la interrelación de alumnos/as y docentes, quienes se vinculan a través de la institución educativa. De esta manera se visualiza la intervención como un sistema.

Con base en la exposición de la problemática presentada se formulan las siguientes preguntas que ubican la investigación:

2.1.1. PREGUNTA CENTRAL

¿Qué intervención pedagógica y de gestión es conveniente para que el servicio educativo de la Escuela Secundaria Técnica N ° 17, Artes Decorativas, logre mejorar la inclusión e integración de los/as alumnos en condiciones de sordera, con autismo y ceguera dentro del grupo de Artes Danza y transferir la experiencia a las demás asignaturas?

2.1.2. PREGUNTAS DE UBICACIÓN

1. ¿Se han incorporado los mecanismos necesarios para evitar prácticas docentes discriminatorias o excluyentes en la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica N ° 17, Artes Decorativas?
2. ¿De qué manera se establece la inserción y gestión de los alumnos/as pertenecientes al grupo integrado como son los/as estudiantes y adolescentes en condiciones de sordera, autismo y con ceguera, en la escuela Secundaria Técnica N° 17?
3. ¿Se aplica verdaderamente en el hacer cotidiano el enfoque pedagógico sobre *educación inclusiva* en toda la organización escolar del plantel o sólo se maneja una vaga idea de una sana convivencia?

¿Qué tipo de *orientación estratégica* permitirá dar mayor seguimiento al enfoque inclusivo e integral que los/as docentes y la comunidad educativa requieren para ejercer su práctica en la Escuela Secundaria Técnica N ° 17?

2.1.3. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

Se puede decir que las dificultades para lograr la inclusión de los/as alumnos con diferentes discapacidades es resultado de una carencia de recursos por parte de los/as docentes para educar en la diferencia; además, podemos suponer que los procesos de inclusión de los/as alumnos con Necesidades Educativas Especiales con sus pares regulares están relacionada con el desarrollo de la sensibilidad, empatía, trabajo colaborativo. Lo que va orientado a lograr integrar a los estudiantes en condiciones de sordera, autismo y ceguera, a la comunidad escolar y educativa de la EST 17 para atender el problema de la inclusión en este plantel:

- Inclusión implica un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los alumnos/as. El desarrollo dentro de los centros inclusivos tiene lugar a partir de las diferencias, de manera que se valore a todos por igual. Implica, por ejemplo, evitar conceder mayor gran valor a aquellos alumnos/as que destacan por sus progresos o logros físicos. Hay que reconocer que los alumnos/as difieren entre sí no significa que todos deban llevar a cabo las mismas tareas sino entender las distintas formas en que pueden responder a experiencias compartidas (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006, pág. 3).

Sí se fomentan prácticas educativas, por medio de las estrategias de intervención desde las artes danza y se orientan para otras asignaturas, entonces se podrá manejar la inclusión y se podrá adaptar a cada asignatura, coadyuvando a eliminar cualquier forma de exclusión y/o discriminación en la escuela.

- Sí se logra que cualquier alumno/a, sin excepción, pueda participar y aprender partiendo de la premisa de que la educación es un derecho humano elemental entonces se podrá ayudar a la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010, pág. 28).

Los supuestos desde un punto de vista curricular:

- Si la intervención se dirige hacia el currículum entonces se podrá incidir en las diferentes áreas de conocimiento.
- Si se definen las habilidades de inclusión y equidad entonces cada disciplina las podrá implementar.

- Si se permite que coexistan distintas formas de inteligencia entonces así se podrá crear un conjunto de multihabilidades⁶ en cualquier estudiante (Gardner, 2005, pág. 6)

Para apoyar estos supuestos, no es suficiente reparar en el aspecto didáctico, es decir, no basta con crear un ambiente de aprendizaje inclusivo, ni seleccionar recursos. Es necesario diseñar *estrategias orientativas* que aseguren una participación y aprendizaje del alumnado, es decir, que se atienda al diseño universal y eso sólo será posible tomando en cuenta el ámbito de la Gestión Educativa y consolidar para tal fin un protocolo de acción para el desarrollo de espacios escolares inclusivos en educación secundaria.

Con la intervención se *aportarán adaptaciones* en la planeación de los docentes, dirigiéndose a atender a los alumnos/as con algunos tipos de capacidades diferentes o NEE. A este respecto, la EST 17, un grupo integrado, el cual cuenta con 12 estudiantes, uno en condiciones de autismo y uno con ceguera. Todos ellos deben ser atendidos mediante la planeación de estrategias áulicas que sean incluyentes y equitativas, se trata de ir más allá de una integración.

La incorporación de las Artes-danza en educación secundaria, hace que se fomente entre los alumnos/as un trabajo en equipo, se facilita el aprendizaje en la

⁶ Las multihabilidades son conocimientos, actitudes, habilidades y valores que habilitan al niño para desempeñar diferentes actividades de un mismo ámbito, por ejemplo, deportivo. (Gardner, 2005, pág. 80).

construcción simbólica de la escuela como una comunidad, donde se ofrecen distintas formas que permiten desarrollar las diferentes competencias. Genera, además, expectativas positivas entre los estudiantes, los/as profesores y las propias familias. Hace el aprendizaje significativo, estableciendo redes de colaboración profesional que incluye la participación de distintos agentes implicados en las actividades artísticas, aspectos todos ellos identificados como favorecedores del desarrollo de una escuela inclusiva.

Es preciso que los profesores aprendan a generar propuestas educativas en las que todo su alumnado, sin excepción, pueda participar: que fomenten una autoestima positiva; que potencien la creatividad; que flexibilicen los agrupamientos; favorezca un aprendizaje cooperativo; que busque la heterogeneidad en los grupos; que permita a los alumnos/as aprender recíprocamente.

Incluir al currículo otro giro significativo, de tal modo, que se asegure la adquisición de competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio con los/as estudiantes del grupo integrado alumnos en condiciones de sordera, autismo y con ceguera.

Lo mencionado va en concordancia con el planteamiento de una propuesta para una didáctica para la inclusión. Esta propuesta será implementada para la mejora, aunado a las prácticas inclusivas dentro de la EST 17 desde una perspectiva concreta de Gestión Educativa, a través de las Artes-danza.

2.2. OBJETIVOS

2.2.1. OBJETIVO GENERAL

Realizar una intervención educativa en la Escuela Secundaria Técnica N° 17, Artes Decorativas, para mejorar la inclusión e integración de alumnos en condiciones de autismo, ceguera y con sordera con la comunidad escolar, mediante el desarrollo e instauración de una estrategia orientativa para direccionar la inclusión e integración de los alumnos con NEE.

2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Guiar de manera eficaz a la comunidad educativa de la Escuela Secundaria Técnica N° 17 en la planeación y gestión estratégica para una sana convivencia entre alumnos/as regulares y personas con NEE y capacidades diferentes.

b) Fortalecer entre los alumnos/as que forman parte de la Escuela Secundaria Técnica 17 la empatía, la convivencia, el respeto, con los alumnos con NEE, haciéndolos ver la inclusión como una parte que se vive dentro de una sociedad, siendo ésta diversa, con el objetivo de que al término de su formación básica se tome el sentido del objetivo primordial con el enfoque humanista.

c) Promover el sentido equidad entre los alumnos en condiciones de sordera, autismo y/o ceguera, con los alumnos/as regulares que forman parte de la diversidad del plantel, a través de buenas prácticas e interactuando colaborativamente con la comunidad educativa (maestros/as) dispuesta desde las Artes-danza, para así lograr el acercamiento gradual a los rasgos de una escuela inclusiva.

2.3. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

La escuela es un espacio significativo para el desarrollo y construcción del sujeto, la educación es un proceso de socialización importante para la vida de todas las personas sin importar su raza, situación física, nivel socioeconómico, étnico, ni cualquier tipo de discapacidad. Por esta razón desde hace unos años se viene trabajando por los derechos a la educación de personas con capacidades diferentes o necesidades específicas, este proceso es llamado la *educación integradora o inclusiva*, que son aquellas escuelas que integran niños con *necesidades educativas especiales* en el aula regular.

En nuestra sociedad constantemente se pone en duda las capacidades o habilidades de algunas personas en condición de NEE. Durante mucho tiempo se ha pensado que estas personas carecen de habilidades y competencias para suplir sus necesidades o para asumir algún rol dentro de la sociedad, paradigma que se ha construido culturalmente basándose en un ideal de persona, la imagen de lo sano, de lo completo, de lo que las personas generalmente tienden a llamar

“normal”, de lo productivo y competente, de esta manera ha surgido una construcción subjetiva de lo que se espera del otro, dejando en condición de exclusión a muchas otras tipos de personas.

Esta propuesta se abordará desde una perspectiva *cualitativa* que permitirá describir y contrastar las diferentes percepciones y actitudes frente a este proceso en la institución y la manera cómo éstas pueden incidir en la construcción de identidad de los/as estudiantes con necesidades educativas especiales, alumnos en condición de sordera, autismo y con ceguera.

A lo largo de este trabajo se hace referencia al desarrollo de un proceso inclusivo en un contexto escolar, desde una mirada social, que permite analizar este proceso como una construcción sociocultural, donde se identifica cómo las dificultades de aprendizaje están ligadas a interpretaciones y paradigmas que se tienen frente a las mismas, exigencias.

Para el desarrollo de esta investigación se realizó una revisión documental que facilitó su construcción. En las revisiones bibliográficas acerca de la inclusión se encontraron reportes de investigación y artículos que permitieron reflexionar y considerar la pertinencia de indagar acerca del proceso de inclusión en el contexto educativo. Entre los documentos encontrados podemos referir:

1.- Norelly Soto Buites (2007). *Educación Inclusiva, Diversidad, Pedagogía. Para obtener el grado de doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud*. Universidad de Medellín, Manizales.

A revisión de la literatura, se encontró una investigación realizada en la ciudad de Manizales Colombia, por Norelly Soto Builes (2007), la cual abordó las comprensiones y significados que le dieron los docentes a la atención de personas con necesidades educativas especiales (NEE). Docentes de diferentes departamentos entre ellos Tolima, Cundinamarca, Antioquia, Caldas y Atlántico. En la realización de este estudio, Soto Builes, realizó una diferenciación entre la integración y la inclusión. A su vez estableció que “la escuela no se ha preocupado realmente por las diferencias de los diferentes”.

La investigación fue considerada en este estado del conocimiento porque sus sujetos de estudio fueron alumnos con NEE y en el mismo trabajo señalan que lograron la integración de estas personas bajo un ambiente de inclusión.

2.- Rosa Blanco G. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Madrid España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. UNESCO, Santiago de Chile.

Este trabajo hace un abordaje de los aspectos más relevantes en la educación frente a la inclusión, la autora toma como referencia a las dificultades que se han encontrado en el proceso de inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Asimismo, toda la controversia que este tema ha traído consigo, debido a la confrontación que la educación y algunos de sus modelos tradicionales han tenido que asumir a partir del interés que ha surgido por apelar que la escuela sea un espacio de inclusión y no de exclusión.

Considero que la autora retoma los aspectos importantes de la problemática que se vive por que la escuela sea un espacio donde se incluyan niños/as con NEE, donde percibimos que, en otros países, también se están abordando los temas de inclusión dentro de los planteles escolares, como lo observamos en la EST 17.

3.- Escuela de educación diferencial (2009), Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Marzo, Número 1 vol.3. Universidad Central de Chile.

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

a) Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.

b) Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.

c) Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

Son relevantes los aportes de esta investigación, al tema central del presente documento, porque contribuyen a perspectivas de educación inclusiva y que busca mejorar la equidad y la atención de personas con mayor vulnerabilidad.

4. Andrea J Vega Godoy (2005). *Integración de alumnas con necesidades educativas especiales (NEE): ¿Coherencias entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Universidad de Santiago de Chile.

Esta tesis se desarrolló desde un enfoque mixto de investigación que contempla en el paradigma de la investigación cualitativa y cuantitativa. Al realizar esta investigación se trata de comprender el proceso de integración de las alumnas con necesidades educativas especiales, de la que surge una gran interrogante: ¿si hay coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos en el aula de clase?

Todo esto lleva a dar la caracterización de los profesores/as y sus actitudes ante los estudiantes con necesidades educativas especiales, para enseguida plantear una propuesta de orientación hacia la integración de las alumnas con necesidades educativas especiales. Esta investigación se realizó en un establecimiento educativo femenino de sostenimiento particular, el cual tiene un currículo centrado en la formación integral y cuenta con un grupo diferencial con

alumnas con necesidades educativas especiales desde primero a quinto básico, de acuerdo a esta investigación los/as docentes están discriminando a este tipo de alumnado, ya que no están bien relacionados con este tipo de alumnas y no quieren tener más peso en labor de enseñanza, quieren dejar esta carga a las instituciones que sólo tiene personas con necesidades educativas especiales, ya que éstas no realizan el adecuado trabajo pedagógico para que puedan crecer o formarse integralmente.

El texto sugiere que debemos, nosotros como docentes, dejarnos seducir por los cambios y retos que se puedan dar en el aula de clase para seguir creciendo como personas y, además, darle ayuda necesaria para las alumnas con estas necesidades y estar abiertos a la diversidad de alumnos/as para preparar un discurso y un trabajo pedagógico adecuado para cada alumno/a y así contribuir con la formación integral del estudiantado.

5. Clara Marcela Mora Sierra y Claudia Patricia Contreras León. (2007), *Acciones educativas que promueven la integración de jóvenes sordos y jóvenes oyentes en el Instituto de la Audición y del Lenguaje Centrabilitar. Trabajo de grado para optar el título de Especialista en Necesidades Educativas Especiales.* Universidad de Bucaramanga Colombia.

La investigación tiene como objetivo principal comprender las acciones educativas que promueven la integración de jóvenes con limitación auditiva y oyentes en *Centrabilitar*, colegio de personas con sordera de la ciudad de Bucaramanga, siendo evidente en ese momento el rechazo y la exclusión de estos estudiantes

dentro de las aulas y la falta de acceso a la escolaridad para toda la población. El tipo de investigación es descriptiva.

La muestra seleccionada fue de 202 estudiantes sordos de Básica Secundaria, quienes están integrados con 153 jóvenes oyentes, bajo supervisión y apoyo de intérprete. Dentro de las conclusiones se determinó: adecuada actitud de los docentes con respecto a los procesos de integración, capacitación a los maestros/as que influyen en el cambio de actitud, no obstante falta dotación de elementos didácticos y materiales de apoyo para ejercer positivamente su labor docente, no cuentan con apoyo del equipo interdisciplinario. El proceso de integración se favorece con los talleres extracurriculares donde se tienen en cuenta la cultura de la danza, teatro, orquesta sinfónica, actividades deportivas y vocacionales, que puedan generar a futuro autonomía e independencia en la búsqueda del sustento diario.

En general, la investigación describe las dificultades, las actitudes, los aportes estatales y aquellos aspectos positivos que maneja la institución dentro de las prácticas de integración; sin embargo, se deja de lado la participación del estudiante con limitación auditiva, describir lo que estos jóvenes piensan, sueñan y desean es fundamental puesto que hacia ellos va dirigido el progreso educativo, la percepción de las familias no se deja clara, no se establece como punto de partida en el desarrollo de estos alumnos y la visión en general nos parece un poco preocupante, lo que realmente debe solidificarse no sólo es la integración escolar porque eso ya se tiene ganado, la actitud de los alumnos y los docentes es

positiva frente a la situación, el problema real radica en los implementos de apoyo, en los recursos que están empobrecido, la falta de conciencia del ministerio de educación frente al futuro próximo de los alumnos.

Nos parece relevante detectar los factores que no fueron analizados en profundidad para tenerlos en cuenta en nuestro trabajo de investigación y que son de vital importancia en la orientación de la propuesta que aquí se expone.

6.- Roberto Macías Alonso (2014), *Formación docente del maestro de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje). retos para la atención a niños sordos*. Para obtener el grado de Maestría en el campo de formación docente. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 19b. Ciudad Guadalupe, N.L.

El propósito de esta investigación es fortalecer las principales herramientas de comunicación y de enseñanza en la formación inicial docente de los maestros de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje), en las *Escuelas Normales de Especialización*, que atenderán a estudiantes sordos. Como consecuencia se busca reconocer en qué medida los maestros/as de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) puedan afrontar los principales retos a los que se toparán cuando les asignen a alumnos/as en condición de sordera para brindarles apoyo.

Entre los aportes de esta investigación se enuncian los siguientes:

- a) Identifica las necesidades y problemáticas académicas a las que se enfrentan los maestros/as de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) en una institución educativa actualmente.
- b) Analiza las medidas correctivas que están aplicando los maestros/as de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) para fortalecer las áreas de oportunidad de la educación de los alumnos/as en condición de sordera.
- c) Pretende fortalecer las principales herramientas de comunicación y de enseñanza en la formación inicial docente de los maestros/as de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje), en las escuelas normales de especialización, que atenderán a estudiantes con sordera.

Quienes podrían beneficiarse de este estudio podrían ser los futuros maestros/as de educación especial (área de atención auditiva y de lenguaje) que se están en formación. Las mismas instituciones formadoras de maestros/as, las escuelas normales de especialización.

7.- Omaira Lugo Galindo, Yovana Pardavé Livia y Lina Ximena Ojeda Espinel (2007). *Hacia el desarrollo de una educación inclusiva en el colegio psicopedagógico*. Tesis de posgrado para especialista en NEE. Bucaramanga, Colombia.

La referida tesis está enmarcada en el deseo que el Colegio Psicopedagógico Carl Rogers progrese en el desarrollo de una educación inclusiva, ya que a pesar de

que los/as docentes, estudiantes y padres han recibido capacitación y orientación basados en la filosofía y los principios que sustentan su proyecto educativo, se observa y se vivencia una educación homogeneizadora que no asume la satisfacción de las necesidades de todo su alumnado.

Por otra parte, se refiere la existencia de barreras físicas que no permiten que algunos niños y jóvenes accedan al referido colegio en el caso de lesiones cerebrales o enanismo. Los objetivos planteados en la investigación pretenden evaluar y analizar la situación actual del colegio con respecto a los lineamientos de inclusión educativa, determinando las concepciones de los padres y madres de familia y actitudes de los estudiantes e identificando y analizando los factores positivos y/o negativos para su participación. El diseño metodológico está orientado en un enfoque cualitativo, bajo el diseño de la investigación-acción, analizando las interacciones de los alumnos dentro de las aulas y el escenario natural del entorno, utilizando así mismo, técnicas como diarios de campo, registros anecdóticos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios y técnicas psicométricas, pruebas documentales entre otras.

En estos trabajos fueron localizados mediante una detallada búsqueda en internet y se encuentran relacionados con el *tema propuesta estrategias didácticas para una educación incluyente* en alumnos/as en condición de sordera, espectro autista, y ciegos, dentro de la práctica de la danza a nivel secundaria. Puedo rescatar la manera en que se han abordado, la inclusión, lo que han propuesto,

hasta dónde se ha avanzado, algunas herramientas son útiles para continuar y fortalecer.

El trabajo de búsqueda nos permitió observar algunos problemas que afrontaron en las investigaciones y cómo, en algunos casos, dieron soluciones. Se identifica las necesidades generadas estas problemáticas, que algunos grupos con alta vulnerabilidad presentan algunos maestros/as. el ejercicio de revisión de los trabajos encontrados nos permitió reconocer que hay maestros/as que responden positivamente, empezando actuar para poder dar respuesta, en cuanto a buscar estas herramientas, para trabajar con los grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), en condición de autismo y/o ceguera), que ello implica realiza un análisis para fortalecer estas áreas de oportunidad.

Hay varios aportes positivos en estos trabajos que, dentro del presente proyecto, es posible considerar para obtener mejores resultados, sobre todo en referencia a la integración (educación incluyente). Un elemento que muestra coincidencia es el énfasis en la filosofía, visión y misión de las instituciones, estos son elementos determinantes para que haya una cultura de respeto a la diversidad, pues en ellas se plantea una formación integral, con servicio a la comunidad, líderes y auto constructores de su vida.

Es pertinente considerar que siempre es importante saber que existen algunos trabajos que tengan relación con el tema que se desea trabajar, para una retroalimentación, sobre todo una mejora en el proyecto deseado, si algo nos

muestran son algunos errores dentro de las prácticas educativas y así tratar de evitarlos para no caer en lo mismo, sino analizar e intentar mejorar desde nuestro entorno de estudio, donde se aplicará la propuesta de intervención. Estos proyectos sirven de referencia para que otros grupos de investigadores, continúen desarrollando nuevas propuestas de investigación en el tema de la inclusión, en diferentes campos, de estudiantes, con necesidades educativas especiales.

2.4. PERSPECTIVA DESDE LA QUE SE ELABORA ESTE PROYECTO DE INTERVENCIÓN

En el trayecto de la investigación encontramos el modelo de Nonaka y Takeuchi, con la perspectiva de gestión del conocimiento, modelo que permite comprender cómo se crea el conocimiento dentro de una organización y cómo lo llevan a cabo para las personas. El modelo aludido hace referencia a que el conocimiento se produce en 2 dimensiones:

a) La *epistemológica* que toma en cuenta el conocimiento tácito, o sea aquel que no se encuentra codificado, se encuentra en la mente y se da con las experiencias. Por otro lado, el conocimiento explícito al contrario se encuentra codificado es transmisible por medio de un lenguaje formal.

b) La *ontológica*, ésta toma en cuenta el conocimiento grupal e individual. Esta dimensión tiene cuatro aspectos que se vinculan:

1. Socialización o formación de equipo; en el cual existe un modo de conversión del conocimiento que nos permite transformar este conocimiento tácito a través de la interacción entre las personas, se debe considerar algo importante de ser analizado y es que dentro de la organización puede adquirir un conocimiento tácito sin lenguaje, un ejemplo que se aplica es el de los aprendices que trabajan con sus mentores y estos a su vez aprenden a elaborar artesanías no a través del lenguaje, sino por la observación, la imitación y la práctica. Donde la clave para la adquisición de conocimiento tácito es la experiencia. Este proceso de creación de conocimiento tácito a través de compartir experiencia se lo conoce como socialización.

2. Del conocimiento explícito al conocimiento explícito: La reconfiguración de la información existente a través de la clasificación, adición, recontextualización y recategorización de conocimiento explícito puede conducir hacia nuevos conocimientos. Los modernos sistemas informáticos proporcionan un ejemplo claro de lo que se busca en este proceso de crear conocimiento explícito del conocimiento y este se transforma en combinación.

3. Combinación o equipo se combina con la información (intercambio de conocimientos) del conocimiento tácito al conocimiento explícito y

4. Internalización o el conocimiento que se transforma. Estos dos puntos, buscan captar la idea de que el conocimiento tácito y explícito se complementa y pueden

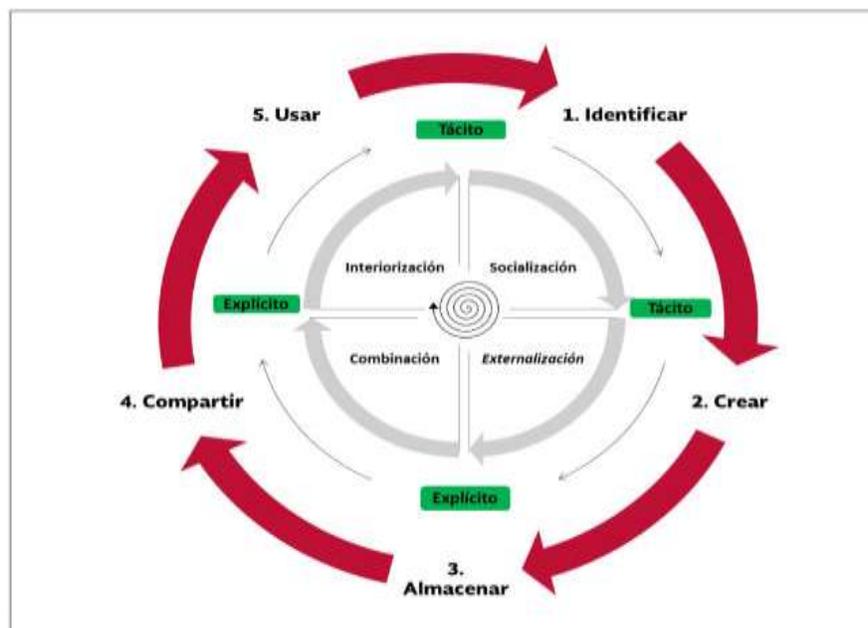
expandirse a lo largo del tiempo a través de un proceso de interacción mutua. Esta interacción involucra dos operaciones diferentes. Uno de ellos es la conversión del conocimiento tácito en conocimiento explícito, que se llamará la *externalización*, y la otra es la conversión de conocimiento explícito en conocimiento tácito que tiene cierta similitud con el concepto tradicional de aprendizaje y que se lo conoce como *internalización* (Takehuchi 1999, págs. 62 y 63).

Como lo menciona el autor, esta dimensión considera la creación de conocimiento organizacional, como algo opuesto a la creación de conocimiento individual, la cual se centra en los niveles de las entidades creadoras de conocimiento (individual, grupal, organizacional e interorganizacional). Es decir, el entorno con que el conocimiento se ve involucrado, esto nos ayudará a entender el impacto potencial de los flujos de conocimiento.

En palabras del autor: “En términos concretos, el conocimiento es creado sólo por los individuos. Una organización no puede crear conocimiento sin individuos. La organización apoya la creatividad individual o provee el contexto para que los individuos generen conocimientos. Por lo tanto, la generación de conocimiento organizacional debe ser entendida como el proceso que amplifica organizacionalmente el conocimiento generado por los individuos y lo cristaliza como parte de la red de conocimientos de la organización.” (Takehuchi 1999, pág. 89)

Por esto, la generación de conocimiento radica en el respaldo organizacional en torno a las potenciales fuentes de conocimiento: personas, grupos, equipos, proyectos, áreas, departamentos, entre otras.

ILUSTRACIÓN 5. MODELO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.



Fuente: Secretaría de la Función Pública, 2018, pág. 17.

La pieza fundamental de epistemología del conocimiento, como una dimensión en esta teoría de estudio, parte de la diferenciación del conocimiento tácito y del explícito, que constituye la clave de la creación del conocimiento a través de la movilización y conversión del conocimiento.

ILUSTRACIÓN 6. ESPIRAL DEL CONOCIMIENTO.



Fuente: Takeuchi, 1999.

En ese sentido, Takeuchi (1999) declara que para explicar la innovación se requiere una nueva teoría organizacional de la creación del conocimiento. Establecen una perspectiva propia sobre “la teoría del conocimiento” que se distancia de la perspectiva comúnmente adoptada en occidente, además de orientarse específicamente a la creación de conocimiento dentro de las organizaciones, por lo que definen una ontología distintiva referida a las entidades de creación de conocimiento a nivel: individual, grupal, organizacional e interorganizacional. Culminan su modelo presentando su propuesta de “espiral de la creación del conocimiento”.

En cuanto a la teoría que propone Takeuchi, los alumno/as ya entra a la escuela con sus conocimientos tácitos donde ocurren con base de las experiencias vividas, la forma en que se ha transmitido el conocimiento es mediante la asimilación, la observación y la imitación. Mientras que el conocimiento implícito se tiene conciencia de porqué se realizan las cosas.

En la intervención con los alumnos/as, se utilizan esas experiencias vividas, para que sean compartidas y llevarlas a un conocimiento implícito de sus acciones, a su vez ir concientizando a los alumnos/as de la importancia que se tiene al intervenir con los 4 aspectos que ya fueron mencionados:

a) *Socialización*. Donde forman equipos de trabajo, comparten vivencias y empiezan a buscar cómo comunicarse con los alumnos/as con alguna NEE, fungiendo como guía e implementando estrategias junto con el/la docente enriqueciéndose mutuamente con las propuestas de los mismos alumnos/as, este proceso se logra a partir del intercambio a través de actividades conjuntas.

b) *Externalización*. Conocimiento individual de sus esquemas, retomándolos para poder dar aportaciones en colectivo.

c) *Combinación*. Al realizar equipos de trabajo cada alumno/as aporta ideas, crea puentes de comunicación, de intervención, se vuelven investigadores de sus conocimientos apropiándose de ellos para poder combinar éstos, crean la conciencia de una inclusión en el aula, ellos mismos encontrarán junto con la

combinación de sus procesos de enseñanza-aprendizaje los vínculos para desarrollar sus propios códigos de comunicación.

d) *Internalización*. Todos aprenden de todos durante el proceso, pues al realizar las prácticas dentro del aula, van adquiriendo diferentes procesos de evolución y con ellos, ver la inclusión y equidad como algo normal dentro de su contexto social, empezando adquirir las herramientas para poder trabajar con los estudiantes con NEE bajo un ambiente de respeto y colaboración, haciéndolos participes en las actividades que se realizan y percibiendo de esta manera que el aula puede ser para todos/as, teniendo como un objetivo un aula inclusiva.

Comprendemos que, aunque este modelo que se proponen los autores mencionados es empresarial, se puede tomar para aplicarlo dentro del plano de la educación, de igual forma se trabaja con la teoría de la *espiral del conocimiento* tomando en cuenta los puntos que se establecen.

De tal manera que esto es completamente aplicable como un modelo de gestión del conocimiento, para aplicarlo con los alumnos/as de la EST 17, dentro de la asignatura de Artes-danza. Como lo ejemplifica dicho modelo de gestión del conocimiento en el plantel el alumno/a, identifica, crea, almacena, comparte y usa lo aprendido, llevándolo a la práctica usando a su vez los conocimientos, tácito y explícito, formando igualmente la *espiral del conocimiento* llevada al plano del sistema educacional, quedando inmersa la epistemología del conocimiento, los

conocimientos que se piensan transmitir son bajo una estructura o formato con códigos que sea entendible por los alumnos/as.

Si hablamos de la gestión del conocimiento y características (Rodríguez, 2015, pág. 215) podemos considerar que ésta consiste en un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva la organización y/o el individuo *si*

Es posible señalar que, al aplicar la *gestión del conocimiento* dentro de la educación propiamente hablando de la EST 17 dentro de la asignatura de artes danza, se realizaron una serie de procesos para incluir a los estudiantes en condición de sordera, autismo y ceguera, llevando cierta organización e implementando, las estrategias de intervención, para los alumnos con NEE y los alumnos/as del grupo con los cuales se pretenden incluir.

Como bien se menciona en los principios pedagógicos que están dentro del Plan y Programas de Estudio 2011, al centrar la atención en los/as estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, se les debe orientar para trabajar en una organización con la pretensión de un trabajo colaborativo, interactuar personal y grupalmente, desarrollando las habilidades, las competencias para la vida, planificando para potenciar sus aprendizajes y a su vez preparándolos para vivir en una sociedad inclusiva, compartiendo los conocimientos adquiridos con toda su

comunidad, generando ambientes adecuados y considerando a la inclusión como un proceso normal, dentro de este transcurso en el que desarrollan las habilidades y estrategias de comunicación para sus competencias para la vida, durante su tránsito en la educación básica, favoreciendo la inclusión para atender a la diversidad con la que trabajamos dentro del aula de artes-danza.

De esta manera los alumnos, junto con el acompañamiento y las estrategias implementadas por el/la docente se va creando la gestión de su propio conocimiento, determinando los objetivos de la enseñanza que se concretan en el programa analítico de la asignatura de artes-danza, el cual debe estructurarse con un *enfoque sistémico* que comprenda un procedimiento de conocimientos y de habilidades.

Siendo esta gestión del conocimiento un proceso personal, ya que se origina de lo que el alumno/a asimila como resultado de sus experiencias y lo va incorporando a su acervo. Es permanente cuando se incrementa utilizando conocimientos que se van adquiriendo, durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, sirve de guía ya que la acción de los alumnos/as va mejorando las consecuencias percibidas por ellos/as mismos.

2.5. POSTURA TEÓRICA QUE SUSTENTA ESTE ESTUDIO

Para avanzar sobre lo enunciado en este apartado podemos recurrir a las ideas expresadas en la siguiente cita:

Reestructurar las relaciones entre sociedad y escuela y recrear las cláusulas contractuales que las comprometen mutuamente mediante la prescripción de deberes y obligaciones, es una tarea de construcción social que no puede ser abordada unilateralmente. Las instituciones escolares y los agentes que de ella participan no podrán por sí solos sostener un proceso de recomposición de las articulaciones. Este hecho no diluye la responsabilidad que les cabe en la recuperación de funciones relevantes para las escuelas” (Frigerio, 1996, pág. 26).

Nos podemos, entonces, preguntar en el mundo de hoy marcado por el pensamiento posmoderno: ¿cuál es el papel de la escuela?, ¿qué reclamos y qué exigencias son a los que la escuela habrá de responder? y ¿una gestión educativa bajo el plano de una *planeación estratégica situacional* nos podrá ayudar a proponer alternativas de solución? Para intentar responder a estas cuestiones, proponemos en primera instancia, identificar las características del mundo actual, para posteriormente desde una teoría específica de la gestión educativa reestructurar las relaciones escuela sociedad.

2.5.1. PARADIGMA INVESTIGATIVO, MÉTODO Y TÉCNICA

El proyecto de intervención será llevado a cabo desde el *paradigma de la investigación cualitativa*, con elementos etnográficos con carácter hermenéutico.

Como alternativa de investigación para el análisis de la realidad educativa, cuando el docente asume una posición epistemológica cualitativa, como la

etnografía, está tomando en tácita consideración que las culturas y, en especial, el entorno escolar difiere en sus prácticas, creencias, vivencias, percepciones, costumbres, a la vez que está reconociendo una rica diversidad cultural demandante de estudio. (Moreno, 2015, pág. 192).

El uso de la etnografía como método de investigación cualitativa es apropiado y pertinente para el desarrollo de estudios en el entorno educativo. En general, los estudios etnográficos contribuyen en gran medida a interpretar y conocer las identidades, costumbres y tradiciones de comunidades humanas, situación en la que se circunscribe la institución educativa como ámbito sociocultural concreto.

Como lo expresa (Moreno, 2015, pág. 193), esta propuesta insta al empoderamiento de los/as docentes como intelectuales de la educación; como actores/as sociales protagónicos; como líderes investigadores/as a partir de constituirse como auténticos conocedores/as de sus propios contextos. Se plantea el uso del método, como una valiosa alternativa para el emprendimiento de estudios en educación, especialmente encaminada al desarrollo o fortalecimiento de la investigación social, en cumplimiento de la insoslayable tarea docente de potenciar la producción académica e investigativa en sus comunidades.

Al hacer uso de la etnografía como herramienta investigativa, el/la docente tiene la oportunidad de desarrollar una amplia gama de estudios acerca de su contexto; sus propias prácticas, escenarios y procesos didáctico-pedagógicos.

Como integrante de la comunidad educativa, el maestro/a establece un contacto cotidiano; el ejercicio de su labor le facilita ser parte del grupo y hacer su trabajo de manera comprometida. Es una oportunidad para aportar y gestionar nuevos conocimientos que contribuyan de manera más efectiva a la comprensión de problemas educativos, su intervención y la transformación social de las propias comunidades educativas, condición que permiten el mejoramiento y cualificación de la educación desde su ámbito de actuación: el quehacer docente.

Considero que, como lo menciona (Moreno, 2015, pág. 193), dentro de esta propuesta el/la docente se encuentra involucrado de lleno en el estudio, es una manera de que él o la mismo/a docente, al estar dentro del proceso y vivirlo, gestione los cambios pertinentes, los cuales le son visibles y los vive, de esta manera, comprende al grupo con el cual se está interactuando, así como las necesidades requeridas y, de esta manera, elaborar las herramientas de adecuación para una intervención de toda la comunidad para su participación, contribuyendo de manera efectiva en el logro de los aprendizajes e inclusión, transformando las prácticas educativas, bajo su quehacer docente.

Es el o la docente quien con este método de la etnografía, realiza investigación desde la aplicación de un ejercicio diagnóstico de los/as alumnos que atiende, pues está trabajando directamente con ellos/as y conviviendo durante su jornada asignada, es quien tiene esa oportunidad de saber las áreas de oportunidad, de qué manera hacer intervención para que dentro de su espacio áulico se realicen las prácticas necesarias para integrar, concientizar, colaborar,

poner en marcha acciones, crear herramientas, para realizar una empatía grupal y que podamos hablar de una inclusión educativa.

Vemos que:

La participación prolongada en el contexto a estudiar, estudiando el punto de vista de "los nativos" se refiere a la necesidad de convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen. (Arnaiz, P., 1996, pág. 268).

Como es posible observar en la EST 17, los alumnos/as se encuentran conformados por grupos, en los cuales podemos ver el comportamiento que persiste en estos, ya sea desde un grupo colaborativo, un grupo poco participativo, un grupo que sabe relacionarse, entre otros, de esta manera se pueden ir creando las herramientas de intervención, pues saber qué tipo de grupo es con el que se trabajará es la manera en que el/la docente intervendrá. Tratando de modificar algunas cuestiones como la comunicación entre ellos/as, la colaboración, el trabajo inclusivo. Esto se dará con la observación y el compromiso docente, dentro del campo de acción que en este caso será el aula de trabajo. Es ahí donde surgirán las estrategias de intervención para poder obtener desde la observación directa, y el convivio con los alumnos/as inmersos, los objetivos deseados, para que se pueda hablar de un trabajo etnográfico dentro de la educación.

Regresando a los argumentos de (Arnaiz, Pilar, 2005, pág. 42), que otro objetivo de las etnografías es la difusión de sus informes para tratar de conseguir, en último término, mejoras en la educación, "el principal objetivo de la investigación es, y debe seguir siendo, la producción de conocimiento" (Buendía, 2013, pág. 32). Pero como la finalidad de producir conocimiento por sí misma puede ser muy simple, lo ideal es que ese saber contribuya a introducir cambios sustanciales en las escuelas.

Coincidiendo con las palabras de Buendía (2013), es precisamente lo que se busca con esta intervención, al ser enfocada desde el punto de vista de la etnografía e interactuar con el grupo o grupos asignados, debemos conocer sus inquietudes, sus gustos para darle un seguimiento constante a sus avances, comportamientos y, de esta manera, producir un interés por los saberes, explotando sus habilidades y enriqueciendo sus aprendizajes, enfocando en ellas valores tales como el respeto y la inclusión como un medio de convivencia, buscando esas herramientas de interacción grupal, con la finalidad de que todos aprendan a su ritmo, dentro de un mismo espacio, pero con la intención de enriquecer sus saberes como grupo social, bajo la perspectiva de que no todos somos iguales, pero podemos compartir e incluir a todos en las actividades, por ello es una escuela diversificada.

La educación al ser vista como un proceso cultural dentro de las artes-danza, en el que todos los alumnos/as aprenden actuar, convivir, incluirse y respetar sus creencias, discapacidades y valores, como integrantes de un grupo y, sobre todo, de una sociedad, se constituye como un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica.

2.6. DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

2.6.1. MATRIZ METODOLÓGICA

La matriz que se presenta más abajo pretende resumir el proceso de investigación, es una herramienta que permite al investigador/a diseñar de forma general el proceso investigativo que va a emprender.

Rivas propone que este proceso es fundamental en la calidad de un trabajo de investigación y es, quizá, la fase que requiere de una mayor abstracción y creatividad, puesto que la tarea de pensar resulta árida y se trata de desmenuzar todos los conceptos que se han manejado de una manera ordenada y lógica.

A continuación, se muestra la matriz diseñada para esta intervención (Rivas, 2009, pág. 204).

TABLA 2. MATRIZ DISEÑADA PARA LA INTERVENCIÓN.

| Descripción del proyecto | Objetivo General | Preguntas de Investigación | Objetivos específicos |
|--|--|---|---|
| <p>Consiste en la formulación y aplicación de estrategias didácticas para una educación incluyente para los alumnos/as del grupo integrado con los alumnos en condición de sordera, autismo y ceguera, desde la asignatura de artes danza, dentro de la Escuela Secundaria técnica N ° 17 artes decorativas.</p> <p>El proyecto de intervención será llevado a cabo desde el paradigma de la Investigación Cualitativa etnográfica con carácter hermenéutico.</p> <p>Se pretende que los alumnos/as vean la inclusión como algo natural y construyan sus propias estrategias de comunicación.</p> <p>A su vez los/as docentes tengan algunos referentes de herramientas inclusivas desde las artes danza, para poder implementar en sus asignaturas.</p> | <p>Realizar una intervención pedagógica en la Escuela Secundaria Técnica N ° 17 Artes Decorativas para mejorar la inclusión e integración de alumnos en condición de sordera con la comunidad escolar.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se han incorporado los mecanismos necesarios para evitar prácticas docentes discriminatorias o excluyentes en la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica N ° 17? 2. ¿De qué manera, se establece la inserción y gestión de los alumnos/as pertenecientes al grupo integrado por estudiantes en condición de autismo y ceguera e la escuela Secundaria Técnica No 17? 3. ¿Se aplica verdaderamente el enfoque pedagógico sobre “educación inclusiva” en toda la organización escolar del plantel, o sólo se maneja una vaga idea de una sana convivencia? 4. ¿Qué tipo de orientación estratégica permitirá dar mayor seguimiento al enfoque inclusivo e integral que los/as docentes y la | <p>Objetivo 1</p> <p>Guiar de manera eficaz a la comunidad educativa de la Escuela Secundaria Técnica N ° 17, en la planeación y gestión estratégica, para una sana convivencia entre alumnos/as regulares y personas con características diferentes.</p> |

| Descripción del proyecto | Objetivo General | Preguntas de Investigación | Objetivos específicos |
|---|------------------|--|---|
| <p>Siendo una propuesta en apoyo al cambio de una mirada inclusiva a nivel secundaria, mediante una intervención pedagógica.</p> <p>De tal forma que los maestros/as intenten visualizar las potencialidades de sus alumnos/as, proyectándolos a una vida social de accesibilidad, goce y calidad, con Apoyos didácticos para conceptualizar y sensibilizar el proceso de diversidad en la educación. Para poder hablar de una escuela incluyente</p> | | <p>comunidad educativa requieren para ejercer su práctica en la Escuela Secundaria Técnica N ° 17?</p> | <p>Objetivo 2</p> <p>Fortalecer el sentido de pertenencia y equidad entre los alumnos en condición de sordera, autismo, ceguera con alumnos/as regulares que forman parte de la diversidad cultural del plantel, a través, de buenas prácticas: interactuando colaborativamente con la comunidad educativa (maestros/as) dispuesta desde las Artes-danza.</p> |

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: LA INCLUSIÓN

Dentro de este apartado, propiamente hablando de las categorías de análisis, se explican los conceptos que en esta investigación que se han planteado dentro de nuestro trabajo de investigación-intervención para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva.

LA INCLUSIÓN

La UNESCO define la inclusión, como el proceso que identifica, aborda y responde a la diversidad de las necesidades de todos/as los educandos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las actividades, culturales y comunidades, para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 1994, pág. 7).

Es posible reconocer que la inclusión garantiza al estudiante la equiparación de oportunidades, el compartir de manera amplia con la comunidad a la que pertenece, el aporte de ideas y la interacción en igualdad de circunstancias. El derecho de acceder a una educación de calidad, creando vínculos de comunicación y participación con su comunidad.

Arnaiz, desde la misma perspectiva del sentido que posee el concepto de educación inclusiva, señala que ésta “es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de

aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir significa mantener fuera, expulsar” (Arnaiz, P., 1996, pág. 27), ello implica abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos/as. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos/as y no solamente a los considerados como educables. Sub categorías vinculadas:

- Diversidad
- Prácticas de aprendizaje
- Barreras de aprendizaje
- Cultura
- Accesibilidad

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: INTEGRACIÓN

La *integración educativa* es el proceso que implica educar a niños/as y juventudes, con y sin *necesidades educativas especiales* en el aula regular. Con el trabajo educativo los alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales en el aula regular tendrán mejores oportunidades de desarrollo, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con este tipo de alumnos/as (que presentan NEE) implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular (Buendía, 2013, pág. 48).

Para Arnaiz y Pilar el término integración está siendo abandonado porque esto implica tener la meta de integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo excluido (Arnaiz, Pilar, 2005, pág. 7).

Tomando en cuenta los aportes anteriores la integración se construye a partir de la comunicación y la motivación, con la que a un alumno/a se le atiende. Se pretende unificar a los alumnos/as para que participen en colectivo, tomando en cuenta sus necesidades de aprendizaje, siendo incorporados sin ningún tipo de discriminación y, por tanto, teniendo acceso a las mismas experiencias de aprendizaje. Sub categorías asociadas:

- Interacción
- Comunicación
- Motivación

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Para Touriñán la *intervención pedagógica* es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa para realizar con, por y para el/la educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación (Touriñán López, 2011, pág. 283).

Por tanto, la *intervención pedagógica* se desarrolla de tal manera que la acción resultante esté pensada en beneficio de un grupo de alumnos/as, así por medio de la práctica educativa se realizan las adaptaciones correspondientes para atender a la comunidad y sus diferentes formas de aprendizaje, creando ambientes de aprendizaje idóneos para su desarrollo de habilidades, personales y para la vida. Sub categorías asociadas:

- Intervención docente
- Planeaciones

- Adecuaciones

Estos conceptos se retomarán más ampliamente en el capítulo IV de este proyecto, junto con los elementos teóricos en materia pedagógica, dando un mayor sustento con las teorías abordadas.

A continuación, abordaremos el marco referencial, siendo uno de los capítulos de importancia, puesto que denota los documentos que sustentan los temas de inclusión dando soporte a la intervención de este proyecto.

CAPÍTULO 3. MARCO REFERENCIAL

3.1. ELEMENTOS NORMATIVOS

En la búsqueda de una mejora en la práctica educativa, a través de propuestas pedagógicas innovadoras que incluyan o atiendan a la diversidad cultural, se ha gestado lo que podríamos denominar un *campo de batalla*. En este contexto la gestión educativa ha quedado hasta cierto punto inmóvil ante la pérdida de valores, por falta de colaboración o del sentido común entre los integrantes de una plantilla docente y ante la carencia de recursos pedagógicos que otorguen el verdadero sentido humanista a la educación básica del México actual, tal como lo promueve la Secretaría de Educación Pública en sus Planes y Programas de Estudio 2011.

El aprendizaje se concibe en la actualidad como un proceso que entraña un cambio constante en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiantado. Esto implica un cambio de comportamiento, las/os estudiantes no sólo deben de tener más conocimientos al final del proceso, sino que también debe mostrar un cambio en su actitud y pensamiento, así como saber convivir con los diferentes grupos existentes dentro de la sociedad, es en este campo donde inciden los valores que

el docente fomenta con sus alumnos/as tales como el respeto, la tolerancia, la equidad y la inclusión.

Hay documentos oficiales dentro de un contexto nacional e internacional que refieren en qué se basa y cómo debe realizarse la inclusión educativa. Para este proyecto se describen a continuación los más representativos.

3.2. ÁMBITO INTERNACIONAL

En el ámbito internacional el término *inclusión* es percibido de manera amplia, como parte de una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos/as, tal como refiere esta aseveración de la UNESCO:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales, comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005. pág. 14).

Desde esta perspectiva la *educación inclusiva* pretende que todos tengan la oportunidad de aprender dentro del mismo centro educativo, aunque pertenezcan a diferentes contextos. Aún se está lejos de tener las herramientas para reducir las barreras de inclusión, aún se ve en las escuelas cómo algunos maestros no cuentan con la capacitación necesaria para otorgar las oportunidades de participación a alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.

Como lo refiere la UNESCO, lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños/as en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

La UNESCO también plantea ciertos objetivos para ofrecer respuestas apropiadas referentes a la inclusión, explícita en una visión para tal fin:

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2005. Pág. 14).

Por otro lado, Echeita y Ainscow (2011), recuperan en la parte introductoria de su obra, el enfoque inclusivo que la UNESCO ofrece, no obstante, en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los/as niños/as, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y no la perciban como

un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2008, pág. 14).

A su vez y vinculado con la UNESCO, la *Declaración de Salamanca* refiere:

El derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares.

Las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo (UNESCO, 1994).

Se reconoce aquí la importancia y el derecho que tienen las personas con NEE, a ser incluidos/as y recibir una enseñanza de calidad dentro de los sistemas educativos en todos los países, teniendo la oportunidad de adquirir los conocimientos al igual que toda la comunidad existente en los planteles educativos y, entonces, satisfaciendo sus necesidades.

Se asume que todos los alumnos/as tienen diferentes habilidades y es tarea del/la docente realizar las adaptaciones pertinentes dentro de sus

planeaciones, una vez que conocen las capacidades de sus alumnos/as, sabiendo que cuentan con una gama de diferentes características y necesidades.

Adicionalmente, en los países Iberoamericanos la discriminación social es un grave problema, el cual se pretende eliminar con las Metas Educativas 2021. Las cuales proyectan que la educación puede contribuir a reducir las desigualdades sociales. Por lo tanto, es necesaria una mínima equidad social que asegure las condiciones básicas para el aprendizaje y para que la educación sea exitosa (Tedesco 2011, pág. 30); entonces, todos los niños/as deben recibir educación sin importar su condición social, económica o si detentan NEE.

Una de las normas y acuerdos internacionales que abogan por una educación de calidad para todos/as es *La Convención sobre los Derechos del Niño*⁷. En ella se expresa que “El Estado tiene que garantizar a toda la población una educación de calidad, que asegure la igualdad en el acceso al conocimiento, con escuelas que incluyan estudiantes de diferentes contextos socioculturales y con diferentes capacidades y experiencias de vida, son elementos clave para avanzar hacia sociedades más justas” (Naciones Unidas, 1989, pág. 12)

⁷ La Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas), dispone que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños/as sin excepción alguna y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño/a de toda forma de discriminación.

Adicional a lo anterior, en la *Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos* llevado a cabo en Jomtien, Tailandia (WCEFA, 1990)⁸, recomienda incluir en las llamadas *escuelas regulares* a los niños/as con NEE para recibir una educación de calidad, considerando que la atención a la diversidad implica un cambio profundo en la cultura escolar: desde adaptar el currículo diseñado específicamente para ello, hasta promover en los alumnos/as el respeto a las diferencias, conviviendo y fomentando la comprensión y la solidaridad.

Mello invita a reflexionar a partir de la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos, la cual abre la necesidad de buscar alternativas de estrategias de acción para la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje que lleve a los patrones de gestión a satisfacer esas necesidades básicas y a su vez motiva la necesidad de repensar la gestión en sí, siendo lo más importante, la renovación del conocimiento como el más importante factor de desarrollo del futuro (Mello 1998, pág. 2).

Desde esta reflexión, se debe considerar la importancia de que los/as docentes conozcan los documentos básicos para actuar dentro de su quehacer día a día, generando desde la gestión que le corresponde cambios a las necesidades que se generen en el aula, ya que se tiene en sus manos un cambio de mirada dentro del proceso educativo. Se pretende que al término de la

⁸ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia), recomienda prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad y tomar medidas para garantizar a estas personas la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

educación básica cumplan con la formación de un sentido humanista para poder desenvolverse en la sociedad y a su vez ser incluyentes dentro de los círculos sociales en los que se desenvuelven, reafirmar los valores, ver la inclusión como un proceso normal en su entorno todos somos diferentes, pero tenemos las mismas oportunidades.

Es por ello, que los/as docentes deben tener la visión de renovarse, para dar mayor soporte a las necesidades de gestión inclusiva en sus aulas.

3.3. LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO NACIONAL

De acuerdo con el artículo 1º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme al artículo 41 de la Ley General de Educación, se establece la inclusión de niños con NEE a escuelas regulares.

La inclusión educativa comprende un cambio en diversos aspectos: adecuaciones curriculares; capacitación de los maestros/as; apoyo de los padres y madres de familia y del gobierno a través de *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)* que se ha incorporado en escuelas regulares para apoyar en el proceso educativo de los niños/as que presentan *barreras de aprendizaje*, como es en el caso de la EST 17.

Por otro lado, el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND)* hace suya la prioridad de la *educación de calidad* al incluirla como una de sus cinco metas nacionales. La alta jerarquía que otorga a la educación obedece a que hoy, más

que nunca, las posibilidades de desarrollo del país dependen de una educación de calidad, como lo menciona el Objetivo 3:

Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. El PND señala que para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población, incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad (Presidencia de la República, 2013).

Por otro lado, El *Programa Sectorial de Educación (PSE)*, 2013 - 2018, contiene la definición de los objetivos, estrategias y líneas de acción específica para el sistema educativo; tiene como referente el Artículo 3ro. Constitucional, así como el contenido de la Ley General de Educación, detalla los objetivos, estrategias, líneas de acción en materia de Educación básica, media superior, superior, formación para el trabajo, deporte y cultura, con una perspectiva de inclusión y equidad.

Así, desde la perspectiva del PSE, el/la docente debe realizar ajustes a sus planeaciones para que los alumnos/as con NEE para que sean incluidos, siendo sus aprendizajes lo más relevantes y, entonces, dar acompañamiento para que se logre una de las metas nacionales "México incluyente". Es importante que el/la docente tome en cuenta la NEE que la que el alumno/a requiere, se capacite,

consulte literatura diversa, trabaje colaborativamente con las dependencias que pueden brindar herramientas adecuadas como son los *Centros de Atención Múltiple (CAM)* o la ya referida *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*, o diferentes asociaciones Civiles, para lograr que en conjunto los alumnos/as con NEE adquieran los aprendizajes necesarios desarrollando sus habilidades, trabajando bajo la inclusión.

También existen diversas leyes para eliminar, prevenir la discriminación a las personas con discapacidad o NEE:

1. *Ley general para la inclusión de personas con discapacidad*, el objeto principal es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

Como lo menciona la *Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2016, pág. 16)*:

Las personas con discapacidad tienen derecho a la libertad de expresión y opinión; incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información mediante cualquier forma de comunicación que les facilite una

participación e integración en igualdad de condiciones que el resto de la población.

2. *Ley Federal para eliminar y prevenir la discriminación* que a la letra señala:

Artículo 1.- Las disposiciones de esta Ley son de orden público y de interés social. El objeto de ésta es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato (Senado de la República, 2003).

Se reafirma así la actuación de las autoridades educativas del país en el sentido de que, además de tener que adecuarse a lo establecido en nuestra Constitución, deberán apegarse al señalado en los tratados y las convenciones internacionales que México ha firmado en contra de la discriminación.

3.4. DISPOSICIONES GENERALES EN EL PLANO DE LA EDUCACIÓN Y LA INCLUSIÓN

El primero de enero del 2014 se emitió el *Acuerdo Secretarial Número 711* por el que se establecen las reglas de operación del *Programa para la inclusión y la equidad educativa*, se fortalece el eje de éstas, promoviendo la inclusión al sistema educativo de jóvenes que se encuentren en contextos de diversidad social, cultural y lingüística o con NEE. Actualmente se diseñan acciones que

favorecen la identificación, reducción o eliminación de barreras para el aprendizaje de la población en condiciones de vulnerabilidad.

El referido *Acuerdo 711* plantea como su objetivo:

Contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante acciones que garanticen el logro del aprendizaje, la retención, la reinserción y el ingreso oportuno, con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad (Secretaría de Educación Pública, 2013).

La función docente es crucial para el desarrollo de un sistema educativo que pretende ser de calidad. Son los/as docentes quienes orientan dicho aprendizaje para que cumpla con lo estipulado en los propósitos curriculares, quienes pueden atender de manera diferenciada a los/as alumnos para procurar la inclusión y la equidad al interior del aula, son ellos quienes tienen en sus manos la posibilidad de crear un clima de trabajo adecuado para el logro educativo, son pues, junto con los directivos escolares al frente, equipos responsables de fomentar la formación integral entre el estudiantado y el vínculo con sus comunidades. No obstante, no se percibe un real y consistente interés, por parte de algunas autoridades educativas, en la relación que guardan los/as docentes en el logro de los propósitos del SEN, lo que se conoce acerca de su perfil, sus condiciones de trabajo y sus necesidades profesionales.

Como se ha dicho, pese al papel fundamental que juegan los/as docentes, es de suma importancia que conozcan los acuerdos y normas que son emitidas y con los cuales se fundamentan las actividades que se realizan día a día. En este caso, como se puede observar y lo menciona el *Acuerdo 711*, se dejan en claro las reglas que operan para llevar a cabo la inclusión y equidad dentro de las escuelas. Sin embargo, algunos/as docentes desconocen o no le dan la importancia debida a este Acuerdo, siendo una de las causas por las cuales las prácticas que se realizan no son del todo inclusivas o carecen por completo de este carácter.

Adicionalmente, otro ordenamiento para sustentar la práctica docente dentro de lo curricular es el *Acuerdo 592*, por el que se establece la *Articulación de la Educación Básica*, este Acuerdo se constituye como una de las bases de la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) la cual presenta áreas de oportunidad para dar sentido a los esfuerzos y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que se converge la educación. De esta manera se coloca en el centro del acto educativo al alumno/a, al logro de sus aprendizajes y los estándares curriculares establecidos por periodos escolares. (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Por otro lado, el Plan de Estudios 2011 es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo del estudiantado en

el nivel básico, tratando de construir una ciudadanía democrática, crítica, y creativa. El Plan de estudios 2011 parte de una visión la cual incluye diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular, expresados en los 12 principios pedagógicos, siendo éstos esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. La RIEB y el Plan de Estudios 2011, representan un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. (Secretaría de Educación Pública, 2011, págs. 9, 10 y 29).

Considerando este *Acuerdo*, es conveniente que los profesores/as identifiquen que con la RIEB se requiere un nuevo Rol Docente, el cual implica poner en práctica algunas competencias profesionales, pues es el primer paso para lograr un cambio de paradigma educativo; si los/as docentes no desarrollan sus competencias y mucho menos las ponen en práctica ¿cómo podrán desarrollar las competencias para la vida en sus estudiantes? ¿Cómo adquirir un rol docente que proporcione a los/as estudiantes una educación de calidad? ¿Qué hacer para cambiar un paradigma educativo? ¿Qué hacer con la resistencia al cambio?

Estos cuestionamientos nos llevan a reflexionar sobre qué tan importante es la comunicación, los profesores/as en la actualidad nos estamos enfrentando a un reto con los/as estudiantes, un mundo globalizado que exige actualización y

compromiso, que el trabajo del profesor/a esté debidamente organizado, que el trabajo se realice por los alumnos/as bajo la dirección del profesor/a, como líder.

Perrenoud hace una selección de competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo Rol del o la docente, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de educación (Perrenoud, 2004).

Un elemento más a considerar es el *Acuerdo 696*, por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, se aseguran las condiciones estructurales y organizativas para que prevalezcan los principios de pertinencia, inclusión y cumplimiento de la normatividad que regula la educación básica para garantizar el logro del perfil de egreso, contribuyendo a la formación integral de todos los/as estudiantes en contextos inclusivos. (Secretaría de Educación Pública, 2011)

El documento mencionado aclara que está basado en los principios de equidad y justicia que rigen la educación inclusiva, además de valorar la atención a la diversidad. También se declara que la evaluación forma parte del proceso de estudio y que debe ser cualitativa y cuantitativa, se emiten recomendaciones importantes como: que el maestro/a planee y prepare su clase, que los alumnos/as sean conscientes de lo que saben y lo que les falte por aprender; que se tenga en cuenta las necesidades, contextos de los alumnos/as; que se evalúen otros aspectos además del examen; que exista colaboración entre maestros/as,

padres y madres de familia y alumnos/as y que se actúe oportunamente para evitar el rezago y el abandono escolar.

3.4.1. PROGRAMAS ESPECÍFICOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dentro de los programas que toman en cuenta la discapacidad, el fortalecimiento de las acciones docentes y la integración educativa para la inclusión, están los siguientes:

1. El Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) formuló y puso en operación el *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*, conforme a las directrices previstas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

El referido Programa busca impulsar la realización de políticas públicas que garanticen el pleno ejercicio de los derechos de la población con discapacidad o NEE; generar una cultura para todas las personas que tengan condiciones diferentes, llamadas en estos instrumentos con “discapacidad”, en todos los órdenes de la vida nacional; transformar el entorno público, social y privado; promover el cambio cultural y de actitud en el gobierno y la sociedad respecto de las personas con NEE.

2. *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. El objetivo general del Programa es fortalecer los servicios de

educación especial y el proceso de integración educativa en las escuelas de educación básica a través del acceso, permanencia y logro educativo de los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales asociadas con discapacidad, como también se les denomina, aptitudes sobresalientes y otras condiciones como problemas de conducta, comunicación etc.

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa constituye una respuesta a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa; incide en la consolidación de una sociedad incluyente en donde todas las personas tengan igualdad de oportunidades para una vida digna.

El programa incluye un balance general de la situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa, establece las orientaciones centrales que habrán de seguirse para mejorar el funcionamiento de los servicios, tanto del que se presta en los servicios escolarizados específicos como el que se presta mediante los servicios de apoyo.

Si el/la docente trabaja en conjunto con el maestro/a de educación especial, tomando en cuenta estos programas, se podrá hablar de un aula inclusiva, puesto que se pondrán en marcha las acciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de la población con la cual se comparte el proceso de enseñanza–aprendizaje. Para ello, hay que tomar en cuenta que todas las personas aprenden de manera diferente. Entonces un aula inclusiva beneficia en

general a todos los/as estudiantes y no sólo a los/as de educación especial, todos/as aprenden de todos/as y es por ello por lo que el maestro/a debe hacer un ambiente de confort, de valores y respeto, generando la igualdad en todos los aspectos.

Adicionalmente, en la Ciudad de México se cuenta con la *Guía Operativa* la cual está diseñada con el objetivo de apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes de las escuelas públicas de Educación Inicial, Básica y Especial incorporadas a la SEP. Se trata de un documento de carácter operativo normativo de observancia general, cuya normatividad contenida es de aplicación obligatoria para personas que integran la comunidad educativa, acorde con las necesidades de operación en el funcionamiento de los servicios educativos (Secretaría de Educación Pública, 2010). La guía señala, dentro del marco de la educación Inclusiva, el apoyo a las escuelas para la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación se deberá realizar la evaluación inicial por el/la docente de grupo, con énfasis en los contextos (escolar, áulico y socio familiar). El personal de los CAM realizará las acciones para identificar a los alumnos/as candidatos a ser incluidos a la escuela regular, vinculándose con el servicio de UDEEI.

Por otro lado, en los lineamientos generales se orienta a que el personal directivo de la escuela, el/la docente de grupo y UDEEI tomen, en conjunto, las medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación inclusiva.

Dentro de la *guía operativa* se establece que la *Ruta de Mejora de la Escuela* es el documento en el que se concreta la planeación anual del plantel educativo, ello de acuerdo con lo que indica el *Acuerdo Secretarial número 717* por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar a través de programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar. Ésta se constituye en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo, que lleva a los *Consejos Técnicos Escolares* de manera periódica, a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas y que le permite identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables y estrategias para la mejora del servicio educativo.

En los *Consejos Técnicos* al principio de cada ciclo escolar, con la participación del colegiado escolar y mediante la elaboración de la *ruta de mejora*, se proponen algunas acciones orientadas hacia el desarrollo de prácticas y políticas al favorecer la cultura inclusiva, el aprendizaje de los alumnos/as y realizando las adaptaciones pertinentes para los alumnos/as con alguna NEE, o estado de vulnerabilidad. Ello incluye presentar resultados mensuales, para realizar las adaptaciones dentro de los avances o hacer cambios pertinentes.

La implementación de este documento, el cual pretende ver las necesidades del alumnado en el plantel, establecer desde las planeaciones hasta el trabajo colaborativo con los/as docentes y directivos el propósito de dar la atención a toda la comunidad escolar e incluir a los alumnos/as con NEE.

En la EST 17, para el ciclo en el que se realizó el proceso de intervención se atendían a 2 grupos integrados que incluían a estudiantes en condición de sordera, uno con autismo y un con ceguera. En ciclos anteriores se trabajó con un alumno con autismo y una alumna con síndrome de Down, los cuales llegaron a la meta al concluir sus 3 grados de secundaria, se exploraron mecanismos que les permitieron adaptarse y fueron también incluidos en actividades de todo tipo.

Uno de los objetivos fundamentales de las Metas Educativas consiste en que los alumnos/as aprendan juntos en la escuela inclusiva, cada uno/a, a su estilo y ritmo de aprendizaje, pero con la garantía de una enseñanza de calidad, con el programa de estudios adecuado, los recursos, la organización escolar y docentes preparados/as para atender a la diversidad.

En relación con lo anterior, Blanco (2010) señala:

Atender la diversidad del alumnado es una tarea compleja que requiere un perfil diferente del docente y un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa, docentes entre sí, docentes y familias, alumnos y otros profesionales que puedan complementar la acción de los docentes, ampliar su capacidad para lograr la plena participación y aprendizaje de todos. La educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, pág. 146).

Por eso, para atender alumnos/as con NEE se requiere de un gran compromiso, de la atención y cuidados permanentes de los/as profesores, familias e instituciones sociales, para que sea un aprendizaje para toda la vida y tenga un sentido positivo.

La mayoría de los/as alumnos con NEE que se inscriben en la EST 17, han tenido apoyo de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, y de la misma manera del Centro de Atención Múltiple con los estudiantes con sordera y por sus avances se integran a la educación regular, por supuesto, se les brinda el apoyo permanente de UDEEI, pues esta Unidad realiza un diagnóstico y sugiere las *adecuaciones curriculares* para que los alumnos/as con *barreras de aprendizaje* logren un aprovechamiento escolar, su propósito es brindar apoyos teóricos y metodológicos, ofreciendo una respuesta a las NEE para la atención a la diversidad en escuelas regulares, promoviendo la integración educativa y elevando la calidad de la educación.

Aunque las estrategias sugeridas por UDEEI sean las adecuadas para apoyar el aprendizaje de los/as estudiantes con necesidades educativas especiales, no siempre se traduce en prácticas efectivas que garanticen a todas las personas una educación inclusiva y de calidad, porque es importante que todos los maestros/as de la EST 17, se capaciten y consideren las sugerencias de UDEEI al momento de adecuar el currículo (planeaciones bimestrales); que los padres y madres de familia continúen con las acciones de los maestros/as involucrándose en los procesos de enseñanza-aprendizaje, brinden atención,

cuidado y apoyo a sus hijos/as para lograr un aprendizaje y la equidad en la educación.

La planeación es un instrumento técnico-operativo, necesario para mejorar la gestión de la escuela en las vertientes: pedagógica, administrativa y de participación social, bajo el supuesto de que, si se transforman las prácticas, realizando las adecuaciones pertinentes a las necesidades del plantel tomando en cuenta la ruta de mejora, entonces se podrán plantear mejores condiciones para el logro del aprendizaje y resultados educativos e inclusivos de los alumnos/as.

En la EST 17 sólo algunos maestros/as se preocupan por realizar dichas encomiendas para lograr que los alumnos/as reciban un aprendizaje significativo, con la práctica de la inclusión, adaptando sus planeaciones o buscando las herramientas necesarias para lograr la intervención asertiva hacia grupos de alumnos/as y lo planteado en la ruta de mejora.

En ese sentido, se parte de reconocer que los/as estudiantes con NEE, desde la educación inicial, preescolar y secundaria, muestran un mejor desempeño en distintos aspectos en las pocas escuelas regulares donde verdaderamente se valora la diversidad y se genera un ambiente de seguridad y calidez. Esto se refleja en que tienen mayores oportunidades de interacción, participación con sus compañeros/as, se sienten motivados, desarrollan iniciativa y autonomía; sus pares y maestros/as los tratan con naturalidad, se sienten

integrados. Sus familias realizan sus actividades cotidianas al contar con una escuela cercana al lugar donde viven y les da tranquilidad.

En la EST 17 se tiene la posibilidad de colaborar con UDEEI y con el CAM, en el trayecto del trabajo de intervención se contó además con tutoría profesional que atiende toda la jornada escolar, por ejemplo, con el alumno en condición de autismo, se trabajó en conjunto de estos elementos y con algunos maestros/as se pudo mejorar la inclusión dentro de las clases teóricas prácticas.

Un aspecto importante es que los maestros/as necesitan tener altas expectativas sobre los alumnos/as, ello implica generar un cambio de enfoque fundamental: entender que la diversidad no obstaculiza el aprendizaje, lo favorece al crear *relaciones de interdependencia positiva* desde lo que cada ser humano es. De manera que no sólo se tiene la oportunidad de enseñar, sino de aprender de los/as demás.

Díaz-Barriga explica que en México uno de los factores centrales en la reforma y que impiden a los/as docentes ser actores está vinculado a la institución escolar (Díaz Barriga, 2000, pág. 7)

La reforma no cambia los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar. La reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del trabajo académico (evaluación de docentes y de estudiantes), incorpora una nueva cosmovisión de la educación, pero no está concebida para modificar la «institución escuela», sus mecánicas de

funcionamiento, sus estructuras organizacionales (Díaz-Barriga, 2010, pág. 39).

En este mismo punto y de acuerdo con el autor, el derecho se vuelve un principio y al mismo tiempo, un criterio orientativo el cual obliga a las autoridades a crear condiciones para un disfrute efectivo.

Hoy en día México vive otro espacio de reforma, la presentación del *Nuevo Modelo para la Educación Obligatoria* (2017), el cual representa un intento por reconfigurar la educación formal y obligatoria en México. Dicha modificación apunta principalmente a un nuevo entendimiento de la calidad educativa, la equidad y la inclusión como principios que recorren todo el documento que describe dicho Modelo.

De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, la inclusión se logrará cuando los maestros/as comprendan y conozcan a cada uno de sus alumnos/as. Se requiere, además, que tengan una actitud propositiva de verdadera aceptación a la diversidad y la intención de aprovechar la misma, desarrollen proyectos áulicos que den cabida a la participación, el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos/as. Es también esencial que conozcan los documentos que rigen el hecho educativo, sobre todo apliquen una visión de cambio para los grupos vulnerables y se lleven a cabo verdaderas prácticas inclusivas dentro del aula. Por lo que en este proyecto se pretende realizar una propuesta de *protocolo de atención para una educación incluyente*, partiendo de la

práctica de la danza. “La verdadera utopía no es la inclusión, sino la lejana naturalización de la diversidad. La mirada sin jerarquías, la abolición de los pretextos para negar el derecho a ser de los demás” (Gómez, Animal político, 2016)

El trabajo titánico, entonces, no está en enseñar a un alumno/a con NEE, sino en enseñar a las personas a aceptar la diversidad como algo natural, para que ya no sea necesario hablar de inclusión sino de convivencia, como lo marca una de las prioridades de la "Ruta de Mejora": convivencia sana y pacífica. Sin olvidar las políticas educativas y las normas que ya existen dentro del tema de la inclusión educativa.

Por último, el marco normativo del *Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa* (INIFED) encuentra sus fundamentos en las disposiciones que en materia de planeación, desarrollo y crecimiento económico establece en primer término, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en sus artículos 25 y 26, y la Ley de Planeación en su artículo 21.

El Programa Institucional del INIFED 2014-2018, fue creado a partir de las disposiciones de ley antes invocadas, con el propósito de alinear el quehacer institucional a los objetivos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y de regular sus actividades con base en la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.

La educación en nuestro país es sin duda uno de los temas prioritarios para la administración pública, el cual debe fortalecerse para estar a la altura de las demandas actuales del mundo globalizado y en condiciones de atender a las nuevas generaciones de niñas, niños y juventudes que se enfrentan a cambios tecnológicos, culturales y sociales rápidos, y a los desafíos de un mundo cada día más competitivo. Hoy en día, México afronta el reto de formar personas más capaces y exigentes.

Para acortar las distancias entre lo que se enseña en las aulas y los requerimientos del mercado laboral, es fundamental que la enseñanza se imparta en ambientes propicios que contribuyan a un mejor aprendizaje, en espacios dignos y funcionales que incorporen avances tecnológicos para facilitar e impulsar la tarea pedagógica, por lo que no es suficiente contar con la infraestructura física necesaria sino que ésta se actualice permanentemente, a efecto de dignificar las tareas del o la docente y particularmente el quehacer de los alumnos/as bajo la premisa de que "no sirve de mucho tener más escuelas si en ellas no se aprende lo necesario". (INIFED, 2018, pág. 9).

Profundizar y comprender los elementos normativos, a nivel nacional, internacional, y pedagógico acerca de la educación inclusiva hace posible comprender la preocupación actual y la voluntad de alcanzar los objetivos de educación para todos.

En el siguiente capítulo veremos las teorías pedagógicas y educativas en las cuales se apoya este proyecto de protocolo de intervención, es decir se analizan, elementos teóricos relacionados con la inclusión educativa. Así como la relación de la gestión, a su vez se indagará a profundidad los tipos de NEE que sustentan el caso de estudio de la condición de sordera, autismo y ceguera.

CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL MUNDO ACTUAL

Hoy en día vivimos en lo que algunos estudiosos consideran como un cambio de época, y a este cambio de época le denominan posmodernidad, a grandes rasgos la posmodernidad se caracteriza por el colapso de la metafísica, la extinción de los macrorrelatos, la crisis de los valores del mundo occidental, (Lyotard, 1987, pág. 4). Según nuestra experiencia, lo que más ha repercutido en educación ha sido el final de la propuesta de organización política económica y social fundamentada en el marxismo científico.

Así entonces vemos que, la llamada posmodernidad tiene muchas características, pero posiblemente la más importante sea la imposición de una sola visión del mundo, la imposición de una cosmovisión que nos lleva a la necesidad de interpretar la realidad desde los valores supremos del capitalismo liberal, es decir, desde la diversidad, la democracia, el Estado de Derecho, el respeto a la biodiversidad, la tolerancia y la integración; porque finalmente estos valores posibilitan el libre mercado, modalidad de producción que comandará al menos la próxima centuria (Tedesco, 2011, pág. 43).

Esta cosmovisión posmoderna, se sustenta en la epistemología⁹ de los poderosos, epistemología que se construye desde tres centros de poder muy definidos y específicos: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio (Tedesco, 2011, pág. 5); estos organismos postulan que la economía debe estar regida bajo un fenómeno de producción denominado Globalización, fenómeno que, a muy grandes rasgos, pretende integrar a los distintos países entre sí mediante una economía sustentada en bloques; así entonces, cada país pertenece a un bloque y cada bloque conforma una región que a su vez es el punto de partida comercial con las demás regiones y bloques, por ello una de las expresiones de esta supuesta necesidad de integración, son las llamadas *reformas estructurales*, mismas que en esencia son como señala (Tedesco, 2011), políticas impuestas por los organismos financieros internacionales anteriormente citados, con la intención de garantizar el pago de la deuda externa de los países pertenecientes al hemisferio sur.

Las políticas implementadas por los organismos financieros internacionales tienen un impacto también en reformas educativas. Por lo tanto, en esta investigación, se intentará reflexionar sobre su vínculo con la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), y sobre el modo bajo el cual esta propuesta permea todas las capas de las instituciones educativas tanto de educación básica, como de educación media superior y superior; en la que llega a reflejarse en la práctica de gestión educativa y de la educación en su totalidad.

⁹ Por el momento se propone entender el término epistemología como un sinónimo de racionalidad que nos lleva a la comprensión e interpretación de la realidad. Al respecto se recomienda revisar. (Tedesco, 2011).

Esta investigación pretende abordar desde una perspectiva muy específica el tema de la manera bajo la cual la RIEB, ha marcado las nuevas pautas de las teorías para el diseño de la intervención en los ámbitos de la gestión y la organización educativa, esto se fundamenta en el hecho de que se nos invitó a problematizar desde la *planeación estratégica situacional*. Posteriormente intentaremos enlazar una propuesta específica de intervención docente con alumnos/as que tienen necesidades educativas especiales dentro de la Escuela Secundaria Técnica No. 17, y así encontrar, si es que eso viene a ser la resultante, estrategias de intervención docente en orden al fomento de la inclusión educativa.

4.1.2. SOCIEDAD Y ESCUELA

La sociedad ha cambiado, por lo tanto, el papel que se le asigna socialmente a la escuela también ha cambiado. La institución escolar como había sido comprendida en el mundo moderno, ha entrado en un profundo proceso de transformación, de este modo, la escuela entendida como un lugar en el que se resguardaba el conocimiento dentro de unos muros y este era transmitido por un experto en la materia, está definitivamente en declive, para sustentar lo anterior primero recurriremos a lo que se decreta como los *pilares de la educación* del mundo futuro y, en segundo lugar, reflexionaremos sobre el nuevo papel que se les asigna a la profesión docente y a la función directiva, para que en un tercer momento se proponga un modelo de gestión educativa que logre adecuar la escuela contemporánea a la sociedad.

Se dice que los pilares de la educación del mundo futuro serán: La información y la comunicación. La primera categoría se caracteriza por su descomunal y precipitado crecimiento día con día, mientras que la segunda se caracteriza por su acelerada transmisión.

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de información como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son la base de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de información más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Delors, 1997, pág. 91).

Así entonces, el que los alumnos/as habrán de enfrentarse a modelos de educación media superior y superior sustentados en la información y la comunicación, trae aparejado consecuencias que requieren de un replanteamiento de la gestión.

Una sociedad que estará cognitivamente fundamentada en la información y la comunicación y que, por tanto, requiere de una educación ya no encerrada bajo

unos muros, nos invita a replantear el papel de la institución escolar en el mundo futuro; a lo que diremos: “nos hemos encontrado más de una vez con expresiones lapidarias que resumimos en: “La escuela ha muerto”. Algunos analistas le pusieron fecha incluso fecha, 2014, año en el que, previsiblemente, el desarrollo de los cursos virtuales que promueven el auto aprendizaje desplazaría a la escuela” (Bazarra, 2014, pág. 25) sí, desplazarían a la escuela tradicional, que fue fruto de la Edad del estado nacional (Tenti, 2008, pág. 1).

En síntesis, el sistema escolar moderno, en el que el maestro fue una construcción social estatal (Tenti, 2008, pág. 1), se le asignaba a la escuela ser el centro del aprendizaje, teniendo a su vez al *docente erudito* como centro de todo el proceso educativo y teniendo también a un currículo descomunal e inflexible como pauta absoluta de acción, los buenos docentes eran aquellos con los que los niños/as de primaria terminaban los libros, (Bazarra, 2014, pág. 98) y en donde los modelos de gestión se circunscribían dentro de lo que se denominaba *modelos de gestión normativos*.

La escuela era vista como lugar de construcción de una identidad nacionalista, un lugar que llenaba las cabezas de información y un lugar en donde los alumnos/as iban a estar bien atendidos y cuidados (Druker, 2010, pág. 21), ahora el papel tanto de la institución escolar como del alumno/a, del o la docente y de las directivas están sufriendo radicales transformaciones.

4.1.3. MODIFICACIÓN DEL PAPEL DE LA ESCUELA Y DE LA DOCENCIA

Al modificarse el papel de la escuela, se modificó también el modo de comprender la profesión docente y las funciones directivas. Existen una serie de cambios sociales que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo de los maestros/as y directivas, sobre todo de educación básica y estas transformaciones son el telón de fondo bajo el cual se desenvuelve la lucha por la renovación tanto de la identidad docente como de la identidad directiva (Tenti, 2008, pág. 5). Así entonces, podría decirse que en el nuevo contexto educativo que estamos asistiendo a la reconfiguración de identidades, se debe por tanto reconfigurar la identidad del alumno/a, la identidad de la docencia, la identidad de las directivas y, finalmente, la identidad de la institución escolar; por ello, se debe encontrar un nuevo modelo de gestión que en este caso bien podría ser el de la *planeación estratégica situacional*.

La profesión docente ha transitado de una vocación, hacia una profesión, para finalmente arribar ahora en la contemporaneidad, a una simple ocupación, “en la mayoría de los estados nacionales latinoamericanos, los sistemas educativos se organizaron como una burocracia. En este esquema organizacional los docentes ocuparon un estatus ambiguo. El docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario, es decir, alguien a quien se le ha asignado una función claramente establecida en los marcos legales, formativos y regulativos que estructuran su actividad” (Tenti, 2008, pág. 5).

Ahora estamos en una sociedad post-burocrática, en donde el nuevo modelo de producción reduce cada vez más el papel que tiene el Estado en el control de la economía, para dar mayor protagonismo a la iniciativa privada y a la libre empresa (Catañeda & Camin, 2009), con lo anterior encontramos que la mayoría de las *políticas de profesionalización docente* de la década de los noventa buscaron transferir al sistema educativo los nuevos modelos de organización característicos de las organizaciones del capitalismo moderno. (Tenti, 2008, pág. 13) y así la profesión docente está convirtiéndose en una actividad más compleja pero que, a su vez, el prestigio social tiende a la baja.

El o la docente tiene que ser ahora multifuncional, la ocupación docente requiere del ejercicio de multiplicidad de tareas, que van por mucho más allá del dominio de su materia, pues ahora el ejercicio docente exige: el manejo de metodologías de la investigación, el dominio de las *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*, la capacidad para dirimir conflictos y habilidades de comunicación asertiva, todo lo anterior dentro de ámbitos cada vez más específicos y para convalidar lo hasta aquí dicho, basta con revisar la obra de Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*.

Por lo que respecta a la posición directiva, este era un superior jerárquico con la encomienda de verificar que el trabajo del o la docente se llevara a cabo con base en la inflexible normatividad, la consecuencia era que en este tipo de organización no tenía cabida la idea de *autonomía de los agentes* en la realización de las tareas que les estaban encomendadas, pues estos tenían que hacer

cumplir lo que estaba instituido en los reglamentos y disposiciones oficiales, para garantizar esta conformidad existían una serie de mecanismos que salvaguardaban su cumplimiento (Tenti, 2008, pág. 12). Ahora, en cambio, se requiere de reorientar el liderazgo, como bien lo señala el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica:

El liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo. Algunas características del liderazgo, que señala la Unesco y que es necesario impulsar en los espacios educativos, son:

- La creatividad colectiva.
- La visión de futuro.
- La innovación para la transformación.
- El fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- La asesoría y la orientación. (Secretaría de Educación Pública, 2011)

Por eso tal vez no nos estemos percatando, pero estamos asistiendo a una de las revoluciones más importantes de los últimos 25 años, “la del cambio radical en las formas de organización y en los modos de gestionar personas y organizaciones” (Bazarra, 2014, pág. 88).

4.1.4. PREÁMBULO HISTÓRICO SOBRE EL TEMA DE GESTIÓN

Poniendo atención en el devenir del tiempo o en el aspecto histórico diremos que, *la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)*, se enmarca en las reformas estructurales llevadas a cabo por los gobiernos federales desde la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado llegando hasta la actual administración federal¹⁰.

Consideramos, interesante percatarnos de lo siguiente: en otras latitudes como Corea del Sur y Chile, la reforma educativa fue la primera, sí, de las primeras reformas estructurales en realizarse, mientras que en México la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) fue la última de las reformas estructurales en llevarse a cabo, ya que formalmente la RIEB, en cuanto a Acuerdo Secretarial, tiene una datación del 2011 cuando la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno Federal, publicó el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, mismo que fue formalmente publicado el día

¹⁰ Al hablar aquí de Reformas Estructurales, nos referimos a los procesos de cambio exigidos por Estados Unidos de Norteamérica al Gobierno Federal de México, con la finalidad de implementar el Tratado de Libre Comercio. Entre las reformas estructurales encontramos: La reforma fiscal, la reforma energética, la reforma al sistema de pensiones, la reforma laboral y por supuesto, la que en este caso nos ocupa, la reforma educativa. *Cfr.* (Castañeda & Aguilar, 2009).

19 de agosto de 2011 en el Diario Oficial de la Federación; poniendo atención en la ley, la que pretende formalmente su implementación, encontramos como emblemática la siguiente fecha: 20 de abril del 2015 cuando en el Diario Oficial de la Federación aparece formalmente publicada la “nueva” Ley General de Educación.

En el momento de escribir estas líneas se anunció un: “Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad”, el cual pretende la reorganización del sistema educativo bajo cinco ejes: 1. Planteamiento curricular, 2. La escuela al centro del sistema educativo, 3. Formación y desarrollo profesional docente, 4. Inclusión y equidad y 5. La gobernanza del sistema educativo.

A pesar de que se continuará trabajando con el nuevo modelo educativo, es necesario gestionar las acciones educativas, por ello a continuación, se describirán los pasos para ello.

4.1.5. LOS SIETE MODELOS DE LA GESTIÓN

Es trascendente conocer cómo surge la gestión, percibir de qué manera se puede aplicar dentro del contexto educativo. Ya que uno de los inconvenientes es que los docentes conocen poco sobre este tema, es por esto por lo que se considera relevante incluir en este capítulo.

La gestión concebida sistemáticamente, es decir, como un conjunto de ideas más o menos estructuradas, es más reciente de lo que parece, sus precursores apenas se remontan a la primera mitad del siglo pasado, así encontramos por ejemplo que para Max Weber la gestión tenía que ver con los componentes de una organización, el modo bajo el cual se estructuraban, la articulación entre ellos, y la armonía entre recursos y objetivos.

Para Elton Mayo, la gestión tiene que ver con las interacciones entre las personas y por su parte los clásicos como Frederick Winslow Taylor y Henri Fayol, identifican gestión con administración (Asociaciones Educativas, 2011, pág. 20)

Más tarde se generaría la visión sistémica de la organización, en la que cual una organización es concebida como un subsistema cuyo punto de unión y central son las metas que conforman las funciones de dicha organización en la sociedad, es aquí en donde en parte nos hemos inspirado en este capítulo, pues recordamos que una cuestión planteada al inicio fue la pregunta sobre la función social de la institución educativa. Esta propuesta tiene sustento en tres grandes teóricos que son: Niklas Luhman, Von Betalanfly y Talcott Parsons (Asociaciones educativas, 2011, pág. 20).

Finalmente, encontramos la gestión como campo disciplinario plenamente estructurado, distinguiéndose dentro de él algunas corrientes, unas que emergen desde la denominada perspectiva de la experiencia. (Casassus, 2000), y dentro de

la que también consideramos que está circunscrita nuestra investigación toda vez que retomamos nuestra experiencia como docente de Artes-danza.

Por último, a continuación, presentamos un resumen de los principales *modelos de gestión* y cómo se han manifestado en ámbito educativo, bajo siete grandes etapas que dicha disciplina ha recorrido, lo anterior es una síntesis citada por asociaciones educativas. (Asociaciones Educativas, 2011, pág. 23)

El Primer Modelo se denomina Normativo. Dominó los años 50 y 60 hasta inicios de los 70. Es una visión lineal desde la planificación en un presente, hacia un futuro único, cierto, predecible y alcanzable, como resultado de la planificación en el presente.

En educación se manifiesta del siguiente modo: Planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. Las reformas educativas de este período se orientaron principalmente hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo.

Segundo Modelo. *Prospectivo*. Inicio de los 70. El futuro es previsible, a través de la construcción de escenarios múltiples y, por ende, incierto. Se ha pasado de un futuro único y cierto a otro múltiple e incierto. La planificación se flexibiliza.

En educación se manifiesta del siguiente modo: Se caracteriza por las reformas profundas y masivas ocurridas en Latinoamérica (Chile, Cuba, Colombia, Perú, Nicaragua, entre otros países) las que notablemente, presentaban futuros alternativos y revolucionarios.

Tercer Modelo. *Estratégico*. Principios de los 80. Tiene un carácter estratégico (normas) y táctico (medios para alcanzar lo que se desea). Articula los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros propios de una organización.

En educación se manifiesta del siguiente modo: Recién, a inicios de los 90 se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y gestión en el ámbito educativo. Se plantean diagnósticos basados en el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) que pone en relieve la visión y la misión de la institución educativa.

Cuarto Modelo. *Estratégico Situacional*. Mediados de los 80. A la dimensión estratégica se introduce la dimensión situacional. El análisis y el abordaje de los problemas hacia un objetivo, es situacional.

En educación se manifiesta del siguiente modo: Se quiebra el proceso integrador de la planificación y se multiplican los lugares y entidades planificadoras, lo que da lugar a la descentralización educativa.

Quinto Modelo. *Calidad Total*. Inicios de los 90. Se refiere a la planificación, el control y la mejora continua, lo que permitiría introducir “estratégicamente” la

visión de *la calidad en la organización*. Los componentes centrales de la calidad son: la identificación de usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error.

En educación se manifiesta del siguiente triple modo:

a) Surgen dos hechos importantes:

- i. Se reconoce la existencia de un “usuario” y
- ii. Preocupación por los resultados del proceso educativo.

b) Se orientan a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, reducir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad y creatividad en los procesos. Se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad.

c) La preocupación por los resultados lleva a analizar y examinar los procesos y los factores que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas.

Sexto Modelo. *Reingeniería*. Mediados de los 90. Se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia

global. Las mejoras no bastan, se requiere un cambio cualitativo, radical. Implica una reconceptualización fundacional y un rediseño radical de los procesos.

En educación se manifiesta del siguiente doble modo:

a) Se reconoce mayor poder y exigencia acerca del tipo y la calidad de la educación que se espera.

b) En el paradigma sobre educación y aprendizaje, si se quiere una mejora en el desempeño, se necesita un cambio radical de los procesos.

Séptimo Modelo. *Comunicacional*. Segunda mitad de los 90. Es necesario comprender a la organización como una entidad y el lenguaje como formador de redes comunicacionales. El lenguaje es el elemento de la coordinación de acciones, esto supone un manejo de destrezas comunicacionales, ya que los procesos de comunicación facilitarán, o no, que ocurran las acciones deseadas.

En educación se manifiesta del siguiente doble modo:

a) Se comienza una gestión en la que se delegan decisiones a grupos organizados que toman decisiones de común acuerdo.

b) Responsabilidad compartida, acuerdos y compromisos asumidos de forma corporativa en un trabajo de equipos cooperativos.

Se ocupa el *modelo situacional*, porque el docente debe estar continuamente preparado para atender a los alumnos/as de NEE. Este modelo es una base para que la planeación también pueda cumplirse.

4.2. CONSTRUCTOS REFERENTES A LA INCLUSIÓN

Siempre en cualquier ámbito del conocimiento disciplinar es importante clarificar los términos bajo los que será guiada una investigación y la educación como campo de estudio no puede estar exenta de esta condición. Es por lo anterior que en este capítulo se atienden algunos ámbitos de la realidad educativa y se exponen como marco de contención conceptual, para dar mayor claridad y soporte a la perspectiva de este proyecto de intervención.

Los constructos fundamentales que habrán de sustentar la reflexión se presentan a continuación, para clarificar la situación teórica previa, dar soporte a la intervención que se está presentando y así ordenar la información que será útil en este proyecto.

4.2.1. APROXIMACIÓN AL DEBATE SOBRE LA INCLUSIÓN

En la actual realidad educativa se considera que la *inclusión* es un factor fundamental. El concepto de *inclusión* trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos/as. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los

alumnos/as y no solamente a los considerados como educables (Arnaiz P., 2003, pág. 4).

La educación inclusiva “es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones” (Arnaiz, Pilar, 2005, pág. 27). La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo.

Por otro lado, la *educación integradora* se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos alumnos/as en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos/as. “Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema.” (UNESCO, 2008, pág. 8).

El ser humano, como ser social, debe habituarse a su contexto, transformando, modificando y creando formas de comportarse y actuar, logrando de esta manera asimilar estilos de vida para adaptarse, sobrevivir y participar dentro de su comunidad. En el caso de las personas en una condición de discapacidad cognitiva, se requiere no sólo de reconocimiento y desarrollo en las actividades básicas cotidianas para lograr funcionalidad y manejo de su entorno, sino que se necesita el refuerzo de la familia, la escuela y la comunidad en

general. Este contexto aporta apoyo en su desarrollo integral como persona que hace parte de una cultura y necesita desenvolverse como ser pragmático. Es así como el discurso sobre la educación especial ha cambiado su perspectiva, favoreciendo no sólo los procesos educativos sino respetando la individualidad, necesidades y características específicas de cada persona para potencializar las habilidades y competencias que posee.

Al hacer la diferenciación entre estos conceptos clave de la propuesta de intervención, se retoma la perspectiva de Arnaiz (1996), nos interesa aclarar su intencionalidad al referir que “las escuelas son para todos”:

Estamos, pues, en un momento en el que es necesario que se busquen nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes, lo que específicamente ha conducido a que aparezcan nuevos movimientos dirigidos al cambio de la concepción de la escuela, enmarcados bajo denominaciones tales como escuela "comprensiva", escuelas "eficaces" o escuelas "inclusivas". Estas distintas denominaciones, planteadas desde enfoques diferentes de trabajo, pero con numerosos puntos en común, pretenden una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, raza, o religión diferente (Arnaiz, P., 1996, pág. 2).

Al retomar ese discurso, se encuentra también el señalamiento, de que se tienen que ofrecer nuevas estrategias orientativas para hacer de la escuela un

espacio que brinde un servicio educativo más eficaz. La clarificación de conceptos como inclusión e integración nos permite acotar el tema con mayor precisión. En este sentido, Arnaiz (1996) nos dice que el concepto de inclusión comunica que todos los/as estudiantes necesitan estar incluidos en la vida educativa en cualquier tipo de escuela. También nos señala, que el término integración está siendo abandonado porque éste implica tener la meta de integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo excluido. Por eso, el objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.

Se trata, entonces, de construir y estructurar prácticas ligadas a la inclusión para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos/as. Lo relevante es incluir a los/as estudiantes que, por alguna razón, quedan excluidos para que participen de la vida escolar y académica. La responsabilidad de esta acción recae en los maestros/as, porque ellos tienen que acomodar la escuela a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos/as. En este mismo sentido, se establece un cambio mediante el cual se trata de apoyar a las necesidades de cada integrante de la escuela, independientemente de su condición individual.

Siguiendo con Arnaiz se lee: “Las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de comunidad para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (Arnaiz, P., 1996, pág. 3).

Al redondear la visión inclusiva de la autora podemos reconocer lo que representa construir comunidades inclusivas:

En las comunidades inclusivas, los talentos de cada uno, incluyendo los de aquellos con profundas discapacidades, superdotación o comportamientos distorsionadores, son reconocidos, fomentados y utilizados al máximo. Cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con un papel que desempeñar para apoyar a los demás, lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía entre los miembros de la comunidad. Esto no podría ocurrir si ciertos estudiantes siempre recibieran y nunca dieran apoyo (Arnaiz, P., 1996, pág. 2).

. De manera general es posible coincidir con lo que menciona Arnaiz (1996): Si seguimos con las aulas como las que hay ahora y con los mismos profesores/as, con un currículum como está definido actualmente y con unas estrategias de enseñanza limitadas a las clases y a la instrucción de todo el grupo, no es sorprendente que la inclusión no se vea como posible. Sin embargo, sí podemos visualizar nuevos modelos de organización escolar, del currículum y de la pedagogía, entonces podemos incluir en esa visión aulas que satisfagan las necesidades de todos los/as estudiantes. Es entonces, cuando podremos hablar de una escuela inclusiva, y la pretensión de este trabajo al querer que los alumnos en condición de sordera, autismo y ceguera sean incluidos en la EST 17, por los

maestros/as de las diferentes asignaturas, modificando sus planeaciones, visualizando nuevas formas de enseñanza para estos grupos con NEE.

4.3. TIPOS DE DISCAPACIDADES O NEE

En el contexto actual se observa una amplia discusión sobre los diferentes tipos de discapacidades o lo que hemos denominado condiciones o NEE, nos estaremos refiriendo indistintamente a estos conceptos, ya que hemos encontrado que son los más apropiados para describirlos, tal como se aprecia en la *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad* (Secretaría de Educación Pública, 2010). Estas pueden ser: discapacidad intelectual, auditiva, visual o motriz, otros trastornos generalizados del desarrollo (como el autismo) o discapacidad múltiple (como sordera o ceguera). También hay quienes requieren de apoyos y no presentan alguna discapacidad, como aquellos con problemas de comunicación o conducta o bien, con aptitudes sobresalientes.

Para este proyecto de intervención se consideró únicamente la atención de tres tipos de discapacidades o NEE: discapacidad auditiva (niños sordos); autismo, y discapacidad visual. Esto se debe a que fueron estos los casos con los que se trabajó desde un inicio y para quienes se planteó una alternativa de intervención, lo anterior significa que en el futuro se puede ampliar el trabajo para el manejo de otros tipos de NEE o discapacidades. A continuación, se describen algunos rasgos y sus efectos en el proceso de aprendizaje que producen las NEE atendidas en la EST 17.

1. Discapacidad Auditiva. Es la dificultad o imposibilidad de utilizar el sentido del oído; en términos de la capacidad auditiva, se habla de hipoacusia y sordera; por otro lado, se denomina hipoacusia a la pérdida auditiva de superficial a moderada, aunque se necesita de auxiliares auditivos, en este caso se puede adquirir el lenguaje oral.

En contraste, la sordera es la pérdida auditiva de moderada a profunda cuya audición no es funcional, la adquisición del lenguaje oral presenta grandes dificultades o definitivamente no se da. Se utiliza, primordialmente, el canal visual para percibir la información y se requiere del uso de lenguaje de señas. (Secretaría de Educación Pública, 2010, pág. 139).

Ser sordo o estar en condición de sordera no implica necesariamente la mudez, por esto, sería bueno excluir el término o calificación de *sordomudo* como forma de referirse a las personas que sólo presentan una dificultad auditiva; este término estigmatiza negativamente a las personas amplificando las dificultades más allá de lo real pudiendo, por ejemplo, disminuir las expectativas acerca de la posibilidad desde desarrollo o aprendizaje que se depositan sobre dichas personas. (Ministerio de Educación, 2015, pág. 9)

Los alumnos/as con discapacidad auditiva enfrentan dificultad para adquirir el lenguaje. El lenguaje es una forma de conceptualizar el mundo, entenderlo y explicarlo; también, un medio que nos permite adquirir conocimientos e información acerca de nuestras experiencias y de los demás. La audición significa

oír y comprender lo que se dice y resulta indispensable para la comunicación oral, el órgano de la audición es el oído, que transforma las ondas sonoras del exterior, las amplifica y las convierte en energía bioeléctrica para que el cerebro las procese y entienda. El oído se integra por tres partes: Oído externo, oído medio y oído interno (Secretaría de Educación Pública, 2010, pág. 139).

El lenguaje es un factor clave para el desarrollo del ser humano. Muchas funciones cognitivas como el pensamiento, la conceptualización, la abstracción, entre otras, dependen del manejo del lenguaje. Por esta razón, si se quiere asegurar el desarrollo armónico de los/as estudiantes con dificultades auditivas, se debe buscar por diferentes medios que adquieran un lenguaje, a pesar de no contar con la posibilidad de audición. Para ello, se utilizan diferentes vías de percepción alternativas a la audición, tales como visuales, experiencias táctiles, además de utilizar siempre la comunicación en lenguaje de señas, apoyado por medio de gestos, señas, dibujos u otros recursos no orales.

Dado el importante papel que juega el contexto educativo, físico y social del que forman parte los/as estudiantes con discapacidad auditiva, es fundamental que se tomen todas las medidas para que las dificultades que presentan a causa de su déficit tengan la menor influencia posible en su proceso de aprendizaje. Para conseguir este propósito, se deben identificar y minimizar los efectos negativos de aquellos elementos denominados *barreras* que pueden dificultar el

éxito de dicho proceso. Para profundizar en esta dirección, el análisis se centrará a continuación en *disminuir las barreras del contexto escolar* favoreciendo con ello la participación y el aprendizaje de los alumnos/as con NEE asociadas a discapacidad auditiva (Ministerio de Educación, 2015, pág. 20 y 31).

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, la EST 17, dentro de las asignaturas y la plantilla docente con la que se cuenta, no atiende adecuadamente a estos/as estudiantes en condición de sordera o discapacidad auditiva, los maestros/as responsables de sus aprendizajes son los del CAM, los cuales al ser especialistas en atender a este tipo de estudiantes procuran, dentro del espacio asignado para su estancia, contar con materiales adecuados para impartir las clases, como lo es primordialmente el manejo del lenguaje de señas, colocar en el salón de clases gráficos, se trabaja en colaborativo entre las maestras integrantes del CAM que los atienden, para proporcionarles las asignaturas correspondientes, en general se han adaptado al espacio asignado, y de tal manera han acondicionado su aula con los pocos recursos, para darles una atención digna. En este punto denota cómo aún hace falta dentro de la EST 17, la preparación de algunos/as docentes para la intervención directa con los alumnos/as con sordera y el trabajo colaborativo con la institución del CAM. Siendo un grupo de estudiantes integrados al plantel, pero no se da la inclusión para el convivio y participación en las diferentes actividades. Siendo sólo incluidos en la asignatura de artes-danza.

2. Autismo. El autismo es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por la presencia de alteraciones en tres grandes áreas:

- a. la interacción social
- b. la comunicación
- c. la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses.

El autismo es un trastorno muy diverso por la variedad de “síntomas” y por los múltiples grados de afectación que presentan los seres humanos; aunque en todas las personas autistas se observan alteraciones en las tres áreas antes mencionadas, cada uno es completamente diferente a los demás en cuanto al nivel de gravedad, por esta razón se ha establecido el concepto de “espectro autista”, en ese sentido:

Un espectro es una distribución ordenada de las cualidades de un fenómeno u objeto, por lo tanto, se llama espectro autista al extenso “abanico” de indicadores de autismo desde sus manifestaciones más severas hasta las más superficiales y en conjunto representa el “nivel de afectación” que presenta cada persona autista en cierto momento de su vida. (Vázquez M., 2015, pág. 8)

Se trata, entonces, de estudiantes peculiares, con grandes dificultades en las relaciones personales y en el conocimiento de las normas sociales pero que, con la adecuada estimulación durante las etapas de educación Infantil y Primaria, pueden ir superando los objetivos establecidos en la programación de aula, de tal manera que pueden arribar a la Educación Secundaria Obligatoria con un Nivel de Competencia Curricular más o menos adecuado a su edad cronológica, pero con un desarrollo social y emocional tan deficiente que dificulta de sobremanera el

proceso de adaptación a la nueva etapa educativa y, por ende, su proceso de aprendizaje. (Casas, M., 2009, pág. 1)

Por los motivos antes expresados que limitan el aprendizaje, es importante señalar los efectos que los estudiantes con autismo regularmente presentan, ello incluye cierto grado de vulnerabilidad emocional; entre las situaciones más comunes encontramos:

- Puede tener dificultades para hacer frente a las demandas sociales y emocionales de la escuela.
- Fácilmente estresado debido a su inflexibilidad.
- Muestra a menudo autoestima baja
- Puede tener dificultad en tolerar sus propios errores (poca resistencia a la frustración).
- Puede ser propenso a la depresión.
- Puede tener rabietas inesperadas.

Respecto de sus procesos de aprendizaje pueden presentar:

- Dificultad para la planificación y solución de problemas, inconvenientes de comprensión y dificultad en el conocimiento de conceptos abstractos.
- Centrarse en detalles poco significativos no captando las ideas principales de la situación y/o tareas asignadas.
- Parecer distraído y tener tiempos de atención más cortos en tareas no elegidas.

En el plano de su motricidad normalmente muestran un desarrollo motriz algo torpe, fundamentalmente en la motricidad fina, lo que hace que puedan presentar mala letra o dificultades para llevar a cabo tareas sencillas para compañeros de su edad, como atarse los zapatos o anudar un globo, esto dependiendo del grado de autismo que presenten (Casas, M., 2009, pág. 26).

Derivado a estas situaciones comunes reflejadas en su conducta surge entonces conductas y situaciones como las siguientes:

- La insistencia respecto a las rutinas, ya que presenta resistencia a los cambios.
- Gama restrictiva de intereses.
- Las alteraciones en la imaginación se hacen especialmente presentes en sus problemas para planificar, anticipar o programar su propio comportamiento.
- Para las personas que presentan espectro autista resulta extremadamente complejo anticipar o prever las consecuencias de acciones o situaciones con algún carácter novedoso (Martínez, 2017, págs. 13, 26 y 27).
- Un mínimo cambio les puede generar una gran inseguridad, de modo que tienden a demandar o buscar patrones estereotipados o repetitivos que les den seguridad.
- Cuanto más organizada es la información más se desarrolla su verdadero potencial, pudiendo ser muy buenos en tareas que requieran rutina y concentración.

3. Discapacidad Visual. Es una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma parcial o total, se caracteriza por una disminución significativa de la agudeza visual (aún con el uso de lentes), baja visión. Si el alumno sólo ve sombras, algunos destellos de luz o definitivamente no percibe nada, será considerado ciego (Secretaría de Educación Pública, 2010, pág. 61).

Ante la condición descrita, los/as alumnos con discapacidad visual logran integrarse al aula regular y realizar la mayoría de las actividades junto con el resto de sus compañeros/as del grupo, siempre y cuando se le ofrezcan apoyos determinados. Los apoyos abarcan materiales específicos, personas, estrategias metodológicas y de intervención que el/la docente propone a los alumnos/as con discapacidad visual para que alcancen los objetivos propuestos en el grupo en el que se encuentran integrados. Los referidos apoyos varían en función del tipo de discapacidad visual (ceguera o baja visión) y el grado de visión del alumno/a (si ve sombras, luces o sólo por una parte de su campo visual). Incluyen el sistema Braille para aprender a leer y escribir o la escritura de letras comunes, pero más grandes o con marcadores más gruesos. Al jugar en el patio y correr con amigos, tal vez el estudiante con discapacidad visual requiera lentes oscuros, viseras o la guía de alguna persona o hacer esta actividad en algún momento específico del día de acuerdo con la cantidad de iluminación que necesite (Secretaría de Educación Pública, 2010, pág. 22).

Normalmente los alumnos/as con ceguera se sienten más inseguros que el resto de los/as estudiantes con los que interactúan dentro del contexto escolar por obvias razones, es por ello la importancia de crear las herramientas y condiciones necesarias, tales como concientizar a la comunidad para que exista una empatía, animando al alumno/a a realizar las actividades cotidianas en la escuela, así como en el salón de clases, ayudar al alumno/a a reconocer el espacio donde se desenvuelve para disminuir la inseguridad.

Los/as estudiantes con ceguera con baja visión por lo general realizan movimientos repetitivos como agitar la cabeza o los brazos, picarse los ojos o repetir algunas frases, estas conductas pueden tener diversas causas:

I. Tensión acumulada. Se presentan en un momento de mucha tensión o exigencia del medio o bien cuando no se les ha permitido moverse durante un lapso prolongado.

II. Dificultad para expresar sus sentimientos. No tienen la posibilidad de observar las expresiones o gestos de otras personas ante algo que les desagrada, molesta o les es grato, así que sus conductas suelen ser una forma de expresar dichos sentimientos.

III. Aislamiento. Se aíslan cuando las personas en su entorno no se le acercan, no lo motivan para moverse, no le hablan o no le ofrecen los apoyos apropiados (por ejemplo, pretenden enseñarle a escribir cuando aún no establece un código de comunicación con la persona adulta). El

ambiente escolar y familiar debe llenarse de estímulos y actividades que lo motiven; así, se le apoya para reducir esos movimientos y se evita que interfieran con los aprendizajes. (Secretaría de Educación Pública, 2010, pág. 8).

Otra de las dificultades que desemboca en su aprendizaje dentro de las actividades en el ámbito psicomotor, los/as estudiantes con ceguera o con baja visión desarrollan su imagen corporal por medio de sus movimientos y experiencias con objetos, personas y acontecimientos. A partir de la conciencia de su propio cuerpo y sus movimientos son capaces de relacionarse con mayor autonomía en su espacio cercano. Las vivencias en la comunidad les permiten después conocer el espacio lejano, a partir de experiencias sensoriales.

Los/as estudiantes con limitaciones visuales sustituye las referencias visuales por referencias auditivas, táctiles u olfativas (por ejemplo, tal vez ubican que se encuentra cerca de la escuela cuando siente el olor de alguna planta), de acuerdo con el grado de disminución de la visión.

Muchas veces, el desarrollo psicomotor del alumno/a con discapacidad visual, comparado con el de otros/as estudiantes, presenta un retraso que se manifiesta en los movimientos, la integración del esquema corporal o las nociones de tiempo y espacio. El lenguaje en los alumnos/as con discapacidad visual sigue el mismo desarrollo que en cualquier niño/a, pero registra un retraso significativo durante los primeros años de vida, más por la falta de conocimiento del mundo

debido a la ausencia de visión que por motivos de capacidades y habilidades (Secretaría de Educación Pública, 2010, pág. 31).

El principal impedimento para un desarrollo de lenguaje más fluido y cercano a lo normal es la falta de vínculo afectivo estable en las primeras etapas de vida. Esta situación es muy común por el temor y ansiedad que sienten los padres o madres de un niño con discapacidad visual y que se manifiesta en actitudes de sobreprotección o rechazo. El niño con discapacidad visual necesita cariño, afecto y apoyo de los padres, para construir su mundo de acuerdo con las personas cercanas y las experiencias táctiles relacionadas con los objetos que le muestren. También requiere una buena estimulación visual de forma temprana para apoyar la construcción de imágenes visuales. (Secretaría de Educación Pública, 2010, pág. 42.)

La dignidad del niño/a con alguna discapacidad no es diferente de la dignidad de quien no la tiene. Su esperanza es la misma que albergamos todos: llegar a ser mejores personas. Sigue en pie el desafío de convertir las escuelas en espacios donde todos, sin distinción alguna, puedan aprender, y hacer una escuela, un aula, un espacio inclusivo, donde se hable de la diversidad existente como algo normal dentro de la convivencia en la sociedad.

4.4. ELEMENTOS TEÓRICOS EN MATERIA PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

En este apartado se esbozan algunos rasgos de las teorías pedagógicas y educativas en las cuales se apoya este proyecto de protocolo de intervención inclusivo, se considera oportuno señalar su vinculación, con la finalidad de vislumbrar que las diferentes corrientes pedagógicas son aplicables para un soporte al tema central de este proyecto la inclusión para los estudiantes con NEE.

En este marco es válido decir que la metáfora del *andamiaje* de Bruner tiene que ver con un tipo de ayuda y guía que los maestros/as y personas adultas, en general, prestan al niño/a o joven que está aprendiendo. En palabras de Bruner:

Andamiaje son los pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el alumno/a se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo. El andamiaje es una de las aproximaciones didácticas para desarrollar la capacidad auto reguladora de los/as estudiantes.

Este término hace referencia al proceso de control por parte del profesor/a, de los elementos de la tarea que superan las capacidades del aprendiz. De esta forma, el mismo puede concentrarse en el dominio de los aspectos relevantes de una estrategia o habilidad con cierta rapidez a través de la retroalimentación y apoyo

social, en el momento en que ello sea requerido. (López Vargas & Hederich Martínez, 2010, pág. 19).

Esta teoría sitúa al o la docente como *mediador* entre el conocimiento y el/la estudiante, para lograr de manera efectiva el aprendizaje. Es posible aseverar que cuando se habla de educación inclusiva, es oportuno recuperar esta teoría del aprendizaje ya que propone las herramientas básicas para la práctica del o la estudiante y generar experiencias pertinentes en el aula de clase y así establecer las pautas necesarias para la evaluación. Para que esta educación inclusiva se dé como *aprendizaje significativo*, el profesor/a debe tomar en cuenta el conocimiento del alumno/a, llamado el punto cero o fase de exploración, sobre la cual se construye el nuevo aprendizaje; éste provocará retos en él o la estudiante y como resultado se llega firme y constante a la meta educativa propuesta de manera significativa.

Por otro lado, de acuerdo con Colomer cuando se habla de humanismo se hace referencia a una “postura filosófica que pone el acento sobre el valor, la dignidad y la específica peculiaridad humana” (Colomer, 2014, pág. 9).

Sin embargo, más allá de lo filosófico y académico de los discursos sobre las humanidades, se trata de resaltar la condición de dignidad que debe caracterizar al ser humano, la cual está limitada por sus circunstancias vitales, asociadas a su situación material, intelectual y espiritual, destacándose la educación como pivote dignificante.

Al quedar inscrito el *enfoque humanista* como una mención recurrente e institucional, este carece de sentido en el ámbito escolar y educativo por ser considerado en la realidad como un simple precepto generalizado. Al carecer éste, de un fundamento teórico coherente, el Sistema Educativo Nacional deja un vacío al ser incapaz de abordarlo institucionalmente, quitándole así relevancia dentro la práctica educativa misma.

“La confianza en el poder transformador de la educación es un rasgo de nuestra cultura que eleva la categoría moral de la especie humana” (Sacristán, 2010, pág. 13). En este sentido, se puede considerar que el autor habla de una transformación en la educación y que en la actualidad el o la docente debe de ir transfigurando con base a la gestión educativa y, de esta manera, quedarán implícitos temas como la cultura, elevando los aprendizajes y saberes del alumnado. Es decir, por medio de las herramientas que se implementen y se contengan en las planeaciones y adaptaciones pertinentes se intenta cubrir las necesidades para esta transformación educativa.

4.5. Y SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A partir del otorgamiento del servicio educativo se hace énfasis en la promoción de un desarrollo armónico e integral en cada individuo, con el apoyo de la comunidad escolar que incluye e integra a todo tipo de estudiantes para ser guiados y facilitarles un desarrollo pleno y lograr así los aprendizajes esperados con los que

podrá completar el *perfil de egreso* deseado en el nivel básico que se completa con los estudios de secundaria.

Es relevante que en este contexto de aprendizaje se tomen en cuenta referentes conceptuales como la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) que es la distancia entre el nivel real de desarrollo -determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema- y el nivel de desarrollo potencial, -determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2010), a partir de tal acción se evidenciarán los intereses del alumnado con NEE y sus motivaciones intrínsecas con las que irá evolucionando hacia el conocimiento.

Así se abre el camino para la identificación de los contenidos necesarios de una educación donde se dé la flexibilidad curricular, el reconocimiento de capacidades y habilidades en el estudiantado y la búsqueda del conocimiento a partir de construcciones propias. A partir de esto se construyen esquemas sobre lo que ya posee el alumnado y se le suma el factor externo que potencializa esta habilidad, en la cual intervendrá: construcción del conocimiento, proceso de elaboración, selección, organización, significado del contenido, elaboración de modelo mental de acuerdo con dicho conocimiento.

En diferencia a otras teorías del aprendizaje es importante reconocer que Vygotski ubica al o la estudiante como un ser social, en ese sentido el aprendizaje presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los

niños/as tienen acceso a la vida intelectual de los que los rodean (Vázquez J., 1979), se muestra al individuo con un desarrollo personal importante que lo llevará a aprender de forma colectiva.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir encaminado a propiciar una enseñanza desarrolladora y diferenciada que guíe el trabajo y permita corregir y/o compensar las *necesidades educativas especiales*. Vygotski se opuso a los intentos de biologizar las concepciones sobre el desarrollo de los niños/as discapacitados que existían y existen. Planteaba que la discapacidad más que un defecto biológico es un defecto social ya que este se debe, esencialmente, a la ausencia de una adecuada educación basada en métodos y procedimientos adaptados a dichas necesidades, los que deben ir encaminados a propiciar un desarrollo semejante al de los generalmente calificados como *normales*. En este sentido destacó: "decididamente todas las particularidades psicológicas del niño con defecto tienen como base no el núcleo biológico, sino el social" (Vygotski, 1995, pág. 50).

Señala, además: "El ciego y el sordo están aptos para toda la plenitud de la conducta humana, es decir, para la vida activa. Toda la particularidad en su educación se limita sólo a la sustitución de unas vías por otras para la formación de los enlaces condicionados" (Vygotski, 1995, pág. 50).

Sin duda alguna, las ideas de Vygotski evocan la necesidad de desarrollar una escuela para todos, en la que se adapte la enseñanza a las necesidades y

características individuales de cada uno de los escolares. Además, indiscutiblemente los criterios de este autor lo identifican como el precursor de la educación inclusiva: en la que se garantice el más efectivo cumplimiento de la igualdad de oportunidades.

Vygotsky, en ese sentido, creía que los/las educandos aprenden de manera más eficiente en un entorno social. Aprender a usar la *teoría del desarrollo social* de Vygotsky en una clase, puede ayudar a nuestros estudiantes a entender las ideas más rápidamente. Vygotsky creía que la *interacción social* juega un papel integral en el aprendizaje y promueve un estilo de enseñanza recíproca más que un estilo plano basado en la disertación. Su teoría contiene ideas importantes, tales como “*el otro más experto*” y la “*zona de desarrollo próximo*”, que pueden ayudar a comunicar ideas de manera efectiva a una clase.

4.6. PIAGET Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Actualmente, los usos y aportes de la teoría de Piaget en la educación se enmarcan en la perspectiva constructivista. En referencia a la educación inclusiva la teoría de Piaget aporta un fundamento para esta propuesta de intervención ya que éste destaca las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, así como la adquisición del conocimiento constituido en estructuras generales.

En un artículo titulado *La mente es maravillosa*, Servián Franco (2018) menciona que la Teoría del Aprendizaje de Piaget: “Es un proceso que sólo tiene

sentido ante situaciones de cambio. Por eso, aprender es en parte saber adaptarse a esas novedades” (Servián Franco, 2018, pág. 3). Esta perspectiva explica la dinámica de adaptación mediante los procesos de *asimilación* y *acomodación*, donde la primera se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la *acomodación* implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la *asimilación* y la *acomodación* vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).

Vemos que la *acomodación* es un ajuste o un proceso mediante el cual los seres humanos van modificando sus *esquemas y estructuras cognitivas*, para ir adquiriendo e incorporando a esa *estructura cognoscitiva* nuevos objetos. Esto puede lograrse a partir de la creación de un *nuevo esquema* o la modificación de un esquema ya existente, de manera que el nuevo estímulo y su comportamiento natural y asociado puedan integrarse como parte de este.

Vemos cómo, desde la teoría de Piaget, los/as estudiantes desarrollan diferentes tipos de aprendizaje que a través de las etapas que delinea va adquiriendo ese acomodo en cuanto a los aprendizajes que va logrando, para irlos incluyendo dentro de su medio e ir retrotrayendo lo aprendido, vinculándolo con los aprendizajes y nuevos temas de enseñanza, los cuales va adquiriendo en su trayecto de formación. Por tal motivo el o la docente tiene que contar con la capacidad para realizar las debidas adaptaciones curriculares, de tal modo que el

grupo asignado vaya adquiriendo sus procesos cognitivos, tomando en cuenta la asimilación de los nuevos aprendizajes e irlos acomodando e integrando a su nuevo contexto escolar.

De esta forma es como los alumnos/as con necesidades educativas especiales también interactúan dentro del contexto escolar, al trabajar con los alumnos/as de matrícula regular, con la ayuda del o la docente y sus herramientas de intervención es así que los alumnos/as van a implementar dentro del aula, como lo menciona la teoría de Piaget, la acomodación y asimilación, de los aprendizajes, trabajando ambos en el mismo espacio dentro de la EST 17, en la asignatura de artes-danza, aunque todos los alumnos/as aprenden de diferente manera, pero pueden convivir asimilando los nuevos conceptos, acomodando estos a sus nuevos aprendizajes, trabajando a su vez con la labor inclusiva en el aula, donde la pretensión es que los alumnos/as aprendan a convivir, experimenten juntos, y aclimatándose durante su proceso.

Según Piaget las personas construyen su propia comprensión, siendo el aprendizaje un proceso de construcción del conocimiento de acuerdo con determinadas etapas. Por esto, es importante permitir la experimentación, en esto coincidimos en la EST 17, específicamente en el aula de artes-danza, todos los alumnos/as en general, tomando en cuenta a los estudiantes en condición de sordera, autismo y ceguera, podrán construir sus propias redes de comprensión y experimentación con los alumnos/as de matrícula normal, de tal manera que van desarrollando la construcción de su propio conocimiento. Por ejemplo, los

estudiantes en condición de sordera enfatizan su proceso por medio de la observación, al igual que quien presenta autismo, con la diferencia que para él aparte de la observación, la indicación debe ser directa, por su parte el estudiante en condición de ciega se apropia de ese aprendizaje por medio de las indicaciones, desarrollando con mayor énfasis el sentido auditivo y la percepción táctil e incluso olfativa.

Los maestros/as deben de procurar observar y escuchar a los alumnos/as, para aprender de ellos y enriquecer su práctica, entender sus procesos y, de esta manera, adecuar los métodos y herramientas de enseñanza para las capacidades de los alumnos/as, tal como lo propone Piaget dentro de su teoría.

Además, Piaget en su teoría cognitiva restaura el concepto de la inteligencia del niño centrándose en el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades. Desde este punto de vista, la idea de inteligencia se justifica como una mejor forma de adaptación biológica y también, por primera vez, se considera el papel activo del individuo en la evolución constructiva de su conocimiento (Pozo, 1997), en ese sentido:

La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas,

que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece. (Piaget, 2010, pág. 127)

En síntesis, ambos autores Piaget y y aportan lineamientos contundentes con referencia al desarrollo del pensamiento, ambas ideas aun cuando divergen también se complementan. Sin embargo, sus posturas contribuyen a que el proceso enseñanza-aprendizaje incluye también motivaciones, intereses, valores, actitudes y diferencias por lo que sus postulados también pueden ser aplicados a los alumnos/as con NEE y con ello cimentar también la intervención inclusiva que a continuación se describirá.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo aborda cómo se concibe de manera práctica la intervención con alumnos/as regulares y alumnos con NEE, para ello se plantea una propuesta de protocolo de acción, esto, como un bosquejo no conclusivo, ya que los diferentes tipos o modalidades de educación secundaria presentan muchas variedades y, en este caso, la escuela Secundaria Técnica N° 17 Artes Decorativas, de la cual se deriva la presente investigación, sólo representa una parte de un universo más amplio.

Por lo anterior es importante destacar que sólo se resolvió informar de los avances y hallazgos encontrados en esta experiencia práctica y cómo este aporte puede abonar a futuros protocolos más acabados y amplios, o más específicos, de acuerdo con las diferentes modalidades educativas, por lo cual se subraya que lo que a continuación se describe sólo es parte de la experiencia empírica desarrollada durante el ciclo escolar 2016-2017, en la EST 17 Artes Decorativas.

Cabe hacer mención que esta intervención no habría sido posible sin la colaboración y disposición de los alumnos/as de la EST 17, quienes en su momento compartieron desafíos para enfrentar las barreras de inclusión, compartiendo sus vivencias y aportado perspectivas muy útiles, sobre la tenacidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo estrategias,

empatía, comprensión dentro del trabajo e incluyendo a sus compañeros con NEE, quienes realizaron cambios en su vida, como se mencionó anteriormente, en un principio llegaron temerosos, cayados, ausentes; lo que después resultó en ver adolescentes participativos, aceptados, integrados e incluidos, trabajando a la par con los alumnos/as del grupo asignado dentro del aula de artes- danza.

El desarrollo del contenido para comprender este proceso lo dividimos de la siguiente forma:

1. Protocolo de Acción.
2. Informe sobre la implementación de la propuesta de intervención
3. Evaluación de la propuesta de intervención.
 - a. Instrumentos de evaluación.
4. Análisis e interpretación de evaluación.

La intención general para este último capítulo es dar cuenta de la aplicación de la estrategia que se implementó en este proyecto de inclusión a los alumnos con NEE al interior de la EST 17.

Ahora bien, como primer acercamiento teórico al tema tenemos que responder de forma adecuada a los procesos de inclusión educativa, a las barreras para el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes; entender profundamente por qué es pertinente realizar acciones que impacten y modifiquen el interior de las instituciones, sobre todo porque: "la inclusión no puede

sostenerse en unas cuantas acciones institucionales ni en didácticas ocasionales. Más bien, las estrategias educativas hacia la inclusión deben enmarcarse en un plan curricular que evidencie la ideología socioeducativa que sigue el centro escolar" (Meléndez, 2009, pág. 119), haciendo que todos los elementos curriculares tengan el mismo propósito; por tanto, se convierte en una práctica educativa ordenada, planeada y organizada desde la institución misma. A continuación, el desarrollo de estos puntos.

5.1. PROTOCOLO DE ACCIÓN

Para entrar en materia, en primera instancia, debemos de acercarnos a definir un protocolo de acción, el cual lo señalamos en un primer momento como los pasos que se siguen para la realización de una intervención, en este caso fue dentro de la EST 17 con los alumnos NEE, en condición de sordera, autismo y ceguera.

Considerando lo mencionado por Gabriela González, el protocolo es un plan de acción donde se describen todos los pasos que deben seguirse para la realización de un estudio o alguna actividad. Por esta razón, se considera que dicho protocolo es una herramienta que permite organizar las distintas actividades que requiere un proceso de intervención (González Gabriela, 2020. pág. 20).

A continuación, se enmarca el protocolo de acción que se desarrolló a partir de esta investigación dentro de la EST 17, para atender de una manera más amplia las condiciones en las cuales fue implementado, considerando desde la experimentación, investigación y la actuación para la Inclusión de los alumnos

con NEE. La intención es que en caso de que algunos maestros/as quisieran replicar estas acciones puedan tomar las herramientas utilizadas y descritas en este protocolo; así como tener una mejor comprensión de lo expuesto con anterioridad al ordenar y organizar la información recabada y la experiencia obtenida durante el ciclo escolar 2016-2017.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: PROTOCOLO DE ACCIÓN PARA EL DESARROLLO DE ESPACIOS ESCOLARES INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El presente protocolo fue implementado en la Escuela Secundaria Técnica N° 17 Artes Decorativas. La pretensión o contribución se realizó de manera directa al intervenir y atender a los alumnos en condiciones especiales por sordera, autismo y ceguera, dentro de la asignatura de Artes Danza, empezando desde la integración grupal para, finalmente, llegar a un desarrollo educativo dentro de un aula inclusiva, con derechos igualitarios, viendo su integración como parte de la diversidad social existente.

Es importante advertir que se organizaron cuatro etapas para la aplicación del Protocolo que se describen de forma global en los siguientes esquemas.

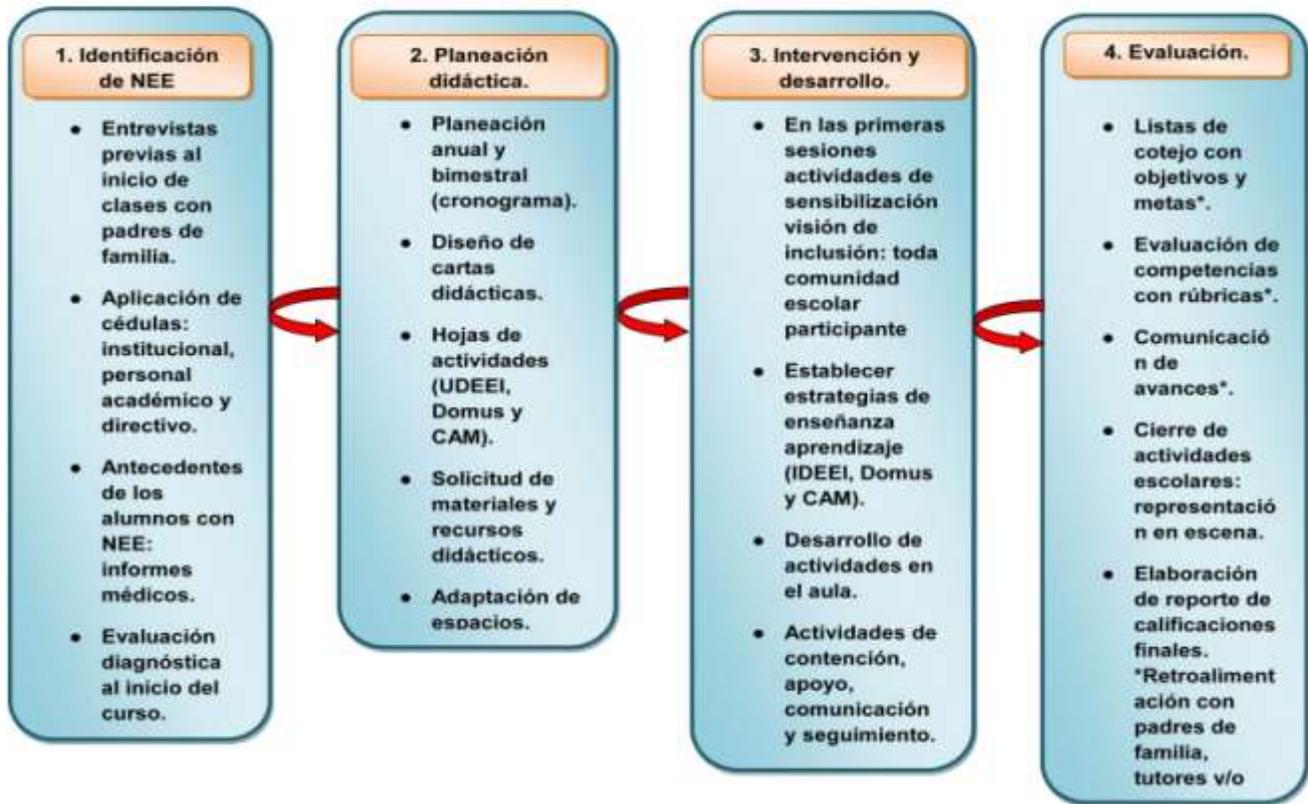
ILUSTRACIÓN 7. ETAPAS DEL PROTOCOLO.

Protocolo de inclusión para adolescentes con NEE



Fuente: Elaboración propia

PROTOCOLO DE INCLUSIÓN: ADOLESCENTES CON NEE



Fuente: Elaboración propia

IDENTIFICACIÓN DE NEE

A manera de conocer a los alumnos con NEE, y poder intervenir en sus procesos de enseñanza - aprendizaje, es considerable que se tomen en cuenta algunas especificaciones primordiales, como identificar, interactuar, y sobre todo saber sobre la NEE, el grado que presenta, cómo ha sido su desarrollo en sus etapas

de enseñanza, desde su niñez, para poder realizar en el siguiente paso la adaptación didáctica que se requiere.

Primeramente, se debe realizar una entrevista previa con los padres y madres de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para saber de sus informes de carácter médico y pedagógico-educativos, notas y evaluaciones generados durante sus etapas en los ciclos escolares anteriores.

De igual forma se deben aplicar cédulas con preguntas sobre la institución, conocimiento de marco jurídico regulatorio, procesos de enseñanza aprendizaje; igualmente se tienen cédulas para el personal académico y cédulas para el personal directivo.

Se recaban los antecedentes de los adolescentes con NEE (integración del expediente), ya sean notas o informes médicos que son parte del expediente académico, la información es confidencial, no obstante, sólo se compartirá información general y esencial para el uso de los/as docentes que permita el empleo reservado y estratégico en el trabajo que se llevará a cabo en el aula.

Asimismo, se incluirá una evaluación diagnóstica al inicio del curso para todos y cada uno de los estudiantes o alumnos/as, tanto de matrícula regular como con NEE.

Podemos distinguir tres momentos esenciales:

a) Detección de las necesidades.

i. Observar las características personales y de aprendizaje del o la estudiante, su desempeño en relación con el nivel y a ciertos indicadores como: historial académico, habilidades, nivel de logro u otros. Este seguimiento debe realizarse durante todo el ciclo escolar. De tal manera de poder dar seguimiento a sus logros, avances que se van obteniendo, y percatarse si es necesario adaptar nuevas estrategias para el alumnado dentro de la intervención didáctica. Si lo que se ha trabajado es funcional, o debe de implementar nuevas estrategias pedagógicas para el apoyo.

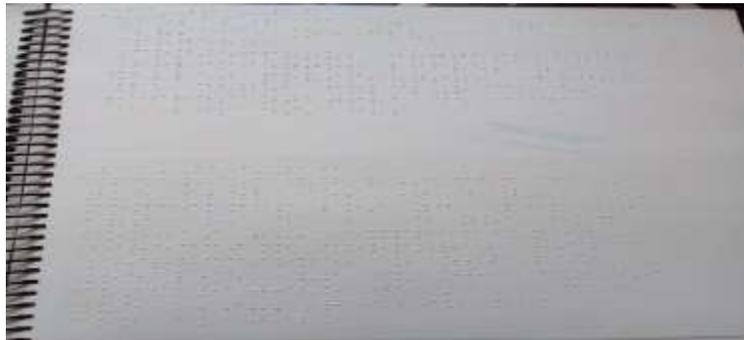
i.i. Recolectar antecedentes por parte del o la docente de la asignatura. Para apoyar al alumno/a. Trabajar con los apoyos de UDEEI, CAM, DOMUS. Se hace necesario que los profesores/as de asignatura registren en un cuaderno de clases todas las observaciones, tanto a nivel de conducta, como el desarrollo de habilidades y competencias escolares que preocupan o llaman la atención.

En el cuaderno se ponen los datos generales, fecha, tema, objetivo de la clase, aprendizaje esperado, nivel de logro, mensualmente.

En el caso del alumno en condición de ceguera, él mismo escribe en su cuaderno las actividades en braille, el cual lee a la maestra de artes para así poder

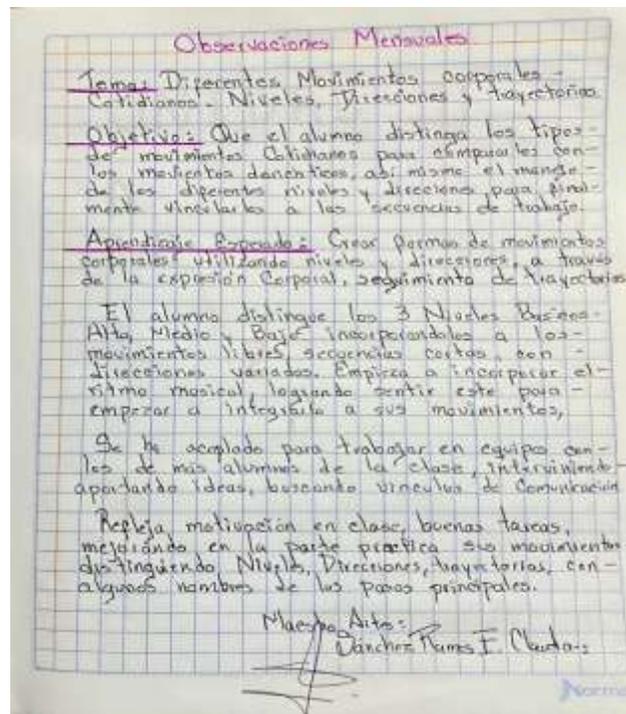
complementar su reporte para seguimiento de los padres y madres de familia. Como se muestra en las siguientes imágenes.

IMAGEN 1. TRABAJO EN BRAILLE.



Fuente: Fotografía Sánchez Ramos. E. Claudia. (2017). Trabajo en braille. Archivo personal de la Maestra de Artes Danza

IMAGEN 2. OBSERVACIONES MENSUALES.



Fuente: Fotografía Sánchez Ramos. E. Claudia. (2017). Observaciones mensuales. Archivo personal de la Maestra de Artes Danza

i.i.i Con base en los antecedentes que los padres o madres aportaron del alumno/a con NEE, se debe buscar e indagar en bibliografías, cursos para actualizarse, sobre la información específica que cada condición requiera, está información con la finalidad de intervenir asertivamente. Conociendo las características de las NEE, para poder entender tanto al alumno/a, como procesos por los que transita.

b) Exploración:

i. Con la información recibida el o la docente estudia cada caso, realiza una mancuerna de trabajo con UDEEI, CAM, DOMUS, hace las observaciones pertinentes para la intervención, así como las estrategias por parte del o la docente que seguirá, para ser retroalimentadas por los expertos dentro de las NEE. Si es necesario se plasmarán cambios a las adaptaciones curriculares expuestas por el o la docente para su intervención. Dentro de la planeación docente, se anotarán las observaciones pertinentes que fueron planteadas por los/as especialistas para cada NEE.

i.i. Cuando se detecte una dificultad en los aprendizajes de los alumnos/as con NEE, se reportará con los apoyos de UDEEI, CAM y DOMUS, para que ellos/as al ser especialistas, brinden el soporte para saber si es necesario canalizar al alumno/a alguna terapia extraescolar, realizándole previo las pruebas que consideren idóneas.

i.i.i. Una vez recolectados los antecedentes, se informarán los resultados al o la docente con las indicaciones pertinentes, de esta manera se efectuará en caso necesario la adaptación en la planeación didáctica, para apoyar a que el alumno/a alcance los aprendizajes esperados, tomando en cuenta siempre las condiciones que presenta, la intervención que se dará para que pueda facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Siempre con autorización de los padres o madres de familia, para involucrarlos, manteniendo una comunicación constante. Se puede dar a conocer a los padres y madres de familia el plan de acción, con los medios y recursos de la intervención.

c) Seguimiento y la intervención.

El seguimiento es individual ya que se consideran 3 tipos de NEE; con condición de sordera, autismo y ceguera, tomando en cuenta las siguientes acciones: Situación de avances académicos dentro de la asignatura de artes danza, conductual y social de cada estudiante. Anotando las observaciones, las adecuaciones curriculares, los avances relevantes, para escribir el reporte que se dará a los padres y madres de familia. Toda vez que ya se conoce el tipo de NEE, si se utiliza algún medicamento de control, el informe general del estudiante, la capacitación docente, lectura de diferentes documentos, como investigación, se da marcha a la intervención, la cual tendrá implícita, las estrategias de intervención, los materiales utilizados, los objetivos, aprendizajes esperados, los objetivos primordialmente a los que se desea alcanzar.

Con estos elementos y siguiendo los pasos de este protocolo de acción, se puede dar marcha al siguiente paso de intervención, la planeación didáctica, donde se desarrolla el plan de trabajo que contempla los elementos que intervendrán en las estrategias de aprendizaje, organizándolas de manera que faciliten el desarrollo de sus capacidades metas cognitivas, adquisición de competencias y modificación de actitudes en el tiempo disponible durante el ciclo escolar.

1. PLANEACIÓN DIDÁCTICA

El punto de partida de la actividad docente es la planeación anual y bimestral, la cual contempla parte del día a día de las actividades a desarrollar con la integración de un cronograma de actividades. Anexo 1. Planeación bimestral.

Asimismo, se elaboran los siguientes materiales de manera bimestral. Las fichas descriptivas por NEE, llenadas por la o el docente de artes, mientras que las hojas de actividades se entregarán para su manejo a cada instancia respectivamente que atienden las NEE, ya que se trabaja de forma estratégica y en colaboración con UDEEI, DOMUS y CAM. Estos reportes de seguimiento las maestras del CAM serán el vínculo para hacerlo llegar a los padres y madres de familia de los alumnos/as con NEE en condición sordera. Mientras que para los alumnos/as con condición de autismo y ceguera, será la docente de artes en compañía de DOMUS y UDEEI que entregarán y reportarán los avances, a los padres y madres de familia. Anexo 2. Ficha Descriptiva.

En esta etapa se incorporan y llenan solicitudes o requerimientos de recursos y materiales didácticos; de igual manera se tiene que contemplar la visita, recorrido y revisión de espacios en casos de que sea necesarios adecuarlos, pueden requerirse de rampas, barandales entre otros elementos; adaptaciones al espacio físico (arquitectura en la medida de lo posible), para la atención específica de los/as estudiantes con NEE que se van a recibir en la escuela. En la siguiente tabla se muestran algunos recursos y requerimientos que llegan a ser de utilidad, asimismo se muestran en imagen el material empleado para el trabajo en braille.

TABLA 3. RECURSOS Y REQUERIMIENTOS

| RECURSOS Y REQUERIMIENTOS | |
|---|---|
| Medios auditivos grabadora, voz (Proporcionado por docente de artes). | Salón (espacio) específico para la clase de artes, de ser posible con duela. |
| Medios Sonoros: cascabeles, sonajas, panderos, claves, silbato, campana. | Luz, espejos, barras, ventilación adecuada. |
| Aros, colchonetas, pelotas, mascadas (Proporcionado por los alumnos). | Señalamientos varios (para alumnos/as en general, sirviendo más para quienes presenten condición de sordera). |
| Grabador de voz, punzón y tablilla de braille, hojas especiales para escritura (proporcionado por el alumnado). | En los pasillos o patio algunas rampas. En el piso escolar guías para alumnos/as con condición de ceguera (líneas para bastón). |
| Hojas blancas, colores, una botella de agua con bolitas de gel de colores (para alumnos en condición de autismo). | Baño adaptado para personas con alguna NEE. |
| Un semáforo de fomi. | Pizarrón, de preferencia evitar el reflejo de luz en éste. |

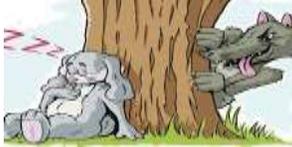
IMAGEN 3. MATERIAL DE TRABAJO EN BRAILLE.



Fuente: Fotografía Sánchez Ramos, E. Claudia. (2017). Material de trabajo para braille. Archivo personal de la Maestra de Artes Danza.

Los juegos de roles generan un aprendizaje significativo y trascendente en los estudiantes, logrando que se involucren, comprometan y reflexionen sobre los roles que adoptan, en este caso colocarse en el lugar del otro. Además, permiten desarrollar el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la innovación y la creatividad en cada estudiante siendo esto importante para llegar a la inclusión de los alumnos/as con necesidades educativas especiales y su participación dentro del aula regular en la clase. A continuación, en la tabla se describe el ejemplo de una clase muestra, en dónde se observa el objetivo planteado, el tema, los recursos que se utilizaron y la descripción paso a paso de cómo se llevó a cabo este ejercicio en clase.

TABLA 4. MUESTRA DE UNA CLASE

| <p>OBJETIVO</p> <p>Que el alumno/a logre por medio de una historia, y el juego de roles, expresar por medio de movimientos interpretar el personaje, trabajando la inclusión.</p> | <p>TEMA</p> <p>Juego de roles. La liebre Rufa.</p>  | <p>RECURSO</p> <p>Imágenes de una liebre, perros y cazadores en hoja de portafolio, ponerle relieve de silicón en las siluetas. maestra del CAM con el lenguaje de señas.</p> |
|---|---|--|
| <p>EVALUACIÓN: OBSERVATIVA</p> | <p>ASIGNATURA: ARTES DANZA</p> | <p>CICLO ESCOLAR: 2016 - 2017</p> |
| <p>La liebre Rufa cuenta con 2 discapacidades era sorda y muy corta de vista.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se pondrá en audio el cuento de la liebre Rufa, para que los estudiantes se familiaricen y conozcan los personajes de la historia. 2. La maestra de apoyo del CAM contará con lenguaje de señas a los alumnos/as con condiciones de sordera la historia. 3. Para el alumno con condición de ceguera, escuchará el audio, posteriormente la docente en artes lo acercará a las imágenes para que toque el relieve y se le explicará que personaje es, para su reconocimiento. 4. Para el alumno con condición de autismo, se le señalarán las imágenes para su reconocimiento, repitiendo el nombre de estás. 5. Una vez que se realizaron las acciones mencionadas, el grupo está listo para la práctica, se organizarán equipos asignándoles los personajes, posteriormente a los equipos se les cambiará de personaje. Intercalando entre ellos a los alumnos NEE. estando de apoyo la maestra de artes, maestra del CAM y la Sombra. 6. Los alumnos escucharán nuevamente el audio con la historia, pero en esta ocasión, tendrán que ir realizando los movimientos del personaje asignado. Una vez concluido se cambian roles de personajes, y se vuelve a escuchar la historia. 7. Una vez terminada ésta todos se sientan en un círculo, para comentar qué sintieron, qué percibieron, qué personaje se les facilitó más expresar. La docente de artes realiza preguntas sobre la inclusión llevada entre los equipos. | | |

El juego de roles tiene como objetivo contribuir al crecimiento social y personal, puesto que es necesario que los/as estudiantes comprendan las necesidades, dificultades o limitaciones de las otras personas. El buscar estrategias para que

los/as demás se sientan a gusto en las diferentes actividades que se realizan y aprender a llevar a cabo un trabajo con todos y para todos/as, y así alcanzar el objetivo principal de esta intervención que es la inclusión dentro del aula.

Lo más importante son las experiencias y los aprendizajes obtenidos, respetando la individualidad de cada estudiante y lograr que todos/as participen, dentro del colectivo, las actividades propuestas, aquellas cosas en las que sus habilidades se potencien.

3. INTERVENCIÓN Y DESARROLLO

Durante las primeras sesiones del ciclo escolar se realizan procesos de sensibilización, para facilitar un ambiente favorable entre la comunidad escolar y la recepción de estudiantes con NEE).

Sensibilizar a la comunidad estudiantil para el trabajo colaborativo entre ellos/as y los alumnos con NEE, se realizan diferentes dinámicas donde se incorporan las perspectivas y enfoques de inclusión y no discriminación que son parte de los derechos humanos.

Es necesario familiarizar en sus compañeros/as de aula, los derechos de las personas en general e información sobre la no discriminación, facilitar al alumno/a en las aulas que lo alberga su ubicación de acuerdo con sus necesidades específicas. Así como proveer el acceso de los recursos que el alumno/a requiera, como son grabadoras portátiles, asistentes personales, tabletas en braille, guías, etc.

Preparar y capacitar a las personas que integran la comunidad escolar (en función de su puesto), sobre la atención y el trato a estudiantes con NEE y sobre los aspectos jurídicos a observar, así como acuerdos, lineamientos, programas actuales.

Se debe contemplar en la planeación, la incorporación de reportes que especifiquen los avances, y adaptar sus cronogramas (emplear, por ejemplo: la comunicación de los informes de seguimiento para la Igualdad y atención a la discapacidad o NEE).

Establecer alianzas de colaboración con entidades especializadas en la atención de adolescentes con NNE, como puede ser UDEEI, CAM, DOMUS, entre otros; lo anterior como estrategias de enseñanza aprendizaje que den continuidad y reforzamiento de actividades en casa y escuela.

El desarrollo de las actividades planificadas se llevará a cabo dentro del aula, después de haber realizado la secuencia antes descrita, sin embargo, es importante señalar la incorporación de estrategias de intervención que permitan dar contención en los casos requeridos por los alumnos/as con NEE, entre otras actividades de apoyo y seguimiento que se hubiesen programado o que necesariamente fuesen extraordinarias, para auxiliar a los alumnos/as que lo requieran.

En el caso de las actividades en el aula los trabajos van enfocados para que los alumnos/as y docentes se percaten de cómo perciben los alumnos con NEE su día a día, cómo son capaces de resolver, de percibir y sentir. Dentro de la

asignatura de Artes Danza: emplear por ejemplo la expresión corporal, la gesticulación, percepción espacial. El trabajar con la Kinesfera, en la cual se aborda el espacio personal, proyecta movimientos amplios, en diferentes niveles, direcciones y facilita la autoconciencia de sentir el espacio. En la siguiente tabla se mencionan algunos ejemplos de dinámicas grupales para la inclusión y empatía.

TABLA 5 DINÁMICAS

| DINÁMICAS |
|---|
| <p>a) Trabajo en pares: un alumno/a se tapa los ojos, el/la otro lo guía, con la finalidad de que se orienten y realicen diferentes movimientos, sólo escuchando indicaciones. Esto los llevará a sentir lo que el/la estudiante en condición de ceguera percibe, entiende, el trabajo de censo-percepción espacial, corporal, progreso de la audición, entre otras. Hay que considerar que se trabajará en el desarrollo del sentido auditivo, el sentido del tacto y trabajo colaborativo.</p> <p>d) Dinámica: lectura o narración de un cuento el cual se representa por medio de la expresión corporal. Mantienen los ojos cerrados, sólo escuchan y realizan movimientos.</p> <p>i) Cada alumno/a elige en qué espacio del salón se sentará, para escuchar primeramente un cuento corto.</p> <p>ii) Posteriormente, los alumnos/as con los ojos cerrados hacen uso de la expresión corporal, su creatividad, representarán el cuento, deberán ser muy perceptivos en el espacio de trabajo. El/la docente de artes vuelve a leer el cuento, mientras los alumnos/as realizan la dinámica. En el caso del alumno/a en condición de ceguera sólo se debe observar que no tropiece, dejar de esta manera que por sí solo ejecute los movimientos al igual que todos los alumnos/as. Para este ejercicio se utiliza música suave de fondo que vaya acorde con el cuento, ya que ayudará a que los alumnos/as calmen sus emociones y se relajen.</p> <p>El objetivo de las dinámicas de intervención lúdicas con el grupo y el alumno/a en condición de ceguera, le posibilita el reconocimiento de su propio cuerpo, la comprensión del mundo de los objetos, la movilidad y la organización espacial, el control del entorno, bajar los niveles de ansiedad y explorar su mundo e interactuar con él.</p> <p>Con este trabajo el alumno/a explora, conoce y logra orientarse en el espacio, permite el acceso a la información, la integración, independencia y el aprendizaje.</p> <p>Los alumnos/as del grupo aprenden al incluir en las actividades a sus compañeros/as con NEE, por medio de la concientización, a través de dinámicas previas; lo que significa que, al trabajar colaborativamente, los alumnos/as en su conjunto, tienen los cuidados, y referencias específicas y especiales que requieren las personas con NEE, pueden analizar y percibir la complejidad del trabajo, lo que los lleva a una sana convivencia.</p> |
| <p>c) Trabajo visual. Solamente por medio de la gesticulación se darán indicaciones de los diferentes movimientos a realizar. Posteriormente por medio de movimientos, una persona realiza los ejercicios y los/as demás lo siguen (expresión corporal). El juego de adivina lo que hago similar al clásico juego de “caras y gestos”.</p> |
| <p>d) Juego del semáforo de emociones, dependiendo del color deberá realizarse la dinámica de movimientos, verde significa</p> |

muy acelerados, el amarillo movimientos medios y el rojo movimientos lentos. Se trabaja en espejo un alumno/a propone al otro/a lo que sigue, solamente uno verá el color del semáforo y el otro alumno/a tratará de identificar qué emoción representa el movimiento.

e) Permitir que los mismos alumnos/as encuentren sus propios códigos de identidad en la comunicación, y los lleven a la práctica con los alumnos/as con NEE. Esto es aplicable para el trabajo con los/as adolescentes en condición de sordera, y alumnos/as en condición de autismo.

Fuente: Elaboración propia.

Mediante la descripción de la tabla de las dinámicas se puede percatar de algunas actividades para incorporar a los alumnos/as a un trabajo de reconocimiento del espacio, trabajo corporal, comunicación, la práctica día a día para el logro de un aula inclusiva. Donde los alumnos/as compartan experiencias, vivencias, y ven la inclusión como algo normal dentro de la sociedad, con la cual pueden convivir de una manera participativa.

Ponerse y jugar en el papel de los otros/as es una experiencia diferente, cuando se comprende el nivel que tiene para nuestra vida diaria cada uno de nuestros sentidos, y cómo son un conjunto de un todo, esto nos ayuda a entender el mundo. Cuando alguno de estos sentidos no lo tenemos, o no está desarrollado por completo, es interesante vivir y comprender la experiencia de cómo otros sentidos se agudizan en destreza y cómo los utilizamos y explotamos para expresarnos o comprender e interactuar en el mundo que nos rodea. Así las personas con NEE tienen el potencial y la habilidad para desarrollar aún más algunos sentidos, que otros, y estas peculiaridades no las observamos, no somos conscientes, aun cuando puede ocurrir algo parecido en las personas que se consideran “normales” u “ordinarias” y que es necesario explotar y explorar en las

distintas etapas del desarrollo humano, ya sea en la primera infancia, la niñez, juventud, edad madura y edad adulta, que nuestros sentidos pueden comenzar a disminuirse e incluso perderse, como es el caso del deterioro natural de la vista y el oído, por mencionar un ejemplo.

4. EVALUACIÓN

Evaluar es una actividad esencial y natural para el ser humano, continuamente evaluamos para la tomar decisiones de distinto tipo, tanto a nivel individual como colectivo. Normalmente toda decisión de cierta importancia, así como buena parte de las decisiones triviales, están precedidas de alguna forma de evaluación.

La evaluación con la que se intervino consta de tres momentos:

i. La evaluación diagnóstica: Donde se verá con qué aprendizajes previos cuentan los alumnos/as, dentro de esta valoración se les incluyen preguntas sobre qué tan familiarizados están con los procesos de inclusión. Así como una prueba de observación práctica en el aula de danza donde se denote los niveles de inclusión que tienen los/as estudiantes, para integrar en un primer momento a los/as estudiantes con NEE. Los comportamientos iniciales de los/as estudiantes en general.

i.i. Evaluación formativa: Se da durante todo el proceso del ciclo escolar. Se verá la adaptación, logros, avances, integración, de todos los alumnos/as en

general, pero en específico cómo se realizan los procesos con los alumnos/as con NEE. Se realizan diferentes actividades que marca el programa de danza, así como dinámicas de juegos como un medio de integración y llegar al objetivo de tener un aula inclusiva, donde se trabajará con la sensibilización de todo el alumnado participante en la asignatura de artes, con la idea de dar soluciones a las dificultades que se presenten.

i.i.i. Evaluación sumativa: más que determinar una valoración en esta parte lo que se pretende es observar y comparar el proceso de formación de todos los/as estudiantes, donde muestren una autonomía frente a los procesos de inclusión, ayudándose los unos a los otros/as a reconocer sus debilidades y fortalezas, donde la principal herramienta para abordar la clase es la colaboración a través de la integración de equipos, sin poner alguna barrera a las NEE, mediante la creación de coreografías, los juegos cooperativos, llegar al objetivo de la inclusión dentro del aula de artes danza, en la E.S.T 17 Artes decorativas, a su vez comprender los conceptos teóricos llevados a la práctica dancística, acorde en los programas y planes de estudio.

TABLA 6 SE ESQUEMATIZA LOS 3 MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

| Momentos | Contenidos | Lo que se desea lograr | Proceso de inclusión |
|---------------------------|--|--|--|
| PRIMER MOMENTO INICIAL | <p>Trabajo de integración</p> <p>Patrones básicos de locomoción</p> <p>Percepción</p> <p>Concientización</p> | <p>Se debe trabajar las capacidades locomotoras, ya que los alumnos con NEE no tiene sus patrones básicos locomotores muy desarrollados, y algunos otros alumnos cuenta con poca locomoción. Para ello se trabajarán los diferentes tipos de niveles, trabajando la Kinesfera, por medio de juegos lúdicos, para la participación de todo el alumnado.</p> <p>Trabajar con el juego pues es una herramienta didáctica que permitirá dar paso a la creatividad, la socialización, sensibilización, imaginación, trabajo de las emociones. Para posteriormente llegar a la elaboración de una coreografía inclusiva, participación de la plantilla de alumnos.</p> | <p>Se denota que los estudiantes saben muy poco de las NEE, y no saben de qué manera interactuar, con los alumnos en condición de sordera, autista, y/o ciegos. Al no saber cómo interactuar con ellos es lo que les genera que no sean incluidos en las actividades y no es por un rechazo. Por tal motivo, se trabajarán bajo las dinámicas: de concientización en el juego de roles, con diferentes materiales, uso del semáforo de emociones, trabajo de guía, repetición de patrones de movimientos, trabajo con mímica, canto los pasos del movimiento, interactuó en equipo y con mis pares, la empatía, y las emociones.</p> |
| SEGUNDO MOMENTO FORMATIVO | <p>Trabajo en equipos y grupal</p> <p>Agilidad</p> <p>Equilibrio</p> | <p>Trabajo de sus habilidades y capacidades coordinativas donde se lleva un proceso de desarrollo y evolución de los alumnos, a través de los juegos cooperativos. Empezar armar secuencias de movimientos, se utilizan desplazamientos, saltos, giros, se llevan cuentas en diferentes niveles en equipos. Se toman en cuenta propuestas musicales, para incorporar el uso del espacio, así como sus propias ideas de intervención comunicativa con los alumnos con NEE, primeramente, con la intervención del o</p> | <p>Los juegos cooperativos y de roles generan un proceso donde se busca que todos los estudiantes se adapten entre ellos, dan la mejor alternativa para la realización del juego.</p> <p>Durante el proceso los estudiantes descubren que las limitaciones no son en realidad un obstáculo para los juegos, ya que se pueden crear nuevos códigos de comunicación, usar sus</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | <p>Ritmo</p> <p>Trabajo de coreografía</p> <p>Trabajo de Inclusión</p> | <p>la docente, posteriormente, ellos solos.</p> | <p>propias estrategias a partir de las propuestas del o la docente, ellos pueden hacer sus propios procesos de intervención. Se toma en cuenta como un parámetro de evaluación el proceso de generar, sus estrategias comunicativas, intervenciones para disminuir las barreras no inclusivas, el manejo entre sus compañeros.</p> |
| <p>TERCER MOMENTO SUMATIVO FINAL.</p> | <p>Proceso Final De formación</p> <p>Conclusión de coreografía</p> <p>Trabajo de inclusión</p> | <p>Se evalúa el progreso que tuvieron los alumnos/as, el fortalecimiento, sus capacidades inclusivas, de comunicación, disociación del esquema corporal, incorporación del ritmo con las secuencias de movimientos rápidos, lentos, niveles, direcciones, una valoración general de su inicio hasta llegar al final del curso, los conocimientos sobre lo aprendido en la clase y el desarrollo de sus capacidades y habilidades.</p> | <p>Se evaluaron los procesos de inclusión donde los estudiantes fueron comprendieron cómo interactuar con los alumnos con NEE, desde sus propias propuestas de intervención, sus ideas, y ver la inclusión de una manera normal, en la cual no hay barreras de comunicación, la interacción la desarrollaron desde a partir de no saber cómo intervenir hasta llegar a idear estrategias para que todos participaran dentro de la clase de artes danza.</p> <p>Los conocimientos que adquirieron sobre la inclusión se asociaron o a otros conceptos como, por ejemplo: niveles, direcciones, tipos de danza, coordinación, disociación corporal, creatividad, se realizaron ejercicios para el equilibrio, giros, saltos, fortalecimiento muscular entre otros.</p> |

Fuente Elaboración propia.

Un instrumento para el trabajo y seguimiento de este proceso son las listas de cotejo donde se tienen las actividades planeadas, los objetivos y metas que se cumplieron durante las clases; donde la evaluación se verá favorecida con el empleo de rúbricas por competencias.

En la experiencia retomada la lista de cotejo y la rúbrica fueron elaboradas por la docente de artes, se organizaron equipos, con los cuales realizaron la coevaluación de los trabajos que se presentaron, es decir, la propuesta es que el equipo uno evalúe al equipo dos, el dos al tres y finalmente el tres al cuarto. Todos los alumnos/as participan, se incluyen en los equipos a los alumnos con NEE, los equipos tendrán el mismo número de integrantes. La rúbrica es ponderada por la docente, ambos instrumentos de evaluación, los alumnos/as la pegan en su cuaderno de la asignatura. En las siguientes imágenes se muestran una lista de cotejo como una rúbrica.

IMAGEN 4. LISTA DE COTEJO



ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA N°17 ARTES DECORATIVAS.
CICLO ESCOLAR 2016 - 2017.



Lista de cotejo para alumnos (Coevaluación). Fecha: _____

Nombre del alumno que evalúa: _____

Asignatura Artes Danza. Maestra: Estela Claudia Sánchez Ramos.
 Marca con una **X** la casilla que consideres el logro alcanzado. Al final realiza tu sumatoria, y anota el total obtenido, así como el nivel logrado.

| ALUMNO: | | GRADO : SEGUNDO GRADO GRUPO: _____ | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|---|--|--|---------------|--------------|---------|------------------|--|
| LOGRO | Insuficiente Valor de 1 punto | En proceso Valor de 1.3 de un punto | Casi correcto Valor de 1.7 puntos | Proceso logrado Valor de 2 puntos | | | | | |
| 1. Integro el ritmo música con sus movimientos coreográficos. | | | | | | | | | |
| 2. Integra los elementos básicos de la danza. | | | | | | | | | |
| 3. Se encuentran, niveles, desplazamientos, direcciones. | | | | | | | | | |
| 4. Existe Creatividad, seguridad, y manejo del espacio. | | | | | | | | | |
| 5. La música tiene que ver con los movimientos realizados. El tiempo de duración de la música fue aceptable. | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">NIVELES</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">N IV = 10</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">N III = 9 - 8</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">N II = 6 - 7</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">N I = 5</td></tr> </table> | | | NIVELES | N IV = 10 | N III = 9 - 8 | N II = 6 - 7 | N I = 5 | PUNTAJE TOTAL | |
| NIVELES | | | | | | | | | |
| N IV = 10 | | | | | | | | | |
| N III = 9 - 8 | | | | | | | | | |
| N II = 6 - 7 | | | | | | | | | |
| N I = 5 | | | | | | | | | |
| | | | NIVEL OBTENIDO | | | | | | |

Coreografía 1 Nombre de la coreografía: _____

Fuente: Fotografía Sánchez Ramos, E. Claudia. (2017). Lista de cotejo. Archivo personal de la Maestra de Artes Danza.

IMAGEN 5. RÚBRICA

Maestra E. Claudia Sánchez R. Artes danza

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA N° 17, "ARTES DECORATIVAS"
DCT. 9805100172

| RÚBRICA O MATRIZ DE VALORACIÓN | | | | |
|---|---|--|---|--|
| ASIGNATURA: | Artes Danza | BLOQUE: No. 1 | Técnicas para el desarrollo del movimiento | FECHA: 07 de septiembre 2016 |
| NOMBRE DE LA DOCENTE: | Profra. Estela Claudia Sánchez Ramos | | | |
| NOMBRE DEL ALUMNA(O): | Equipo No. 1 Coreografía: Vaselina. Alumn@ De la cruz Colin Paola Mercedes | | | |
| GRADO: | Segundo | GRUPO: | B | |
| EJE: | EXPRESIÓN | | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS: | Elabora secuencias de movimiento combinando algunos elementos y conceptos básicos del movimiento. | | | |
| INDICADORES | PODERACIÓN % | CRITERIOS DE DESEMPEÑO | | |
| | | TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SOBRESALIENTE | TESTIMONIO DE DESEMPEÑO SATISFACTORIO | TESTIMONIO DE DESEMPEÑO DEBE MEJORAR |
| 1. Creatividad. Facultad de crear, desarrollar, propuestas novedosas. Tener una imaginación para la construcción de secuencias, comunicando sus experiencias. | 50% | A) Secuencia de movimientos. B) Trayectorias en el espacio general. Vaselina 50% | Puede haber secuencias pero no trayectorias. | Ausencia de secuencias aunque puede haber trayectoria. |
| 2. Ritmo. Combinación armónica de sonidos armónicos donde se articulan pausas y silencios. Manera de aceptar la música a los movimientos corporales. | 25% | A) Movimiento corporal y pulso externo. B) Movimiento corporal y acentos. C) Movimiento corporal y ritmos musicales. | No presenta pulso y acento, pero presenta movimiento corporal y ritmos musicales. Vaselina 12% | Carece de movimientos corporales y ritmos musicales. |
| 3. Coordinación. Trabajar para que sus movimientos estén iguales, en tiempo, ritmo, en el espacio (trayectorias). | 25% | A) Calidades de movimientos utilizadas en niveles Alto, medio, bajo. Vaselina 25% | Calidades de movimientos utilizadas en niveles medio y alto. | Calidades de movimientos utilizadas solo en alguno de los niveles. |
| TOTAL | 100% | | | |
| PORCENTAJE OBTENIDO: | RETROALIMENTACIÓN PARA EL ALUMNA(O) Pao - falta trabajar de acuerdo con la música sobre encontrar el ritmo. En algunos momentos entrar con los movimientos al cambio de este (Marcar con más energía). La secuencias de tus movimientos son buenas se visualiza que tienes buena retención, coordinación y trabajo de niveles. En cuanto al equipo: En creatividad, el uso de los elementos escenográficos fueron buenos, ya que van con el concepto presentado y no fueron olvidados durante la ejecución del baile. Deben trabajar la coordinación gupal y el ritmo. | | | |
| | 87% Testimonio de desempeño Sobresaliente. | | | |

Fuente: Fotografía Sánchez Ramos, E. Claudia. (2017). Rúbrica. Archivo personal de la Maestra de Artes Danza.

Uno de los elementos que nos ayudará a contrastar los avances logrados será a través de la retroalimentación que se obtenga con los padres y madres de familia, tutores y maestros/as durante la entrega de resultados de los logros obtenidos. Un paso más y que permite un cierre de actividades de forma significativa es la representación en escena de una coreografía que los alumnos/as integrados hayan estructurado en colaboración y guía con el personal docente asignado.

Finalmente, la elaboración de un reporte y la entrega de calificaciones de conclusión de curso, siempre con apego a los formatos y tiempos institucionales se debe de cubrir con puntualidad.

Para el alumno con condición de autismo, se dio el reporte solicitado por DOMUS, para que se llevara el registro de sus avances. Independientemente de la lista de cotejo trabajada en la asignatura; asimismo se mantuvieron las evaluaciones y reportes que entregados al plantel E.S.T.17 Artes Decorativas. En la hoja de reporte para DOMUS se describen cinco criterios de evaluación que son: 1) la participación con el grupo; 2) los ajustes para lograr la inclusión grupal; 3) si fue complicada la inclusión en el grupo; 4) el cómo la presencia del alumno/a con NEE cambia el desempeño de los/las demás y 5) los apoyos de la persona asesora o “sombra” para la inclusión en el grupo. Todos los criterios se ponderaron como una afirmación en la que se marca sólo como: siempre, algunas veces o nunca, además de que se considera una columna en la que se puedan mostrar comentarios. La imagen se muestra a continuación.

IMAGEN 6. HOJA DE REPORTE PARA DOMUS



Ciclo Escolar 2016 - 2017.

Por medio de este documento pretendemos recabar información sobre el proceso de inclusión del alumno en condiciones de Autismo en segundo grado de secundaria Escuela Secundaria Técnica No. 17 Artes Decorativas.

Maestra: Estela Claudía Sánchez Ramos.

Asignatura: Artes Danza

| Criterios | Siempre | Algunas veces | Nunca | Comentarios |
|---|---------|---------------|-------|---|
| Participa de las actividades que propongo para mis demás alumnos | X | | | Se integra de manera adecuada, realizando dentro de sus habilidades las secuencias propuestas. |
| Realizo algún tipo de ajuste a mi planeación para que él participe | | X | | En algunos momentos se tienen que recurrir a herramientas alternativas para el trabajo del alumno, una vez que se logra que el alumno adquiera la dinámica a trabajar, se incluye al trabajo grupal o por equipo. |
| Considero complicado incluirlo en mi clase | | | X | No, ya que es de gran ayuda que asiste con el su sombra, el cual se ha podido trabajar en conjunto para beneficio del alumno. |
| Considero que su presencia afecta el desempeño de los demás | | | X | No. La presencia del alumno nos ayuda a concientizar sobre el trabajo de inclusión. Los alumnos se habituaron a la presencia del alumno referido positivamente, empezando a interactuar en las actividades. |
| Los apoyos que recibo de la asesora(Sombra) son efectivos para incluirlo en mi clase. | X | | | Siempre hay apoyo en caso de ser necesario con el alumno. De tener dudas de alguna adaptación sugiere algún cambio para mejorar. |

Fuente: Fotografía Sánchez Ramos, E. Claudia. (2017). Hoja de reporte DOMUS. Archivo personal de la Maestra de Artes Danza.

5.2. INFORME DE APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

A continuación, se describe la aplicación del proyecto de intervención durante el ciclo escolar 2016-2017.

1. Como primer paso se consideraron la identificación de las NEE de los alumnos/as a recibir en el aula, sin embargo, se tiene que considerar de igual forma tres aspectos sustanciales:

a) los objetivos de educación planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP);

b) Que el/la titular docente de la asignatura de Artes Danza tuviera como objetivo enseñar con una educación de calidad, e involucrar, escuela, padres y madres, alumnos/as, para evitar la exclusión y por ende el rezago educativo o el abandono escolar; y

c) Que los alumnos/as identificados con NEE ya fueran parte del grupo, esto es, la necesidad de informar y sensibilizar del tema previamente a los grupos y alumnos/as involucrados en el proceso.

2. Se contempló para la planeación didáctica el ritmo y condiciones de aprendizaje de los alumnos/as con NEE, así como las necesidades de los alumnos/as regulares. Es por ello por lo que se diseñó una planeación con las adaptaciones pertinentes para que el aprendizaje pudiera ser transmitido a

todo tipo de alumnado presente dentro de la EST 17, Artes Decorativas, en la clase de Artes Danza.

La planeación didáctica incorporó la necesidad de favorecer el proceso de adaptación, aprendizaje y socialización de los alumnos/as de la EST 17, en condición de sordera, autismo y ceguera en el contexto escolar común o regular, al tener en cuenta el ingreso, y adaptación a la institución. En ese sentido, se dispuso de un diagnóstico inicial como referente base para la atención de los casos antes señalados y que se sintetiza en la siguiente tabla, donde se describe el tipo de discapacidad o NEE, y la descripción del o la estudiante, que en este caso se hicieron puntualizaciones específicas por caso.

TABLA 7. DIAGNÓSTICO DE CASOS INCLUIDOS EN EL GRUPO

| Tipo de NEE | Descripción del niño |
|----------------|---|
| <i>Autismo</i> | <p>Nivel de discapacidad: Grado 1 Severo.</p> <p>Instrucciones que no podía seguir: Secuencias de movimientos largos; indicaciones no directas; indicaciones que le provocaban ansiedad, temor, mover sus emociones de manera sorpresiva o inesperada. Movimientos cortos, seguir al o la docente, esperar el momento de intervención, contestar cuando escuchaba su nombre al pasar lista, llegar al salón, sentarse y empezar la clase en el momento indicado; no seguía la música, no tomaba en cuenta los patrones de movimiento que la docente de Artes le proponía, quería salir de clases cuando él lo disponía, se alteraba cuando los alumnos/as empezaban la práctica. Muy poco participativo. Por momentos entraba en crisis al sentirse con muchas personas, la música y los movimientos; estos posteriormente fueron limitándose, adaptándose a su entorno. Comenzó muy disperso, en momentos demasiado ausente.</p> |
| <i>Ceguera</i> | <p>Nivel de discapacidad: Ceguera Total.</p> <p>Instrucciones que no podía seguir: por momentos no dejaba de realizar conductas estereotipadas, como balanceo del cuerpo o movimientos repetitivos de las manos. No podía seguir en algunos instantes los movimientos al mismo tiempo que sus compañeros/as, llevando las cuentas dentro del ritmo a realizar con su equipo. Tardaba un poco más en adquisición de patrones psicomotores, muy cohibido, para participar en clases, no aportaba algún paso para sus secuencias, al principio sólo quería permanecer sentado, realizando movimientos desde su lugar, presentaba inseguridad, durante sus participaciones e intervenciones teóricas hablaba muy bajito. Se mostraba inseguro en algunos momentos, comenzando a balancearse siendo una conducta común en personas en condición de ceguera, el tono y fuerza muscular no se distinguían fortalecidas.</p> |
| <i>Sordera</i> | <p>Nivel de discapacidad: Dos alumnos con hipoacusia y 14 con sordera profunda.</p> <p>Instrucciones que no podían seguir: Instrucciones verbales, sin ir acompañadas de la gesticulación facial. Al no escuchar la música sus movimientos se desfasaban de los ritmos, no querían al principio ser intercalados con los de más alumnos/as del grupo, teniendo temor a ser discriminados, incomprendidos, o rechazados. No sabían cómo poder comunicar sus ideas con los equipos cuando se les integraba. Al principio de las sesiones no proponían ni música, ni pasos, o algún trabajo. Esperando solamente indicaciones. No trataban de comunicarse ni se acercaban, con la docente de artes</p> |

Recursos: en la EST 17 se contó con un espacio específico para dar la clase de Artes Danza como ya se refirió al principio de este trabajo, el cual cuenta con duela, espejos, aunque carece de un buen aparato de sonido y materiales para realizar actividades lúdicas, estos materiales fueron proporcionados por el mismo alumnado e incluso por la docente de artes.

3. La propuesta de intervención y desarrolló incluyó orientación pedagógica para maestros/as dentro de la EST 17, quienes recibieron a estos alumnos con NEE (en condición de sordera, autismo, ceguera), donde se facilitaron: formas de comprender y resolver las situaciones que se presentaron dentro del aula, ayudas didácticas para conceptualizar y sensibilizar el proceso de diversidad en la educación , buscar otras tácticas y/o recursos de intercambio crítico, acordes a las necesidades escolares que experimentan diariamente, para que el ejercicio de su profesión cause impacto, logre ser positivo y claro, de la misma manera que los maestros/as intenten visualizar las potencialidades de sus alumnos/as, proyectándolos a una vida social de accesibilidad, goce y calidad, sin discriminación, como se marcan en los planes y programas de estudio del 2011 y así prepararlos para que, al término de la educación básica, tengan la capacidad de socializar dentro de su entorno.

Actividades: se realizaron para incluir a los alumnos con NEE los siguientes pasos:

La Sensibilización: la primer tarea consistió en concientizar al grupo de alumnos/as regulares, dándoles una plática previa, se realizaron exposiciones

sobre la condición de sordera, autismo, y ceguera, se explicaron las características, se les encaminó hacia la empatía para cómo participar, se proyectaron videos cortos, entrevistas de otros alumnos con NEE de otros espacios, así como alumnos/as regulares, donde dieron su punto de vista sobre la importancia de la inclusión y cómo la comunidad puede vencer estas brechas.

ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA CONDICIÓN DE CEGUERA

A través de trabajos prácticos, con los ojos tapados mediante paliacates, con el objetivo de efectuar diferentes actividades: seguir indicaciones, ubicar el salón de danza, las salidas del salón, la intervención con otros compañeros/as, solucionar situaciones que la docente exponía por medio de una historia; frecuentemente tenían que utilizar la expresión corporal, sólo podían hablar para ubicarse. El trabajo de guía se desarrolló con un alumno/a que se venda los ojos y otro los orienta sin taparse los ojos por toda la escuela, se tenían que ubicar y responder en qué lugar se encontraban.

Posteriormente la docente de artes daba instrucciones por medio de palabras clave, se trataba de que siguieran trayectorias, direcciones, niveles, para ubicar el espacio donde se encontraban trabajando.

Los alumnos/as tenían que seguir lo que ellos/as entendían. Finalmente bailar, lo que aprendieron una vez trabajada una secuencia de movimientos y construir una coreografía.

ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA CONDICIÓN DE AUTISMO

La estrategia que se dio fue el estar atentos al cambio del color de semáforo y con diferentes tipos de música, deberían expresar sus emociones, de enojo, ansiedad, tristeza, alegría, se trabajaba con diversos tipos de música dependiendo del color del semáforo. Y estar atentos/as a las pausas que se marcaban.

ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA CONDICIÓN DE SORDERA

Los trabajos previos con los alumnos/as permitieron que las sesiones se mostraran con cierta empatía, las sensaciones que sus compañeros/as viven, día a día, y cómo buscar soluciones, llevándolos a la reflexión, retroalimentación, permitió un cambio para ser colaborativos con los alumnos con NEE. Se trabaja por medio de la gesticulación, imágenes, movimientos sin hablar, señales creadas, tanto por los alumnos/as, como por la docente, para poder entender indicaciones

A. NEE SORDOS

- Para los adolescentes en condiciones de sordera e hipoacusia, se trabajó con la colaboración del CAM, quien en un principio era el medio para poder intervenir en las indicaciones entre la docente de artes y los alumnos en condición de sordera, para la realización de algunas actividades dentro del aula de danza.
- El trabajar con los dos alumnos con hipoacusia y ser guías, fue de gran ayuda pues ellos servían de referente para entender la dinámica y transmitir a sus compañeros/as en un segundo momento las indicaciones, así como el acercamiento a ellos, por parte de la docente en artes.
- Los alumnos en condiciones de sordera y la docente en artes lograron crear sus propios códigos de comunicación, con sus propias señas realizaron indicaciones para saber lo que deseaban comunicarse, entender y explicar. De esta manera empezó una interacción directa con los alumnos, sin dejar de lado la gesticulación para mayor referencia.
- Este tipo de alumnos/as son muy observadores, cooperativos, y toda vez que se les dio el apoyo, se crearon vínculos de confianza para el desarrollo de su trabajo. Se empezaron a sentar intercalados con los demás alumnos/as que conformaban la clase de artes, cuando se dictaba, ellos veían lo que los compañeros/as escribían, y en algunos momentos se daba el apoyo con la maestra del CAM con el lenguaje de señas

mexicanas, la maestra de artes gesticulaba, esto favorece el cómo se obtiene el dictado o la implementación de la actividad.

- Para la incorporación del ritmo musical, se sugiere que los alumnos/as pongan las manos sobre las bocinas de esta manera sienten las pulsaciones de la música, posteriormente se marca con alguna parte corporal, manos, pies, chasquidos, cabeza, para posteriormente introyectarlo al movimiento corporal.
- Se logra la interacción con los demás alumnos/as, que no tienen ninguna condición NEE. Se permite que entre ellos/as se realice la exploración de cómo poder trabajar, cómo crear vínculos de comunicación, aportaciones a las dinámicas empleadas dentro de la clase; que encuentren entre ellos la manera de comunicación, se sumaron elementos a través de los cuadernos, el pizarrón, o celulares, donde anotaban algunas herramientas útiles, como lo son las cuentas, palabras, dibujos, direcciones, niveles. Para que logran crear su producto final, una coreografía en equipos.
- En el trabajo grupal los alumnos con NEE se intercalaban con los demás alumnos/as, para que los siguieran, la docente en artes contaba en voz alta y gesticulaba, a su vez realizaba señas que identificaban los estudiantes en condición de sordera, esta fue la manera con la cual se logró la inclusión al trabajo grupal. Por lo que se vio cómo en el aula se

lleva la inclusión, el respeto y la riqueza, y se cuenta con la diversidad dentro del grupo escolar.

- Una buena herramienta asertiva, toda vez que los alumnos en condiciones de sordera perdieron la pena, ya interactuaban, conociendo el trabajo dentro del aula de danza, sabían el manejo del ritmo, crearon vínculos de comunicación con los de más alumnos/as, se intercalaron entre las filas o los equipos, para la creación del trabajo coreográfico, aportaron ideas, seguían a sus compañeros/as, lograron introyectar la velocidad de los movimientos, direcciones, niveles, entre otros.

B. NEE AUTISMO

- Para el adolescente con autismo. Se trabajó en coordinación con su guía o “sombra”, la cual permanecía durante la jornada, mientras que el estudiante estaba dentro del plantel escolar EST 17; por lo cual se consideró su intervención en momentos en que pudiera entrar en una crisis fuerte, sin embargo, mientras la docente de artes pudiera manejar las situaciones sólo observaba, lo que permitió que el alumno con NEE se habituara a trabajar juntos, de esta manera el alumno estructuró la imagen de la docente de artes en el salón, para acostumbrarse a realizar las actividades sin su “sombra” dentro del aula de danza. A la “sombra” se le solicitó que apoyara cuando el alumno cuando quisiera salir al baño, o

necesitara algún soporte extra y acudiera con la docente de artes, de esta forma se empezaría a distinguir los rangos dentro de los salones.

- El estudiante con autismo presentaba una mirada que no observa, pero traspasa, ya que aparentemente permanecía en su mundo, y no existía más nada, que lo que él, permitiera entrara en su orbe. El objetivo para con él fue introducir una actividad sencilla en la que pudiera participar dentro de sus posibilidades.

Cuando entraba a un estado emocional medio/bajo, el utilizar un frasco de plástico, con agua, y dentro de éste bolitas de colores, era para llamar su atención, sacudiendo el frasco y jugando, esto evita que estados de alteración se acrecienten, pues el material, cumplía el objetivo de ser distractor para evitar sintiera ansiedad.

Cuando con el alumno en condición de autismo se incorporaba música al trabajo, se percibió que lo relajaba, esto permitió que sus emociones fueran controlándose, conforme avanzaron las sesiones en el ciclo escolar, se logró un mejor control, en el sentido de que disminuyeran en intensidad, y que para él mismo fueran más manejables. Cada vez sus crisis fueron siendo menores, y se pudo intervenir con mayor asertividad.

- Se trabajó con un semáforo de emociones, el cual los ponía atentos a las necesidades que presentaba el alumno con NEE en las sesiones. El color indicaba el estado en el que se encontraba, con el rojo se tenía que bajar

la intensidad de ruido, pues esto le generaba en algunos momentos ansiedad, o incluso se les pedía sentarse momentáneamente, de esta manera se cuidaba la integridad de todos los/as participantes. El color Amarillo significa para esta actividad alerta, y el Verde que se podía trabajar de manera habitual o acostumbrada dentro del aula.

El equipo al cual pertenecía el alumno con NEE decidió trabajar a un volumen de música medio para no generar alteraciones, esto fue por iniciativa grupal. El objetivo por alcanzar consistió en que el alumno con NEE durante las primeras sesiones se acostumbrara a estar dentro del aula de danza, evitar que cuando le dieran una crisis saliera del salón. El semáforo de emociones fue una herramienta de trabajo positiva, puesto que después de concientizar a sus compañeros/as de estar atentos a estos cambios de color, se ayudaba a mediar las emociones que presentaba el alumno en condición de autismo por momentos en la clase.

IMAGEN 7. SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES

| SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES | | |
|---|-----------------------------|--|
|  | Alta Intensidad | Parar Disminución ruidos |
|  | Alerta Inquietud | Pensar Cuidar |
|  | Sigue adelante | Actuar Seguir Actividades |

Elaboración propia

- El darle una sola indicación, el hablarle directamente, viendo a los ojos, sin permitir que divagara y llamar su atención, permitió que identificara a la profesora de artes; tomara confianza, y empezar a intervenir en las actividades. Como estrategia se repitieron varias veces los movimientos, en las primeras clases, posteriormente empezó a fluir; se dispuso a poner secuencias no tan largas, para conseguir una estructura organizada de pasos y movimientos. Incluso se observó que asoció algunos pasos por su nombre. La docente al mencionar el paso de danza el alumno con NEE podía realizarlo e identificarlo.
- Se le asignó un equipo, primeramente, la docente de artes trabajó con ellos a manera que los reconociera como su equipo, y se acostumbrara a realizar los pasos indicados, se le daba la intervención al llamar su atención con una palmada o chasquido de dedos para que no se dispersara, con ello se consiguió dejarlo solo con el trabajo del equipo asignado, sin necesidad que la docente permaneciera con él, o su “sombra”. El alumno en condición de autismo se identificó con el salón de artes, como un espacio de relajación, trabajo, e interacción, con una regulación de sus emociones, donde se lograron con éxito las estrategias de intervención.
- Uno de los avances reflejados en este proceso fue que se habituó a pedir permiso de ir al baño, con la o el docente que estuviese, podía distinguir el

acompañamiento de la “sombra”, de él o la docente en turno de la clase. Así mismo se logró que cuando se pasaba lista y escuchara su nombre respondiera: presente. El procedimiento que se desarrolló fue hablarle de frente con la lista y mencionar su nombre, y con ello dar la indicación de que contestara presente, día a día se tomaba distancia, para alejarse del estudiante, y poco a poco se percatara que la clase iniciaba con el pase de lista. El grupo fue de gran ayuda, pues guardaban silencio y cuando escuchaban su nombre trataban de que el alumno con NEE se diera cuenta y contestara, finalmente el alcance de este procedimiento fue que la docente desde el escritorio realizaba el pase de lista, el alumno respondía presente, o en ocasiones podía alzar la mano e indicar con la palabra “aquí”, su presencia.

- Al final de la clase se tocaba muy suavemente una campaña para que el alumno con NEE supiera que la clase concluyó, y se acercaba al escritorio de la docente, daba las gracias y se retiraba del salón.
- La contención de sus emociones se logró enseñándole entre su “sombra” y la docente de artes a respirar, la actividad antecedente consistió en detectar la música que ayudaba a que él se relajara, los alumnos/as del grupo guardaban silencio, o marcaban el trabajo, se procuraba no alterar al alumno en condición de autismo. La jefa de grupo ayudaba en subir el brazo con el

puño en señal de silencio, esto se hizo habitual, para ayudar y entrever la situación o condición que se suscitaba dentro del grupo.

- Conocer las conductas del alumnado son de suma importancia, ya que de esa manera se sabe cuándo está disfrutando alguna actividad que realiza y se le permite por ejemplo que realice algún movimiento, pero enfocarlo nuevamente a que regrese a la actividad propuesta, puede manifestar en varias ocasiones que está contento con caminar o sacudir las manos al mismo tiempo, y este es un indicador de que disfruta lo que realiza: controla los estados de ansiedad. En la intervención del o la docente se debe hacer hincapié o resaltar lo que se realiza correctamente, para que el alumno/a se percate, que es reconocido su logro, puede solicitar que repita la actividad, y darle acompañamiento e incentivar y motivar su actuación.
- Se tiene la idea que un niño/a o persona con autismo no sonríe, lo cual no es verdad, pues sí lo hacen, su cara cambia cuando están contentos, cuando le es reconocido sus logros, en los momentos en que se les trata con la idea de la inclusión en el aula, y se interviene con dichas estrategias, el ambiente hace que se percate que es aceptado y no rechazado, que se le trata como un alumno/a más. Es importante sonreír junto a él o ella, acompañar estos movimientos, reconocer el tipo de necesidad, para que intervenga, se ofrece y otorga apoyo a sus desplazamientos corporales o gesticulaciones, que resulten de ayuda para el alumno/a que requieran en ese momento.

C. NEE CEGUERA

- Para el estudiante en condiciones de ceguera el trabajo fue sin ningún acompañamiento externo escolar, dentro de la EST 17.
- De igual manera se aplicó el semáforo, las indicaciones eran verbales, antes de iniciar se le dio una explicación, de qué significaba cada color y por qué; cuando a él le tocaba se le enseñaba la posición del color; arriba rojo, en medio amarillo y abajo verde, para que pudiera mostrar de acuerdo con esta posición el color deseado, cuando tuviese que participar. Se platicó con el alumno que cuando escuchara silencio, o la palabra seguimos, por qué motivos se daba el cambio, o si también el semáforo modificaba el color, cuál era la razón.
- Una estrategia utilizada es que tomara notas con la intención de que participara en clase, para a su vez ayudar a que subiera el tono de voz. Se le dictaba a él primero, y posteriormente él dictaba al grupo, pidiéndole hiciera más gesticulación con los labios para los alumnos en condición de sordera. Como en todas las intervenciones la docente en artes explicó, primeramente, y después con el tiempo el desarrollo se dio por sí solo.
- Las tareas las realizaba en braille, para conocer si habían sido apuntadas correctamente, el alumno leía en voz alta lo escrito, la maestra escuchaba, de esta manera se le calificaba, percatándose si la actividad se realizó de

forma correcta. Los exámenes para aplicarse con antelación se reproducían en sistema braille, o bien la evaluación era oral.

- El alumno contaba con algunos movimientos que ya reconocía, eso ayudó a entender e incorporar nuevos esquemas de elementos dancísticos, para la creación de secuencias coreográficas.
- Para que se percatara qué es lo que tenía que realizar, con la estructura de algunos movimientos, se les asignó un nombre que él asociara, o los que realizaba la docente en artes, únicamente se tomaba de los brazos, o se solicitaba permiso para tocar la cabeza y los brazos de la docente, de esta forma se podía ejecutar y sentir la secuencia del desplazamiento de la cabeza o los brazos, y una vez asimilado, se realizan las fases de movimientos, para posteriormente introducir éstos, al ritmo de la música.
- Para que el alumno se ubicara en el salón, con plástico adhesivo se le pusieron laminillas en braille de tal manera que él supiera dónde se encontraban las barras, espejos, la salida, el escritorio, entre otros muebles.
- Se le asignó en el primer piso donde estaba su salón de clases, cerca del baño para evitar bajar escaleras. En el barandal se pegó una lija, para que se agarrara; de esta forma al sentir el material, podía caminar hasta el otro

extremo donde encontraría otra lija, la que le indicaba que había llegado al baño, lo que sirve de guía y referente.

ALGUNAS ACTIVIDADES EQUIVALENTES PARA LOS ALUMNOS EN CONDICIONES DE SORDERA, AUTISMO Y CEGUERA

Todas las instrucciones de alguna actividad (tanto para los alumnos en condición de sordera, ceguera y autismo), se instruía al mencionar el nombre del alumno, se les veía directamente a los ojos para captar su atención, al realizar un movimiento repetidas veces con la indicación directa para evitar distracciones y realizar junto con ellos la actividad, se les dejaba en claro cuándo se empieza y cuándo termina. No se les permite divagar, el dar las indicaciones de forma clara es sustancial. Al estudiante en condición de autismo, se tomó en consideración el proporcionarle breves descansos para no saturar de información su atención.

Se inculcó el hábito del proceso de inicio y conclusión de la clase: tanto para los alumnos en condición de sordera, autismo y/o ceguera; llegar, sentarse al pasar lista y al escuchar su nombre por medio de la audición, y para los alumnos en condición de sordera por la gesticulación, al igual que todos, contestarían presente, eso daba la pauta para que, supieran el inicio de clase. Para la NEE de autismo se le pedía ponerse de pie y continuar como el resto de las actividades a realizar. Con los alumnos en condición de sordera al inicio se les indicó cual sería la señal para marcarles el inicio de clase, así como, empezar las secuencias de pasos y seguir las indicaciones, donde además tenían que aportar ideas y dar

continuidad a las rutinas o coreografías propuestas. Para dar fin a la clase, los estudiantes en condición de sordera sólo se les daba indicaciones con los brazos, y una señal que surgió entre ellos y la docente en artes.

Para el caso de los estudiantes en condiciones de ceguera y autismo la señal era al escuchar un silbato o campana, también se decía de manera verbal que, la clase terminó, estos sonidos y tonos se reproducían de manera suave para no generar un sonido molesto.

Para los alumnos con NEE por condición de sordera y autismo se trabajó con imágenes puestas en tarjetas para que reconocieran el movimiento con la indicación, para encaminarlos, a un trabajo de secuencias y con ello posteriormente crear una coreografía. Fue importante detectar qué imágenes le llamaban más la atención, por ejemplo, al alumno con NEE de autismo, para que las identificara con más facilidad, sobre de éstas se construyeron diferentes movimientos, a fin de que lo realizara con gusto y no por imposición, se le tomó suavemente de sus brazos, o se ponía música que él mismo elegía previamente, para introducirlo a la actividad.

Trabajo en el espejo: se empató la gesticulación facial, movimientos, estados de ánimo con ritmos musicales y melodías que se le conocen como “movidas”, o “pegajosas”, alegres y muy rítmicas. Por ejemplo, reír, los movimientos son más directos, flujo de rapidez, saltos, y desplazamiento amplio

por el espacio; con música suave donde se relaja la cara, los movimientos son más suaves, un poco más lentos, al caminar, se señala: me agacho, me relajo.

En el caso del adolescente con NEE por ceguera se repetían las instrucciones al tocar sus manos, pies, piernas y brazos, desplazándose por el espacio, la docente de artes funcionaba de “sombra”, para su cuidado. El alumno en condición de autismo se habituó a seguir estas acciones, cuando se dispersaban, los chasquidos o palmadas ayudaban a meterlos nuevamente en concentración y atención de la clase.

El uso efectivo del cuerpo en colaboración colectiva para la inclusión con un equipo de trabajo o grupo, se utiliza la creación de una coreografía: el objetivo es conseguir la participación de los alumnos/as en la comunidad, mediante el uso efectivo de su cuerpo con la cooperación del grupo de trabajo en el que se realizan las actividades de inclusión.

Una vez que los alumnos/as se percataron de cómo la profesora de artes danza dirigía a los alumnos en condición de autismo, se logró la integración de un equipo o grupo de alumnos sordos y del alumno con NEE por ceguera. El equipo al que pertenecían usaba las indicaciones que aprendieron de la docente de artes para dirigir. Asimismo, con la creación de algunas estrategias de comunicación los alumnos con NEE logran participar a la par, con movimientos simples y adaptaciones de las habilidades que cada estudiante descubre al presentar sus propios movimientos e interactuar.

Cabe mencionar que al que se le dio un poco más de acompañamiento en estos puntos fue al estudiante en condición de autismo, pues las indicaciones rigurosamente deben ser aún más claras, directas, no permitir que divague, pese a ello durante el trabajo se demostró que se lograron avances significativos para la condición de autismo severo que presentaba el alumno con el que se participó y se tomó de base este trabajo.

5.3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Evaluación: se toman como puntos para evaluar: el uso del espacio, la referencia con sus pares, secuencias de movimientos simples, manejo de niveles, desarrollo motriz grueso y fino, trabajo en equipo.

Así mismo se planteó que la evaluación también permitiera determinar los progresos en torno a la gestión docente, adaptaciones a sus planeaciones y los aprendizajes de los alumnos/as en el transcurso de su formación. Promover una evaluación por competencias con un enfoque formativo, como lo marca los planteamientos de la articulación básica de la Secretaría de Educación Pública.

5.3.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación estuvieron sujetos a los principios establecidos en la metodología de la investigación cualitativa, la estrategia seguida en el campo de estudio fue interactiva.

1. Observación participante, el pilar fue este tipo de observación, entendida como una combinación de estrategias particulares de recogida de datos: participación limitada, observación de campo, bajo la modalidad de observación *in situ* (McMillan, (Macmillan J. H., 2005, pág. 450) y entrevistas.

La *observación participante* permite al investigador/a conocer la percepción de los acontecimientos y de los procesos expresados a través de las acciones sentimientos, pensamientos u opiniones. Estas percepciones o interpretaciones toman formas de expresión verbal, expresión no verbal y finalmente de conocimiento sobreentendido. La observación de campo fue un proceso activo con indicadores:

a). *Indicadores no verbales*: expresiones faciales, gestos, tono de la voz, movimientos corporales y otras interacciones sociales.

b). *Recolección de datos*: ésta fue continua hasta el fin lógico de la investigación que se dio al término del primer semestre del ciclo escolar 2018, y la participación final en el escenario.

b). Entrevista profunda: fue otro de los instrumentos a los que se recurrió y que buscó obtener datos sobre los significados que los/as participantes construían, con ello se indagó en cómo los/as participantes concebían su mundo y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes. Cómo se sintieron en la inclusión en la clase de artes danza.

c). *Cédulas*: es el instrumento de investigación aplicable a la gestión educativa utilizadas para poder abordar la evaluación de la problemática, de la falta de algunos elementos esenciales en cuanto a la infraestructura escolar, y el desconocimiento de algunos/as docentes de cómo ésta se podía vincular para una mejora en las prácticas docentes cotidianas en dicho plantel. Ante este elemento las siguientes cuestiones marcaron los objetivos de las cédulas: ¿La infraestructura educativa, proporcionó un ambiente de aprendizaje conveniente para que se llevarán a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje respondiendo a nuevos modelos educativos, así como a la normatividad marcada por el INIFED? ¿Se toman en cuenta los espacios para la inclusión dentro de la estructura escolar? ¿Se circunscribe dentro de las prácticas docentes las adaptaciones pertinentes de infraestructura tomando en cuenta la inclusión, y el alumnado de matrícula normal?

Objetivos de la implementación de estas cédulas:

- a. Cédula institucional prefectura (Anexo 3): importancia para las directivas, maestros/as, padres y madres de familia, la infraestructura en la cual se realizan las actividades escolares, y si cumplen con el fin deseado.
- b. Cédula personal académico (Anexo 4): conocimiento de las indicaciones (normas, lineamientos) de la infraestructura escolar por directivas como docentes, y padres y madres de familia.

- c. Cédula personal directivo (Anexo 5): conocimiento y aplicación de los planes y programas (adaptaciones pertinentes dentro de las planeaciones docentes y su vinculación con la infraestructura escolar y la inclusión.

5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se menciona lo que se logró con la intervención dentro de la asignatura de Artes Danza con los alumnos en condición de sordera, autismo y ceguera.

Al comienzo se trabaja con la descripción de los alumnos con NEE por sordera, durante los ciclos escolares, dentro de la EST 17 artes decorativas. Se realizó una rúbrica, entregada a las maestras del CAM, para que a su vez fuera la evidencia de su evaluación presentada a los padres y madres de familia, dentro de la asignatura de Artes Danza. Esta rúbrica evalúa los logros individuales de cada alumno/a, su desempeño, los logros alcanzados, y los acompañada de una pequeña retroalimentación. Se toman en cuenta las actitudes con la que llegaron y finalmente cómo pudieron, perder la timidez. Aspectos como el avance de las sesiones, en las cuales, estuvieron presentes, su integración, conducta, el nivel alcanzado, la relación con el grupo, son tomados en cuenta; así como si se logró más colaboración, unificación, comunicación con los demás compañeros/as, la elaboración de sus propios códigos de comunicación, entre ellos, y la docente de artes, son elementos importantes a considerar y destacar; la colaboraron en un concurso, puede denotar el desenvolvimiento y seguridad, frente a la audiencia del

teatro, y más aún si se obtiene alguna presea, por ejemplo, por el manejo del espacio, ritmo, elaboración coreográfica y coordinación.

En el caso de los alumnos de la EST 17 artes decorativas, se integraron a un evento social, donde alternaron con otros compañeros/as y otras compañías de danza, se logró la interacción entre ellos, sobre todo, vencieron la timidez, gozaron como todo adolescente, de una etapa de nervios, gusto, alegría y trabajo en equipo.

Uno de los resultados positivos que se obtuvieron, se vio que su origen fue al conseguir explicarles las actividades por medio de la gesticulación, y ademanes lo más natural posible, se consiguió resolver, en muchos momentos, la comprensión de las actividades, tratándolos, al igual que todos dentro del aula, mismas reglas, mismas actividades.

Otro análisis de relevancia que se debe mencionar es que cuando se realiza el dictado de los bimestres que se trabajarían, se intercalaban con los compañeros/as que podían escuchar; el dictado de la docente era más lento, ellos leían los labios, y se podían apoyar con la observación de los cuadernos de sus compañeros/as para terminar de escribir, esto posteriormente se volvió ya una actividad habitual, pues ya no era necesario crear grupos de alumnos/as que podían escuchar o alumnos en condición de sordera, al contrario se mezclaban entre el grupo de manera autónoma, y ya no como una actividad inducida por la docente de artes.

El trabajar con imágenes permitió que los temas quedaran más claros, así como el refuerzo de escribir en el pizarrón. Al trabajar con equipos una herramienta tecnológica que se empleó fue el celular, escribían lo que querían expresar entre ellos, posteriormente grababan los pasos, para incorporarlos en la coreografía a presentar, todo esto se empezó a dar por iniciativa entre los alumnos/as. El nivel de inclusión que se pretendió con este grupo se alcanzó de manera favorable. A tal grado que no se distinguía si presentaban algún tipo de NEE o no, la percepción o el ambiente entre ellos/as era de inclusión, participación, la diversificación, es el enriquecimiento de las habilidades, unificadas dentro del aula.

Se observó un cambio sobre todo conductual, con todos los alumnos/as involucrados en las prácticas de danza, un ambiente colaborativo y de respeto.

En el caso del alumno en condición de autismo la autorregulación de sus emociones, identificar la existencia de reglas, dentro del salón de clases, el inicio y término de las sesiones, pedir permiso para salir al baño, también aprendió el uso de un iPod, el cual, el mismo alumno conectaba a la bocina, ponía la música que le agradaba; fueron parte de los resultados que se obtuvieron. Las secuencias de movimientos que elaboró en colaboración con el equipo. La dependencia a su "sombra", sólo fue en algunos momentos, pues llegó a trabajar por iniciativa propia; sólo se tenía que estar observando su desarrollo en general, por si necesitaba apoyo, y se le dio la contención necesaria.

Es de señalar que cuando terminaban las sesiones, el alumno se percataba de ello con la indicación que se daba de manera verbal, o al escuchar, ya sea el silbato, o la campana, se despedía del grupo y de la docente de artes, con el uso de las palabras: adiós, gracias, hasta pronto; hecho que en un inicio no realizaba y desconocía. Se elaboró una hoja llamada propuestas de actividades, para entregar como evaluación, así como sus avances, y esto para de igual manera reportarlo; primeramente, a sus padres/madres, y en segundo término para Domus (Instituto de autismo) de donde provenía su “sombra”, quien daba acompañamiento al alumno, durante la jornada escolar.

En el caso del alumno en condición de ceguera, el cambio de conducta al igual que su compañero con NEE por autismo, fue muy notorio y significativo, el tono de su voz, fue más segura, así como el reconocimiento del espacio donde se desenvolvía para la actividad de danza, llegó a no necesitar el bastón para poder trabajar; la secuencia de movimientos, con la memorización adquirida se dieron secuencias más largas y estructuradas; el trabajo en equipo se dio sin necesidad de estar la docente de artes dirigiéndolo, pues los propios integrantes aprendieron a llevarlo, a tal grado fue la inclusión, que lograron por ellos mismos realizar la coreografía.

En definitiva, se consolidó un grupo dentro del aula de artes danza inclusivo, capaces de poder realizar actividades con la diversidad que coexiste intrínsecamente en la comunidad, y en la sociedad, donde participaban en la

asignatura de artes danza. Se demostró que, con la paciencia, la disposición, la búsqueda de estrategias docentes, para intervenir con los alumnos/as bajo la empatía, con un programa que logre crear conciencia, y hacer a un lado las barreras de comunicación, se puede lograr, alumnos/as con el enfoque que se busca al término de su educación básica: humanista. De esta manera se cumplió dentro de la práctica, los principios pedagógicos contenidos en los planes y programas 2011, sustentados en el acuerdo 592.

La inclusión empieza por los/as docentes, al realizar acciones concretas con lo que se les presenta, así como sus propias gestiones, para hacer conscientes a los alumnos/as, de la diversidad, como un factor para sumar, incluir y no excluir. Para cerrar las barreras al rezago, abandono escolar y dar entrada a las oportunidades de una educación igualitaria para todos, de ser preciso realizar las adecuaciones necesarias. Tomar la interacción con alumnos con NEE como una oportunidad y no como un problema.

CONCLUSIONES

La enseñanza en la escuela no sólo es la transmisión de conocimientos del maestro/a hacia los alumnos/as, es también identificarse con las necesidades de cada uno de los/as adolescentes. Los/as adolescentes con NEE, requieren del o la docente un esfuerzo doble, pues el profesor/a debe introducir estrategias y técnicas que integren al o las adolescentes al ritmo del grupo. Ello, es también una combinación de aspectos sociales, emocionales que junto con los/as académicos tienen que ser trabajados simultáneamente para lograr que los alumnos/as desarrollen un interés por lo que se les enseña, además esa motivación puede ser determinante para el logro de un aprendizaje significativo.

La pregunta central de la investigación fue ¿Qué intervención pedagógica y de gestión es conveniente para que el servicio educativo de la Escuela Secundaria Técnica N ° 17 Artes Decorativas, sea necesaria para lograr mejorar la inclusión e integración de los alumnos en condición de sordera, ¿autistas y con ceguera dentro del grupo? Fue respondida mediante el diseño e implementación de un protocolo de acción que se expuso durante el desarrollo de los capítulos anteriores.

La intervención documentada cumplió el objetivo general de la investigación y los tres objetivos específicos, los principales hallazgos en este proceso se detallan a continuación.

La inclusión de los adolescentes con NEE, significó la modificación de sus cartas didácticas y sensibilización de los alumnos/as del resto del grupo que también deben aprender a incorporar a sus compañeros con NEE, en todas las actividades del grupo. Así la introducción de los estudiantes con NEE, trae beneficios no sólo a ellos, sino a los otros/as adolescentes, que ponen en juego su creatividad y capacidad de enseñar. El profesor/a que trabaja de esta forma también enriquece su práctica docente.

Al tener éxito en esta incorporación de adolescentes con NEE, se amplía el conocimiento transmitido de los contenidos, en lugar de un conocimiento frágil que termine por ser olvidado o desechado por los alumnos/as en un momento determinado, se da una práctica educativa sólida, como así sucedió en la Escuela Secundaria Técnica N° 17 Artes Decorativas, la cual ha ejercido el reconocimiento de derechos y se ha preocupado por brindar un servicio pedagógico significativo, con un sentido humano al fomentar en los/as adolescentes con NEE un sentido de pertenencia, dentro de la asignatura de Artes Danza.

La contextualización de la Escuela Secundaria Técnica N° 17 Artes Decorativas, permitió la implementación de los *siete pasos de la gestión educativa*

para que se tuviera logros con los alumnos de NEE, que participaron en la clase de Artes Danza.

El trabajo que se expuso con los alumnos en condiciones de sordera, ceguera y autismo, se sustentó en los elementos normativos que tiene la escuela, tanto a nivel nacional, con los programas específicos que exigen el cumplimiento de los objetivos, tanto para los/as adolescentes con normalidad como para los adolescentes con NEE que participaron en un ciclo escolar (2016 - 2017).

En la Escuela Secundaria Técnica Número 17 Artes Decorativas, se tuvo el reto, en un primer momento, de integrar a los alumnos en condiciones de sordera, ceguera y autismo en la materia Artes Danza, encontrando, así como un común denominador para la resolución de los problemas, el elemento de la inclusión que considera las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y la adquisición del conocimiento en estructuras generales, es decir siguiendo el aporte de Piaget: la educación como un proceso que sólo tiene sentido ante situaciones de cambio. Esta teoría explica la dinámica de adaptación, mediante los procesos de asimilación y acomodación, donde la asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).

De esta forma es como los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) interactuaron dentro del contexto escolar, al trabajar con los alumnos/as de matrícula normal, con la ayuda de la docente de Artes Danza y sus herramientas de intervención, es así que los alumnos/as se integraron dentro del aula como lo menciona la teoría de Piaget con la acomodación y asimilación, de los aprendizajes; trabajando con los alumnos con NEE en el mismo espacio dentro de la Escuela Secundaria Técnica N ° 17 Artes Decorativas, en la asignatura de Artes Danza. Se consideró sus diferentes capacidades para aprender, pero se enfatizó la convivencia con los demás alumnos/as, que los apoyaron a asimilar los nuevos conceptos, ampliando los nuevos aprendizajes, y la docente fomentando a su vez la labor inclusiva en el aula, donde la pretensión fue que los alumnos/as aprendieran a convivir, experimentar juntos, y aclimatándose durante el proceso.

El marco teórico expuesto que manifiesta los diferentes tipos de discapacidades o condiciones o necesidades específicas y especiales en la educación inclusiva sustentó el diseño de estrategias, técnicas e implementación del trabajo en el aula y los logros que en la presente investigación se expusieron.

La participación como docente en el proceso que se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica N ° 17 Artes Decorativas, me dio la oportunidad de reflexionar sobre mi propia práctica y reforzar las áreas de oportunidad. Se identificó plenamente que la labor docente no es una tarea fácil, pero que la vocación, preparación y aplicación de los conocimientos, son necesarios para

poder cumplir con objetivos, metas y que el proceso de enseñanza supere los retos del día a día.

Pero, sobre todo, este proceso dejó huellas significativas no sólo en el grupo, en los alumnos/as, sino en la experiencia docente de Artes Danza, ya que lo que se percibió, es que lo primordial son los alumnos/as, cuyo aprendizaje es significativo cuando todas las complicaciones vividas en el proceso son superadas, valiendo mucho la pena los logros, más que los desvelos para implementar las prácticas e intervenciones, para que alcancen la meta establecida. Siendo de gran satisfacción el logro de sus tres ciclos escolares, sin tener rezago, abandono escolar, y sobre todo llegar a sentirse incluidos, participando activamente, y teniendo un aula inclusiva dentro de las artes danza. Finalizando con la reflexión que las debilidades ahora se convirtieron en grandes fortalezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25 - 34.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 25 - 34.

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva. una escuela para todos*. México: Aljibe.

Arnaiz, P. (2005). Atención a la diversidad. *Reseñas Educativas*, 160-172.

Arnaiz, P. (9 de agosto de 2005). Atención a la diversidad. Programación curricular. *Reseñas educativas*, 172.

Asociaciones educativas. (2011). *Manual de gestión para directores de Instituciones Educativas*. Lima: UNESCO.

Asociaciones Educativas. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lima: UNESCO.

Asociaciones Educativas. (2011). *Manual de Gestión para directores de Instituciones Educativas*. Lima: UNESCO.

Asociaciones Educativas. (2017). *Manual de Gestión para directores de Instituciones Educativas*. Lima: UNESCO.

Bazarrá, L. (2014). *Directivos de escuelas inteligentes ¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?* México: SM.

Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 23-153.

Booth, T., Ainscow, M., Kingston., D. (2006). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: CSIE.

Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, 17-32.

Casas, M. (2009). El autismo de alto funcionamiento en la educación secundaria obligatoria. *Temas para la educación*, 1 - 10.

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). *UNESCO*, 1-30.

Castañeda, J., & Aguilar, H. (noviembre de 2009). Un futuro para México. *Revista Nexos*. Obtenido de <http://www.nexos.com.mx/?p=13374>

Castañeda, J., & Camín, H. (2009). Un futuro para México. *Nexos*, 10-20.

Cathalfaud, A. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría de Sistemas. *Cinta de Moebio*, 1-12.

CNDH. (2016). *Los principales derechos de las personas con discapacidad*. México: CNDH. Obtenido de <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/33-dh-principales-derechos-de-las-personas-con-discapacidad.pdf>

Colomer, E. (2014). *Philosophy*. New York: Books Press.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Dower.

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares.

Universia, / (1), 37-57. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>

Domínguez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-55. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4693>

Druker, R. (2010). Escuela e Identidad. *Historia y Grafía*, 50.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Conferencia de Educación Inclusiva* (págs. 1-13). Madrid: CEI.

Erikson, E. (2000). *Identidad, Juventud y Crisis*. México: Paidós.

EST No. 17, Artes Decorativas. (2000). *Lineamientos Escolares*. México: Archivos de la EST 17.

Frigerio, G. (1996). *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Argentina: Troqvel.

Gardner, H. (2005). *Mentes creativas: multihabilidades*. México: Paidós.

Garnique-Castro, F., Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: estudio de representaciones sociales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4-9 y 577-593.

Gómez, D. R. (2015). *Modelos para la creación y gestión del conocimiento: Una aproximación teórica*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada.

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE*, 54-56.

INIFED. (2018). *Normatividad (Lineamientos)*. México: Gobierno de México.

Juárez, J. M., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.

Lyotard, F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.

Martínez, M. (2017). *Guía para profesores y educadores para niños con autismo*. Castilla: Castilla y León.

Macmillan, J. (2005). *Investigación educativa*. México: Pearson.

Meléndez, L. (2006). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Bogotá: GLARP.

Mello, G. N. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP-Biblioteca del Normalista.

Ministerio de Educación. (2015). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales*. Santiago: Gobierno de Chile.

Misael, J. (2014). *Simposio Internacional en Deporte Paralímpico: deporte adaptado e Inclusión*. Colombia: Universidad de Cundinamarca.

Moreno, G. A. (2015). La etnografía en el ámbito educativo, una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, 192 - 205.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: Naciones Unidas.

Ortega, L. (1999). *Estrategias de aprendizaje en lenguas: lo que todo maestro debe saber*. Boston: Heinle & Heinle.

Ospina, R. (2006). La reingeniería de procesos: Una herramienta gerencial para la innovación y mejora de la calidad en las organizaciones. *Cuadernos latinoamericanos de administración*, 91-99.

Parrilla, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista Educación*, 121(23), 43-48.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Sociéte pédagogique romande.

Piaget, J. (2010). *Psicología del Niño*. México: FCE.

Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Presidencia de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México. Obtenido de <http://pnd.gob.mx/>

Rivas, L. (2009). Evolución de la teoría de la organización. *Revista Universidad & Empresa*, 1-23.

Rivera, V. C. (2019). El andamiaje estrategia fundamental para el aprendizaje en educación inicial. *Trabajo académico presentado para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial*. Madrid: Paidós.

Riviére, A. (1992). *La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas*. Madrid: Alianza.

Rodríguez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: Arco.

Sacristán, G. (2010). Didáctica y Organización Escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 2(12), 12-17. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2166342>

Sánchez, S. (2018). *Respuestas educativas a la diversidad cultural: una visión desde la perspectiva de la cultura de paz*. Madrid: Universidad de Granada

Sánchez-Gómez, T. (2018). Retos de la inclusión educativa en México. *Animal Político*. Obtenido de <https://www.animalpolitico.com/blogueros-aprender-es-mi-derecho/2016/10/03/retos-la-inclusion-educativa-mexico/>

Sarto, M., & Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Discapacidad Intelectual (Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica)*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. En SEP, *Programa escuelas de calidad* (págs. 1 - 160). México: SEP. Obtenido de <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México: SEP. Obtenido de https://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dgppee/Guia-Operativa-organizacion-funcionamiento-Escuelas-Publicas-2017-2018v2.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo 592. México. Recuperado el 1 de febrero de 2018, de

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 696*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/documentos/acuerdo-696-educacion-basica>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México: SEP. Recuperado el febrero de 1 de 2018, de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). Obtenido de:

<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep?state=published>

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Acuerdo 711*. México: SEP. Obtenido de

<https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/efe3ced7-58c6-476c-874a-56678397baa4/a711.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Entre culturas*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Obtenido de

http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2017). *Documento base del Programa Nacional de Convivencia escolar para autonomía curricular*. Obtenido de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/documento_base_del_programa_nacional_de_convivencia_escolar_para_autonomia_curricular_2018_2019.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México. Recuperado el 2017, de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

Secretaria de la Función Pública. (2018). *Modelo de gestión del conocimiento aplicable a las instituciones de la administración pública federal*. México: SFP.

Senado de la República. (2003). *Ley Federal para eliminar y prevenir la discriminación*. México: DOF.

Servián Franco, F. (2018). La mente es Maravillosa. *Revista de Psicología y Salud*, 1-10.

Takehuchi, I. N. (1999). *La organización creadora del conocimiento*. México: Oxford University.

Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la Educación Básica en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), 31-47.

Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización Docente*. Buenos Aires: Norma.

Touriñán López, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, 283.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.

UNESCO. (2005. Pág. 14). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Centro Internacional de Educación. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación, La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.

Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y educación*. México: COLMEX.

Vázquez, M. (2015). *La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista*. Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.

Vázquez, M. A. (2016). *La atención educativa de los alumnos con trastornos del espectro autista*. Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.

Venegas, M. E., & Sarto, M. P. (2009). *Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO.

Villalba, A. (1996). Las necesidades educativas de los alumnos sordos, aspectos a considerar. En A. Villalba, *Atención Educativa de los alumnos con NEE*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Vygotski, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Norma.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. México: Norma.

WCEFA. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas*. Jomtien, Tailandia: Conferencia Mundial sobre Educación. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

ANEXO 1 PLANEACIÓN

AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO
DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS SECUNDARIAS TECNICAS
ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. 17 "ARTES DECORATIVAS"
CICLO ESCOLAR 2016 - 2017 PLAN DE CLASE BIMESTRAL



| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | <p>Preparen, apunten y alinieen</p> <p>Construyendo mi cuerpo, creatividad, y movimientos. Identificar los segmentos del cuerpo, la importancia de las articulaciones en el movimiento. Los gestos que intervienen al bailar, las direcciones, niveles, trayectorias.</p> <p>Seguir algunos videos, con el proyector de escuela aprenderán algunos movimientos, para luego retomarlos en trabajo colaborativo en el aula de danza. Donde trabajaran por equipos, y en grupo, Guiados por el docente de artes.</p> <p>Donde entra en juego la memorización, trabajo colaborativo, creatividad, y la destreza, inclusión, juego de roles.</p> | <p>Trabajo en equipo</p> <p>Con videos, proporcionando los links para que sigan algunas actividades y reforzamiento de estas.</p> <p>Trabajando con estrategias inclusivas, toda vez que conocen las NEE con las que se cuenten y se trabajaran durante el ciclo escolar.</p> | <p>Uso de plataforma para trabajos, Classroom</p> <p>Diferentes elementos sonoros, cascabeles, campana, claves, panderos. O adaptar algún material de casa que tengan para realizar sonidos.</p> <p>Investigación previa de los temas, en las actividades y para participaciones.</p> | <p>Utilizar ejes y segmentos corporales para reconocer la alineación correcta del cuerpo.</p> | <p>el acuerdo 12/05/18 dentro del art.10 Resultados de evaluación.</p> <p>Así mismo se le proporcionara al alumno una lista de cotejo (al final para valorar el primer momento en sus aprendizajes logrados), donde ellos mismos contestaras, como se perciben. (Coevaluación)</p> <p>Retroalimentación en cuadernos de los alumnos con NEE para reportar los avances a los padres de familia. Llenar formatos para DOMUS</p> <p>Rubrica (matriz de verificación).</p> |
|--|--|---|---|---|--|

ANEXO 1 PLANEACIÓN



AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO
DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS SECUNDARIAS TECNICAS
ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. 17 "ARTES DECORATIVAS"
CICLO ESCOLAR 2016 - 2017 PLAN DE CLASE BIMESTRAL



| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | <p>Movimientos realizando secuencias uno propone y los demás siguen, toda vez que se reconocieron los elementos básicos de la danza el alumno, podrá crear secuencias cortas para trabajar, en el aula de danza, guiados y observados por el docente de artes. Incluyendo a los alumnos NEE, y de ser necesario realizar alguna adaptación.</p> <p>Estímulos externos para el movimiento. Forma, tiempo, espacio. Pondrán en práctica los elementos de la danza y su significado, integrándolos a su trabajo coreográfico. Utilizando estímulo sonoros, con el material con el que se cuenta en clases, cascabeles, claves, sonajas, panderos, para marcación del pulso, tiempo y uso del espacio.</p> | | <p>Exposición a elegir de algún tema visto, utilizar la creatividad para exponer con material didáctico.</p> <p>Debate positivo del tema en la exposición final.</p> <p>Llenando hojas de lista de cotejo, Coevaluación.</p> <p>Trabajar todos los alumnos incluyendo a los compañeros con NEE.</p> | <p>Explorar las posibilidades expresivas del movimiento corporal por medio de trayectorias y calidades de movimientos.</p> <p>Combinar secuencias de movimientos en su espacio personal y general, a partir de temas vinculados a las formas y los colores.</p> <p>Distinguir niveles Alto,</p> |
|--|---|--|---|---|

ANEXO 1 PLANEACIÓN



AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS
ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. 17 "ARTES DECORATIVAS"
CICLO ESCOLAR 2016 - 2017 PLAN DE CLASE BIMESTRAL



| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>Bailando con las otras artes. Uso de la técnica corporal en diferentes disciplinas como la danza, teatro, música, y artes visuales. Investigaran si pueden vincular en su proyecto final el uso de todas las artes y qué papel jugaría. Tendrán que realizar un proyecto escribirlo en su cuaderno, para realizar un mesa redonda virtual para platicar sobre el tema como un producto final del primer trimestre. Con la realización de juego de roles. También cada uno debe tener una participación dentro del proyecto, así como usar la creatividad para incluir a los alumnos NEE con apoyo de la maestra de artes.</p> | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

ANEXO 1 PLANEACIÓN



AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO
DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS SECUNDARIAS TECNICAS
ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. 17 "ARTES DECORATIVAS"
CICLO ESCOLAR 2016 - 2017 PLAN DE CLASE BIMESTRAL



Observaciones:

Las sesiones de danza serán llevadas en algunos momentos en el salón de clases, en otros en el aula de danza, saldremos en momentos al patio escolar. Las clases destinadas son de 50 minutos, 2 clases a la semana. primer clase para darles los puntos de como se trabajara, las indicaciones que deben seguir. Se toman los 10 primeros minutos para pasar lista, dar una breve explicación de lo que se realizara, posterior el grupo trabajara 35 minutos sobre el trabajo destinado y los 5 minutos restantes serán para retroalimentación y escribir en bitácora de clases lo visto. Y 1 de las clases se ocuparan 5 minutos para pasar lista dar indicación, y el grupo trabajara ya sea en grupo y/o equipos su trabajo coreográfico para reforzar los conceptos vistos, así como su proyecto final practico, con la temática elegida por los equipos. De esta manera se entiende que está implícito el inicio, desarrollo y cierre de cada sesión, que no se explica en la hoja de plan bimestral, pero queda plasmado dentro de las observaciones generales. Se realizara nuestro propio reglamento de intervención.

Para los alumnos con NEE se van realizando las adecuaciones necesarias. se reportaran en su cuaderno los desempeños adquiridos, Realizando así adecuaciones curriculares. Tomar en cuenta los principios pedagógicos.

Sugerencias de Evaluación:

| Aspectos | Forma |
|---|---|
| Participación en el salón | Respuesta solicitada o dirigida (correcta y coherente 10, acertada aun que costó 9, necesito apoyo 8, se acercó a la idea 7, falta argumento 6, no contesto o no solicito participación 5). |
| Actividad en el salón y Tareas | 3 Presentación (limpio y bien elaborado), 4 contenido (que sea coherente y completo) y 3 Tiempo (el trabajo se entregado en la sesión que se solicitó sin dar oportunidad a entregarse en otro momento excepto por justificante de enfermedad.) |
| Exposiciones | Investigación, materiales, desarrollo del material de exposición y exposición |
| Producto | Materiales, trabajo en equipo en sesiones virtuales y resultado final (entrega en día especificado) (5-10) |
| Examen o proyecto de evaluación trimestral. | Evaluación obtenida en cuanto al número de respuesta correctas tomando en cuenta el total de reactivos |
| Asistencia (condición) | Se tomara la asistencia a las sesiones. --- examen de recuperación. |

Nota: las evaluaciones se transformarán en niveles de desempeño de la siguiente manera

| Calificación | Nivel de logro | Características del Nivel de desempeño |
|--------------|----------------|---|
| 5 | N-I | Dominio INSUFICIENTE de los aprendizajes. |
| 6-7 | N-II | Dominio BÁSICO de los aprendizajes. |
| 8-9 | N-III | Dominio SATISFACTORIO de los aprendizajes. |
| 10 | N-IV | Dominio SOBRESALIENTE de los aprendizajes. |

ANEXO 2 FICHA DESCRIPTIVA DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

| FICHA DESCRIPTIVA | |
|---|---|
| ESCUELA : SECUNDARIA TÉCNICA N° 17 ARTES DECORATIVAS. | CICLO ESCOLAR: 2016 - 2017 |
| GRADO Y GRUPO: 2B | BIMESTRE N° 1 |
| ASIGNATURA: ARTES DANZA | MAESTRA: E. CLAUDIA SÁNCHEZ R. |
| NOMBRE DEL ALUMNO: | |
| CONDICIONES DEL ALUMNO CON NEE: Ceguera total. | |
| EL ALUMNO CUENTA CON LAS SIGUIENTES: | |
| FORTALEZAS | ÁREAS DE OPORTUNIDAD |
| <p>El alumno es amistoso. Cooperativo en las actividades que realiza en el salón de clases. Constante en la asistencia. Se puede dialogar con el conociendo sus gustos.</p> | <p>Mejorar sus habilidades de movimiento Puede relacionarse mejor con sus compañeros. Puede mejorar su tono de voz.</p> |
| <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES GENERALES:</p> <p>Animar al alumno a su participación constante y activa en la clase, reconociendo sus logros y alcances en las actividades que efectúa. Realizar las adecuaciones necesarias dentro de las actividades para que el alumno entenderlas, realizarlas, dándole el debido acompañamiento que requiere.</p> | |
| <p>NECESIDADES DE APOYO: Ser flexible en las actividades que el alumno realiza. El propio docente y alumnos es un referente de apoyo para el alumno. Permitirle el uso de materiales específicos que necesita para realizar algunas actividades. ejemplo: Tableta en braille para tomar dictados, una mesa con silla en vez de pupitre para mayor espacio, una grabadora de voz.</p> | |
| <p>CONTENIDOS A FORTALECER: La autoestima, la confianza en sí mismo, hablar un poco más fuerte.</p> | |

ANEXO 3 CÉDULA INSTITUCIONAL

| | |
|---|----------------------|
| <i>Nombre de la Institución Educativa</i> | |
| Escuela Secundaria Técnica No. 17 Artes Decorativas. | |
| CCT 09DsT0017Z | |
| Nombre: | Actividad: |
| 1. ¿Tiene conocimiento del reglamento interno (normatividad)? | |
| _____ | |
| a) Obligatoria hasta la Educación Media Superior: | Sí () No () |
| Observaciones: _____ | |
| b) Gratuidad hasta la Educación Media Superior: | Sí () No () |
| Observaciones: _____ | |
| c) Laicismo hasta la Educación Media Superior | Sí () No () |
| Observaciones: _____ | |
| <i>Ley General de Educación</i> | |
| a) Al cuestionarles a cada integrante de la Institución Educativa tienen claro sus derechos y obligaciones? | |
| Sí () No () | Observaciones: _____ |
| _____ | |
| 2. <i>Dimensión Procedimental:</i> | |
| a) Conocen la normatividad interna | |
| Sí () No () | Observaciones: _____ |
| _____ | |
| 3. <i>Dimensión del trabajo colaborativo</i> | |
| a) ¿Cuenta con alguna comisión? | |
| Sí () No () | ¿Cuál?: _____ |
| b) ¿Se encuentra informado de lo que se lleva cabo en los Consejos Técnicos Escolares? | |
| Sí () No () | Observaciones: _____ |
| _____ | |

ANEXO 3 CÉDULA INSTITUCIONAL

| |
|---|
| <p><i>4. Canales de comunicación</i></p> <p>a) ¿La institución cuenta con una página de internet? Sí () No () ¿Cuál?: _____</p> <p>b) ¿Se cuenta con GACETA? Sí () No () ¿Cuál?: _____</p> <p>c) ¿Cada cuando son las juntas con los padres? _____</p> <p>d) ¿Tiene conocimiento de los Comités escolares? Sí () No () ¿Cuál?: _____</p> |
| <p><i>5. Dimensión de la Infraestructura</i></p> <p><i>5.1 Cuestión espacial</i></p> <p>a) ¿Tiene conocimiento de espacio que debe existir ente un alumno y otro? Sí () No () Observaciones: _____</p> <p>b) ¿Tiene conocimiento de la iluminación que se requiere para el aula? Sí () No () Observaciones: _____</p> <p>c) ¿Tiene conocimiento de la ventilación que se requiere para el aula? Sí () No () Observaciones: _____</p> <p>d) ¿Tiene conocimiento del protocolo que se requiere para los decibeles en el aula? Sí () No () Observaciones: _____</p> <p>e) ¿Sabe cómo actuar en una situación emergente? Sí () No () Observaciones: _____</p> |
| <p><i>5.2 El uso de la infraestructura temporal</i></p> <p>a) ¿Tiene conocimiento de cómo se maneja el calendario escolar? Sí () No () Observaciones: _____</p> <p>b) ¿Conoce los planes y programas de que tratan los planes y programas? Sí () No () Observaciones: _____</p> <p>c) ¿Usted recibe capacitación algún tipo de capacitación? Sí () No () Observaciones: _____</p> |

ANEXO 4 CÉDULA PERSONAL ACADÉMICO

| APPELLIDO PATERNO | APPELLIDO MATERNO | NOMBRE |
|---|---------------------|--------------------|
| | | |
| Edad | Fecha de Nacimiento | Nivel educativo |
| | | |
| Formación académica | Institución | Entidad Federativa |
| <i>Licenciatura</i> | | |
| <i>Especialidad</i> | | |
| <i>Maestría</i> | | |
| <i>Doctorado</i> | | |
| CAPACITACIÓN DOCENTE | | |
| Tipo de capacitación | Año de Obtención | Observaciones |
| | | |
| | | |
| | | |
| <i>Experiencia docente frente a grupo</i> | | |
| Nivel que atiende e Instituciones donde ha elaborado: | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| Artículos publicados | | |
| | | |
| <i>Tipo de comunicación efectiva.</i> | | |
| ¿Cuál es la metodología que desarrolla dentro de su intervención docente? | | |
| | | |
| ¿Qué instrumentos de evaluación emplea? | | |
| | | |

ANEXO 4 CÉDULA PERSONAL ACADÉMICO

| |
|---|
| Enfoque pedagógico |
| 1. ¿Tiene conocimiento del Plan de estudios 2011? |
| Sí () No () Más o menos () |
| 2. ¿Con los principios pedagógicos se pretende una transformación de la práctica docente? |
| Sí () No () |
| 3. Mencione que principios pedagógicos que conoce: |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 4. Describa para usted que es centrar la atención en los alumnos: |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 5. ¿Cómo interpreta el planificar para potenciar el aprendizaje? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 6. ¿Qué entiendo por generar ambientes de aprendizaje? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 7. ¿Cómo promueven el trabajo colaborativo? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 8. ¿Qué es una competencia? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |

ANEXO 4 CÉDULA PERSONAL ACADÉMICO

| |
|--|
| 9. ¿Considera que el uso de material educativo es necesario en su institución? _____ _____ _____ |
| 10. ¿Considera que la evaluación es fundamental? Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué? _____ |
| 11. ¿Conoce usted sobre el pacto entre estudiante, docente, familia y escuela? Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Explique: _____ |
| 12. ¿Qué características considera el liderazgo? _____ _____ _____ |
| 13. ¿Para qué son los temas de relevancia social? _____ _____ _____ |
| 14. ¿Conoce el acuerdo 357 de la SEP? Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Observaciones _____ |
| 15. Describa la importancia de los acuerdos 592 y 717 _____ _____ _____ |
| 16. ¿Usted considera que es aplicable el plan de estudios? Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿En qué medida? _____ _____ _____ |

FECHA: _____

ANEXO 5 CÉDULA PERSONAL DIRECTIVO

| | | |
|---|---------------------|--------------------|
| Fecha: | | |
| APELLIDO PATERNO | APELLIDO MATERNO | NOMBRE(S) |
| | | |
| Edad | Fecha de Nacimiento | Nivel educativo |
| | | |
| Formación académica | Institución | Entidad Federativa |
| <i>Licenciatura</i> | | |
| <i>Especialidad</i> | | |
| <i>Maestría</i> | | |
| <i>Doctorado</i> | | |
| CAPACITACIÓN DOCENTE | | |
| Tipo de capacitación | Año de Obtención | Observaciones |
| | | |
| | | |
| <i>Experiencia docente / directiva.</i> | | |
| Nivel que atiende el instituto dónde ha colaborado: | | |
| | | |
| <i>Tipo de comunicación efectiva.</i> | | |
| ¿Cuál es la metodología que desarrolla dentro de su intervención directiva? | | |
| _____ | | |
| Participación en asociaciones profesionales: _____ | | |
| Participación en actividades extracurriculares: _____ | | |
| ¿Cuál considera usted que sea la mejor manera de ejercer el liderazgo? | | |
| _____ | | |
| ¿Considera es importante la infraestructura escolar? _____ | | |
| ¿En qué medida? _____ | | |
| ¿Qué elementos considera son los más esenciales en cuanto a la infraestructura de un plantel escolar? _____ | | |

ANEXO FOTOGRAFÍAS



Fuente: Fotografía Sánchez Ramos, E. Claudia. (2017). Estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Artes Decorativas, trabajo en clase. Archivo personal de la Maestra de Artes Danza.





Fuente: Fotografía Sánchez Ramos, E. Claudia. (2017). Estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Artes Decorativas, trabajo en clase. Archivo personal de la Maestra de Artes Danza.





Se cuenta con el permiso para poder exhibir fotografías

Fuente: Fotografía Sánchez Ramos, E. Claudia. (2017). Estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Artes Decorativas, trabajo en clase. Archivo personal de la Maestra de Artes Danza.