



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



2021 200 AÑOS
DEL MÉXICO
INDEPENDIENTE
TRATADOS DE CÓRDOBA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 304 ORIZABA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

“Desarrollo de competencias docentes, como estrategia para la inclusión de alumnos de preescolar en turno vespertino provenientes de contextos vulnerables”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

MONZERRAT CORRO FERIA

DIRECTOR DE TESIS

MTRA. DULCE MARÍA CAMPOS HERNÁNDEZ

ORIZABA, VERACRUZ

ABRIL 2015



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ



COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD UPN 304
OFICIO NO. 0369/15/SEV/DIR/UPN304
ASUNTO: DICTAMEN PARA TESIS DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ABRIL 25, DE 2015

LIC. MONZERRAT CORRO FERIA
EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado del análisis y evaluación realizada por la Comisión Dictaminadora asignada a su trabajo de tesis *titulado Desarrollo de competencias docentes, como estrategia para la inclusión de alumnos de preescolar en turno vespertino provenientes de contextos vulnerables*, éste ha sido dictaminado como **Aceptado**.

En virtud de lo anterior puede proceder a la impresión de su Tesis a efecto de tramitar el examen profesional para la obtención del grado de **Maestra en Educación Básica**.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”


MTRO. EUSEBIO CASTRO ARELLANO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
Y DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 304



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO UNO DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO ..	5
1.1 Antecedentes.....	5
1.2 Contexto	9
1.2.1 El Jardín de Niños	10
1.2.2 Los alumnos	10
1.2.3 Los docentes	18
1.3 Normatividad y políticas públicas	21
1.4 Delimitación y planteamiento del problema.....	28
1.5 Justificación	41
1.6 Propósitos.....	48
CAPÍTULO DOS FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL FILOSÓFICA.....	51
2.1 La educación inclusiva en el currículum de Educación Preescolar (Básica)	53
2.1.1 Plan de Estudios 2011	55
2.1.2 Programa de Estudios 2011 Guía para la Educadora.Educación Básica Preescolar.....	59
2.2 Relación entre los ambientes de aprendizaje, el rol del docente e inclusión.....	64

2.3 La pedagogía de la diferencia para contextos de vulnerabilidad	
Social.....	67
2.4 Las competencias docentes para la atención de la diferencia y	
Vulnerabilidad.....	70
2.5 Características de una escuela inclusiva	80
2.6 El aprendizaje situado para el desarrollo de competencias	
Inclusivas.....	84
CAPÍTULO TRES ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE	
INTERVENCIÓN.....	87
3.1 Estrategias de intervención.....	91
3.1.1Tutorías entre iguales	92
3.1.2 Aprendizaje cooperativo	93
3.2 Fases y Actividades del proyecto.....	93
3.3 Recursos humanos y materiales.....	104
3.4 Tiempo de aplicación	104
3.5 Aplicación del proyecto.....	105
3.5.1. Fase Uno	105
3.5.2. Fase Dos	108
3.5.3. Fase Tres	110
CAPÍTULO CUATRO RESULTADOS	112
CONCLUSIONES	124

REFERENCIAS	129
ANEXOS	133
Anexo 1 Entrevista individual para obtener datos alumnos	133
Anexo 2 Datos Estadísticos de Alumnos Jardín de Niños “Lic. Rafael Luengas Álvarez”	135
Anexo 3 Resultados de entrevistas individuales religión que profesan	136
Anexo 4 Resultados de entrevistas individuales zonas de procedencias	137
Anexo 5 Resultados de entrevistas individuales escolaridad de tutores	138
Anexo 6 Resultados de entrevistas individuales trabajo que desempeñan las madres de familia	139
Anexo 7 Indicadores para identificación de vulnerabilidad en los centros escolares	140
Anexo 8 Cuadro comparativo competencias docentes	143
Anexo 9 Índice de Inclusión / desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas	145
Anexo 10 Cuestionario de observación alumnos Competencias docentes inclusivas	147

Anexo 11 Cuestionario de observación docente competencias docentes Inclusivas.....	149
Anexo 12 Cuestionario de observación alumnos competencias docentes inclusivas (lleno)	150
Anexo 13 Cuestionario de observación alumnos competencias docentes inclusivas.....	152
Anexo 14 DAFO	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Escolaridad de padres de familia. Fuente entrevistas a padres de familia. Corro (2013)	30
Figura 2. Número de libros en el hogar de los alumnos. Fuente entrevistas a padres de familia . Corro (2013).....	31
Figura 3. Alumnos que poseen en su hogar una computadora . Corro (2013).....	32
Figura 4. Apoyo de los padres en las actividades escolares.	33
Figura 5. Años de servicio de personal.	35
Figura 6. Antigüedad de docentes dentro del centro escolar.	36
Figura 7. Número de docentes que permanecieron en el mismo grupo desde el inicio de curso.....	37
Figura 8. Principios Pedagógicos. Plan de Estudios 2011. (SEP, 2011:26)	55
Figura 9. Bases para el trabajo en preescolar. Programa de Estudios 2011 Guía de la Educadora. Educación Preescolar (SEP, 2011:19).	62
Figura 10. Definición de las palabras que integran el concepto de competencia desde la perspectiva de Sergio Tobón (2006)	73
Figura 11. Competencias básicas (Ministerio de Educación s/f).....	74
Figura 12. Competencias docentes para promover la Educación inclusiva.....	77

Figura 13. Indicadores de la competencia Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.....	78
Figura 14. Dimensiones del índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2000)..	82
Figura 15. Modelos de Educación Intercultural.....	89
Figura 16. Fase Uno. Evaluación de competencias inclusivas en la práctica docente (Corro, 2014).	94
Figura 17. Fase Dos. Adecuaciones para la intervención (Corro, 2014).....	99
Figura 18. Fase 3.Evaluación de resultados (Corro, 2014).	103
Figura. 19. Cronograma (Corro, 2014).	104
Figura 20. Capacidades docentes básicas para el desarrollo de competencias inclusivas.	115
Figura 21. Elementos para el conocimiento del contexto escolar.	120
Figura 22. Elementos para desarrollar las competencias inclusivas.....	122

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una propuesta de intervención elaborada en la Maestría en Educación Básica (MEB), a lo largo de la especialidad de Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad. Esta investigación representa una tesis con fines profesionalizantes, fue desarrollada a través del trabajo de campo, por medio de la observación, reflexión de mi práctica docente e intervención.

Su diseño fue basado principalmente después de analizar mi práctica e identificar que como docente, carecía de competencias inclusivas debido al desconocimiento del contexto en donde me desempeñaba esto ocasionado por el alto índice de movilidad, además de no contar con las herramientas necesarias para brindar una atención a la diversidad que se presentaba en mi aula.

El proyecto de intervención se implementó en el centro escolar ubicado en la ciudad de Córdoba, en un turno vespertino, el Jardín de Niños “Lic. Rafael Luengas Álvarez”, atendiendo a un grupo de veinte niños de tercer grado. A través del análisis de mi práctica identifiqué que mi intervención con este grupo de alumnos, no me brindaba resultados esperados conforme a las competencias y los aprendizajes esperados en el programa de Educación Preescolar 2011 vigente, en el desempeño de los alumnos.

Exploré diversos aspectos como el ritmo y formas de aprendizaje de los alumnos, esa misma investigación me brindó información valiosa en donde no eran los alumnos enfrentaban barreras en su forma de aprender, debido que mi intervención como docente, es la que estaba fallando, por la falta de pertinencia en mis estrategias y situaciones de aprendizaje, la ausencia de competencias inclusivas que limitaban su integración en las actividades debido al desconocimiento del contexto y la carente forma de organización grupal.

Por lo que decidí llevar a cabo una investigación, planteándome como propósito fundamental: desarrollar a través del enfoque de cognición situada, las competencias docentes inclusivas, para propiciar ambientes y prácticas que

atiendan al grupo en situación de vulnerabilidad, mediante escalas de inclusión de alumnos y docentes, adecuaciones en la planificación y perfeccionamiento de la práctica a través de un proyecto áulico.

Aunque el tema no es nuevo ni innovador, comparto con profesionales docentes la oportunidad de conocer una propuesta veracruzana del centro de este Estado, con características muy particulares de las escuelas de turno vespertino que más que una receta es una valoración de nuestros propios conocimientos para la conformación de competencias de intervención que propicien ambientes inclusivos que permitan brindar equidad de oportunidades.

Esto permitió la integración de una tesis titulada “*desarrollo de competencias docentes, como estrategia para la inclusión de alumnos de preescolar en turno vespertino provenientes de contextos vulnerables*”.

La tesis está compuesta de cuatro capítulos así como las conclusiones, las referencias y los anexos.

El capítulo uno se denomina “Diagnóstico Socioeducativo y Pedagógico”, en este se presenta una amplia descripción de los antecedentes del problema, la manera en que es conceptualizado en otros países y por estudios en el país, también se detallan los antecedentes de cómo fue surgiendo y la manera en que se identificó en la investigación, esto puede servir como un referente para el lector si está interesado en llevar a cabo una valoración en su contexto personal, se comparten los estudios con detalle, sobre lo que se ha realizado en el ámbito educativo así como sus resultados.

Además realizo una descripción del contexto del jardín de niños, una amplia descripción de los alumnos, asimismo comparto la composición del personal docente, directivo y auxiliar del plantel para conocer quiénes conforman el centro escolar.

También se efectúa una delimitación y el planteamiento del problema en la investigación. Lo que se pretendió es desarrollar competencias que brinden el

conocimiento para reconocer que la vulnerabilidad es uno de los factores que influyen en el bajo rendimiento, exclusión y deserción escolar, diseñar con base en el conocimiento del contexto y de las características individuales de los niños adecuaciones curriculares para el logro de los aprendizajes mediante la aplicación de estrategias que me permitan como maestra de grupo conformar ambientes educativos incluyentes.

Se enlistan una serie de documentos normativos expuesto a nivel nacional e internacional que permiten sustentar la investigación.

El capítulo dos llamado “Fundamentación Teórica, Conceptual Filosófica” se compone de seis temas: 1)“La educación inclusiva en el currículum de Educación Preescolar”; 2)“ Relación entre los ambientes de aprendizaje, el rol del docente e inclusión”; 3)“La pedagogía de la diferencia para contextos de vulnerabilidad social”, 4)“Las competencias docentes para la atención de la diferencia y vulnerabilidad”; 5)“Características de una escuela inclusiva”; 6)“El aprendizaje situado para el desarrollo de competencias inclusivas”.

En el capítulo tres titulado “Estrategias y Metodologías de Intervención” se realizan una descripción acerca del enfoque intercultural y el modelo de educación intercultural que permitieron diseñar un proyecto de intervención compuesto por tres fases: Fase Uno. Evaluación de competencias inclusivas en la práctica docente; Fase Dos. Adecuaciones para la intervención y; Fase Tres: Evaluación de resultados, y se precisan las estrategias de tutorías entre iguales y aprendizaje cooperativo que fueron utilizados a lo largo del proyecto de intervención.

Por último, en el capítulo cuatro “Resultados” se presentan los aciertos y dificultades además de una evaluación en cada una de las tres fases y las actividades que integran las mismas, esto permite realizar una valoración general de todo el proyecto y la pertinencia de cada fase.

En cuanto al apartado de “Conclusiones” brindo las precisiones más importantes para la ampliación de este proyecto, o sugerencias para emprender un

proyecto con características similares, considerando que el tema no está acabado, se requiere de un análisis minucioso en las reuniones de Consejo Técnico Escolar acerca de las características del contexto de nuestros alumnos y de su forma tan particular de aprender y el impacto de ello en su desempeño y aprendizaje, se exhorta a emprender caminos para la autoevaluación de las competencias docentes inclusivas lo cual permitiría ir previendo y atendiendo con pertinencia los problemas que se presentan en el aula.

En lo que respecta al apartado “Referencias”, se enlistan el conjunto de documentos, libros, artículos que se citan, así como una serie de artículos de revistas y páginas electrónicas consultadas que dan el sustento teórico a la investigación realizada.

Como colofón se proporciona un apartado de anexos que son un conjunto de instrumentos que se construyeron para la investigación y que además brindan al lector resultados de las actividades realizadas.

CAPÍTULO UNO

DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

1.1 Antecedentes

Una de las atribuciones del gobierno para responder a los derechos y necesidades de los niños y niñas mexicanos es lograr que los alumnos puedan desarrollarse en contextos sociales favorables y contar con condiciones apropiadas para su aprendizaje que les permitan tener éxito escolar, en su trayecto formativo en la Educación Básica (EB) conforme al nivel educativo que les corresponda cursar.

Los docentes en el “deber ser” poseemos el compromiso para intervenir en todos y cada uno de los aspectos que obstaculizan el aprendizaje, pero lamentablemente carecemos de competencias docentes que nos permitan identificar las causas reales que originan el bajo rendimiento, deserción, ausentismo realizando suposiciones que, no permiten mejorar las condiciones y que únicamente atribuimos la culpa a las condiciones inherentes a los contextos familiares de cada uno de los alumnos, generalmente este contexto está acompañado por pobreza, inseguridad en el ingreso, una remuneración justa, baja escolaridad de los padres, familias numerosas, entre otras más.

Es por ello que es necesario hacer un análisis de los sujetos que conforman nuestras aulas, es decir de nuestros alumnos y efectuar una autorreflexión sobre la necesidad de desarrollar competencias docentes que permitan la inclusión de todos los alumnos.

Como docentes nos enfrentamos a múltiples oportunidades de aprender y de crecer como profesionales de la educación, ante los retos que se plantean. Solo es cuestión de generar constantes preguntas sobre lo que hacemos, lo que sucede dentro y alrededor del aula, y bajo esta perspectiva de ir más allá de las imágenes que nuestro *habitus* genera.

En el desarrollo de mi práctica enfrento el reto de integrarme a un plantel de turno vespertino, mismo que mi corta experiencia no me había brindado la oportunidad de tener un acercamiento a este tipo de organización, y sobre todo lograr conocer con mayor detalle las características de los alumnos que asisten a la misma. Estas circunstancias me hicieron confrontar todas y cada una de mis concepciones que poseía sobre intervención y mi función como docente.

Sin duda alguna el docente se conforma como tal, cuando logra afrontar y aceptar la diversidad en el aula y cuando pone en juicio sus competencias profesionales para la atención de la misma. El camino para lograr una valoración individual o autoevaluación de nuestro trabajo no es fácil, pero cuando te comprometes con querer mejorar existirán evidencias de avance, que motivaran a continuar evaluando nuestra función de manera permanente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es sabido por muchos que los maestros y maestras somos considerados como la pieza fundamental en la transformación, éxito escolar y en la permanencia de los alumnos en el sistema educativo.

Otro aspecto importante que es necesario considerar es que nuestras ciudades y escuelas viven procesos que están reconfigurando las realidades y debemos contar con las herramientas necesarias para afrontarlas. Estas situaciones se desarrollan en momentos de tensión, debido a que carecemos de competencias para hacer frente de ello.

Este tema de tesis no es una problemática nueva o que no haya sido identificada con anterioridad; existen múltiples investigaciones que me permiten contar con referentes importantes para emprender una investigación que me brinde múltiples oportunidades como docente a fin de mejorar mi desempeño profesional y favorecer la inclusión con los alumnos.

El primer estudio que utilizo para dar sustento teórico a mi tesis, es el referente a una investigación denominada “Competencias docentes y educación

inclusiva” (Fernández, 2013), la cual fue realizada en España en cuatro escuelas secundarias situadas en las zonas marginadas que atienden a alumnos migrantes, gitanos, en condiciones de pobreza y con necesidades educativas, el contenido de este estudio satisfacen mis intereses debido a que se realiza la conformación de una matriz de competencias del docente, y se van identificando aquellas en donde existe menor o escaso dominio, posteriormente refleja el resultado de las experiencias directas de profesores que transformaron su práctica empleando o haciendo uso de la intervención inclusiva.

En esta tesis retomo la tutoría como una alternativa, misma que en nuestro Plan de Estudios (SEP,2011a), se establece como un principio pedagógico para el cual se ha implementado con mayor énfasis en su aplicación en el nivel secundaria, mismo que considero pertinente para poder brindar un acompañamiento a los alumnos, preescolares que por sus características en su desarrollo requieren de un mayor tiempo para expresar sus necesidades de aprendizaje por lo que es indispensable reconocer éstos para una adecuada intervención de la educadora.

Además de ello me brinda un apoyo en mi temática al corroborar que la vía para lograr desarrollar escuelas y aulas inclusivas depende en gran medida del profesor, y con base a su voluntad, entusiasmo, compromiso y actitud positiva hacia la inclusión; lo cual es una meta viable de alcanzar.

Asimismo otro escrito que proporciona un referente importante para incursionar en la investigación es el titulado “Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa” (Traverso, 2013), en donde se realizan planteamientos acerca de cómo las escuelas universitarias formadoras de docentes en Chile, no cuentan con vinculación con los contextos escolares reales en donde se desempeñan las y los docentes, y consecuentemente al no insertarse en situaciones reales, las competencias con las que se formaron resultan insuficientes para lograr atender a la población escolar de grupo socioeconómico bajo, medio bajo y en estas circunstancias se plantea una propuestas que integre en el currículum de formación docente cinco orientaciones: contextualización en la vulnerabilidad social y escolar,

pedagogía inclusiva, pedagogía dialógica, gestión de redes y práctica pedagógica en educación formal y no formal en contextos de vulnerabilidad social.

Aunque la temática de la investigación revisada no aborda de manera directa el desarrollo de competencias docentes sí hace énfasis en la importancia de la falta de formación docente sobre contenidos para desarrollar una comprensión de las situaciones reales que se viven en las aulas, por lo consiguiente, se realizan críticas sobre la inconveniencia de propiciar en las estrategias de inclusión las asesorías individualizadas exclusivamente para aquellos niños que tienen mayores dificultades en su experiencia escolar. Por lo cual esta investigación da parámetros sobre la importancia de abordar la tutoría como una estrategia generalizada del aula, y no focalizar a ciertos alumnos, que requieren un acompañamiento para obtener mejores logros o tener la posibilidad de acercarse a ellos, lo cual resultó una aportación interesante y significativa para mi propuesta de intervención.

La tercera fuente que retomo como antecedentes para mi tesis es sobre “Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables” (Sepúlveda, Paz Tapia, & Becerra Peña, 2012). Es una investigación centrada en un proyecto integral con 102 docentes realizado en España, donde se incluye a directivos, docentes y asesores educativos; con respecto a los docentes permite identificar la importancia de desarrollar competencias que propicien la enseñanza contextualizada, la cual no se lleva a cabo en la mayoría de las aulas, es evidente que el docente no considera el contexto inmediato de sus alumnos y homogeniza, e impacta en la falta de resultados y logros por parte de los alumnos lo que genera un desgaste profesional docente.

Este estudio resulta importante considerarlo en los antecedentes debido a que me permite identificar que el proceso de inclusión no es una tarea que brinde resultados de forma inmediata, así como también refiere que los profesores pueden enfrentarse como bien lo plantea la investigación ya mencionada en donde destaca múltiples obstáculos que deben ser identificados, para poder trazar alternativas para continuar en el proceso y no desistir por la falta de resultados inmediatos desde nuestra función docente, cabe mencionar que las competencias requieren de un

proceso formativo y que no son situaciones acabadas sino que constantemente se están perfeccionando.

Por otro lado, una de las investigaciones que retomo del contexto Mexicano, es el de Silvia Schmelkes, en su estudio para el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) “La educación para poblaciones en contextos vulnerables” (2007), se establecen en este estudio una serie de factores para identificar los contexto vulnerables, contando con un énfasis no únicamente en aspectos sociales o económicos sino bajo la perspectiva socio-educativa; los cuales a su vez impactan en el aprendizaje. Se analiza factores como el ambiente, los docentes y la infraestructura de la escuela y la interrelación que existe entre estos para propiciar vulnerabilidad.

Este mismo documento y los factores que se enlistan, lo consideré como parte de mi diagnóstico, los integré en las guías o entrevistas a padres de familia, información que fue complementada con los registros que ya se contaban (Ver Anexo 1).

1.2 Contexto

Ahora bien, para comprender cada una de las decisiones que se van asumiendo en el proyecto de investigación, es necesario realizar una descripción amplia de los sujetos que intervienen y el papel que juegan en la misma; además de la forma en que han impactado para poder emprender este proyecto de investigación educativa, que más que realizar aportes conceptuales al campo de la educación, es brindar una experiencia sustentada teóricamente, que permita al profesorado contar con una alternativa para emprender estrategias que contribuyan al logro del reconocimiento de la diversidad, la cual es una realidad ineludible. Donde su compromiso ético demanda ampliar la mirada y realizar un especial reconocimiento que los contextos escolares en donde nos situamos son distintos a como los deseamos ver.

1.2.1 El Jardín de Niños

El punto de partida en donde inicia el desarrollo de mi investigación es el Jardín de Niños “Rafael Luengas Álvarez”, plantel educativo público de sostenimiento federal que se encuentra ubicado en la Avenida 9 número 813 entre calles 8 y 10, colonia San José, en la ciudad de Córdoba. Esta área se caracteriza porque se congregan y fusionan diversas manifestaciones de la organización social, económica y cultural de la ciudad debido a que es un área contrastante ubicada en los principales cuadros de la ciudad, con mucha historia y representatividad de la sociedad cordobesa. La mayor parte de sus edificios son de uso comercial y casas-habitación muy amplias. Es una zona con mucha plusvalía, pero que a la vez se concentran también grandes patios o vecindades que son ocupadas por las familias de los niños que acuden a nuestro centro educativo.

La escuela brinda servicio de educación preescolar en un horario vespertino por lo que el periodo de atención normativo es de 2:00 pm a 5:00 pm, mismo que debido a las situaciones laborales registradas en el año 2013 por la promulgación de la Ley General de Servicio Profesional Docente, y el paro donde participó el personal, se modificó de 2:00 pm a 5:30 pm durante cinco meses (Octubre-febrero).

1.2.2 Los alumnos

Para llevar a cabo la caracterización de los alumnos del grupo de tercer grado grupo “B”, hice uso de los instrumentos como entrevistas individuales hechas a padres de familia, sobre el contexto familiar y datos acerca del desarrollo personal de los niños, así como de la matrícula escolar del plantel. Cabe señalar que al inicio del ciclo escolar se realizaron estas entrevistas con padres de familia para tener conocimiento sobre los niños y su entorno, los datos se presentan en diferentes apartados. (Ver Anexo 1).

El número de alumnos que se atiende en el plantel son sesenta y un niños entre tres años ocho meses y seis años seis meses de edad, correspondientes al

segundo y tercer grado de Educación Preescolar, el grupo el cual atiendo está conformado por 20 alumnos. (Ver Anexo 2).

El 100% de los niños del grupo son hablantes de la lengua Español, el 95% de los niños son de religión católica, de los cuales no todos practican la religión y acuden a los cultos, solo son creyentes, y el 5% es de religión son cristianos y adventista (Ver Anexo 3).

Los alumnos que se encuentran matriculados en la escuela provienen el 55% de la Colonia los Filtros y Ampliación de los Filtros de la ciudad de Córdoba, estos se establecieron ahí por un proceso migratorio interno de la colonia San Pedro, y fueron reubicados al establecer la central camionera y la central de abastos “La Isla”, y algunos otros espacios públicos como gimnasios, San Pedro era considerado un barrio bravo y tradicional de Córdoba, además los filtros son conformados por personas originarias de Congregaciones como El Gallego y San Rafael Calería, la colonia los filtros forma parte de la periferia de la ciudad, las condiciones son precarias, pero son las únicas a las que tienen opción y que permiten subsistir a estas familias.

Otro 20% de los alumnos vive en la colonia San José, el 15% acude de las orillas del centro (ex vía del huatusquito) y el 10% restante habita en Fortín y la Luz Francisco I. Madero (Ver Anexo 4).

Es importante el reconocimiento de los lugares donde habitan los alumnos porque en gran medida, la mayor parte de sus conductas, jerga, formas de socializar y la percepción acerca de la escuela son producto de las interacciones que tienen en sus contextos.

Como es el caso de los niños que viven en la colonia Los Filtros estos niños son sociables, cooperativos, empáticos, entrelazan lazos de amistad, sus tipos de juego siempre son en pequeños grupos, pero los integrantes de sus juegos libres, siempre se conforman de los mismos niños que provienen del área mencionada, utilizan un lenguaje contextualizado, sus formas de agredir a otros niños es sacando

la lengua y lo más fuerte es excluir a sus compañeros de sus juegos. Cuando existen altercados en el mismo grupo su forma de resolver los problemas es mediante jalón de cabellos entre niñas y utilización de fuerza entre niños. Su frecuencia de asistencia es permanente cinco de cinco días de la semana.

En cuanto a sus hogares viven en familias nucleares, debido a que emigran de las congregaciones mencionadas familias completas y se concentran en casas-habitación de un cuarto en donde viven alrededor de cinco ó seis personas. Otro dato importante es que en sus hogares no se cuenta con los recursos económicos necesarios que les permite contar con artículos como refrigerador y si hablamos de lujos la adquisición de un televisor es rara. Por lo que los niños tienen muy poca exposición a la programación de las transmisiones televisivas y cuando logran tener estas experiencias se mantienen emocionados y evocando constantemente los diálogos, bromas, frases de los personajes observados.

A pesar de que la mayoría de los niños de este contexto cuenta con la figura tanto materna como paterna, existen situaciones que los niños externalizan como la existencia de otras parejas y los pequeños son expuestos ante estas situaciones, presencian las manifestaciones como besos, caricias y algunos casos escenas sexuales mismas que se ven transformadas en múltiples escenas de violencia intrafamiliar, por otro lado hay abuelas que se quedan al cuidado de los nietos producto de diversas relaciones por parte de los padres, no es raro padres de familia que se encuentren cubriendo condenas en prisiones, situaciones que los niños a su corta edad tratan de darle un significado a los motivos que llevan a una persona a estar encerrado en los centros de reclusos.

Otro aspecto importante es que los niños no logran recibir un acompañamiento en su proceso escolar debido a que los padres de familia en su gran mayoría no saben leer y escribir y los que saben tienen una escolaridad de tercer grado de primaria.

Los gustos e intereses de los niños se basan principalmente en la adquisición de la lecto-escritura, ya que los estímulos son deficientes en su ambiente. Los niños

se enfrentan a un mundo en donde desean decodificar todo aquello que observan se encuentra escrito, pero no en todos los casos esto es posible debido al analfabetismo de los padres. Sus actividades favoritas son la lectura de cuentos por la falta de este tipo de materiales en sus hogares.

En el caso del grupo que proviene de la colonia San José son niños con muchas particularidades, son niños muy inquietos, con episodios de ansiedad, se desconcentran y pierden la atención con facilidad, habitan en vecindades muy reconocidas en la ciudad, una de ellas denominada “El Infiernito”, en donde se congregan familias de conformación diversa (mamás y papás solteros), compuestas (segundas nupcias) y extensas (viven abuelos, padres, tíos, primos, y hermanos), además de ello con problemas de alcoholismo, drogadicción, violencia intrafamiliar y la presencia de múltiples agresiones físicas y sexuales.

Las vecindades tienen la característica de compartir de forma colectiva múltiples espacios como las recreativas los patios, lavaderos, sanitarios y regaderas, por lo cual los pequeños se enfrentan de forma diaria a variadas situaciones que son parte de su realidad. Y que proyectan en su lenguaje con alto número de palabras altisonantes que son, modismos que resultan inapropiados como -quiero ir a “miar”(mear)-, comportamientos y conductas en el plantel como observar a otros niños mientras orinan, abrir las puertas a las niñas, encerrar a los niños en el baño, impidiendo su salida y causando temor.

En su proceso de identificación sexual imitan las conductas observadas de adultos con homosexualismo, su forma de socializar es a través de conductas agresivas, pellizcan a sus compañeros, los golpean en los espacios para jugar, patean debajo de las mesas. No existe una relación positiva entre iguales, constante agresión en la falta de valorizar los aspectos positivos y logros de los compañeros, desacreditando el esfuerzo, “tu trabajo está feo”, “no sabes”, “no puedes” o “lo hiciste mal”. Se les dificulta la realización de trabajos colaborativos. Estos niños asisten a la escuela de forma irregular tres de cinco días.

En las entrevistas realizadas me percaté de un caso específico de un alumno que proviene de este contexto, este pequeño su madre cedió la patria potestad a familiares por rechazo al niño por ser una carga más en su vida y verse como un obstáculo para el desarrollo de sí misma. Como ésta y muchas otras situaciones más son las que conforman el desarrollo de las identidades de los pequeños, están enterados de las mismas y sus manifestaciones se ven transformadas a conductas que trasgreden a sus compañeros como golpear, escupir, empujar, destruir materiales y los objetos personales de los demás niños.

Los niños provenientes de Fortín y La Luz Francisco I. Madero son alumnos muy inseguros, tímidos, temerosos, se relacionan muy poco con sus compañeros, prefieren jugar en el aula a salir a realizar actividades físicas, sus juegos son con materiales de concentración, como rompecabezas, ensamblado, Play Doh. Son estudiantes que asumen rápido las indicaciones de la maestra pero no se expresan oralmente, sus participaciones deben siempre ir acompañadas por la maestra como intérprete, tienen una peculiaridad que buscan segregarse siempre del resto del grupo, se aíslan y sientan solos en las mesas, asisten de manera irregular tres de cinco días.

Otro grupo de alumnos que viven en las colonias cercanas del centro de la ciudad como Venustiano Carranza, El Refugio, Ex vía del huatusquito, las condiciones de vivienda son cuartos rentados pero con servicios independientes, baño y regadera al interior de casa, los niños se relacionan únicamente con hermanos, son familias provenientes de la misma ciudad de Córdoba, con un mejor trato y preocupación hacia la educación de sus hijos, pero el factor económico les impide inscribirlos en las escuelas más cercanas, por lo que acuden a este jardín caminando entre veinte y treinta minutos y llevan a los niños mayores a las primarias cercanas.

Estos niños tienen un lenguaje más amplio que el resto de los niños que provienen de otras colonias, asisten de forma permanente cinco de cinco días a la escuela, son niños que motivan al resto de sus compañeros, utilizan la imaginación en sus juegos, realizan juegos dramáticos y simbólicos, tienen acceso a la televisión

y la exposición a este medio es que el permite hacer uso de mayor cantidad de palabras.

En la comunidad escolar de mi centro de trabajo prevalece esta diversidad que es importante poder atender, como docente enfrente un gran reto con base a las características de los alumnos y sus familias, me remiten llevar a cabo una apropiación del Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011a), para una intervención adecuada para el respeto e inclusión y valoración de la diversidad.

Con lo expuesto comprendemos con mayor detalle las razones por las que es una necesidad el desarrollo de competencias docentes para lograr la inclusión de los alumnos, a través del respeto de su diferencia, ya que los contextos de donde provienen son sumamente segregadores, la importancia de describir a los sujetos es con la finalidad de conocer quiénes son, en ningún momento para realizar comparaciones y distinciones de las áreas de donde provienen. El proyecto se encuentra enfocado de manera directa a mi función como docente, una propuesta para transformar mi práctica y promover ambientes inclusivos.

Otro de los aspectos relevantes por lo que es necesario conocer las familias de nuestros alumnos, es que estas cuentan con nuevas estructuras y composiciones, familias diversas, extensas y quizás es un ciertas ocasiones familias con madres con preferencias lésbicas y familias adoptivas aquellas en las que los niños han sido entregados. Planteo esta información para considerar que las familias y sus organizaciones son tan diversas que esto impide que exista un compromiso con la educación de los niños. Las prioridades de las familias se basan en llevar el sustento económico para satisfacer necesidades de alimentación.

Los padres y madres de familia se dedican a las actividades como la albañilería o construcción, trabajo doméstico, manejo de taxis, comercio informal, empleados de negocios como taquerías, cafeterías, restaurantes y clubes nocturnos. Sus ingresos familiares no son fijos, todos dependen de la temporada del año, de condiciones climáticas, por lo que sus ingresos son mínimos y variables. Esta situación es uno de los factores de las condiciones en las que viven los niños

como hacinamiento, habitar en la periferia de la ciudad, renta de casa-habitación, las condiciones de vida tienen relación con la escolaridad de los padres, debido a que el 60% tiene educación primaria (terminada e inconclusa hasta 3° grado), 20% secundaria, 5% bachillerato, 5% universidad trunca y el otro 10% son analfabetos (Ver Anexo 5).

Las madres de familia el 49% son amas de casa y el otro 41% se dedican a trabajo doméstico y empleadas, y el 10% trabajan en los clubes nocturnos (Ver Anexo 6), es importante esta consideración debido a que la idiosincrasia machista existente donde prevalece que las mujeres deben estar en casa procreando y al cuidado de los hijos, propicia la integración de familias de tres y cuatro hijos en su gran mayoría, lo cual limita en las posibilidades de los padres de brindar oportunidades de niveles superiores de escolarización, y hago la referencia porque en las entrevistas realizadas muchos tienen hermanos mayores y a pesar de contar con doce o trece años no estudian y los mayores como los que tienen diecisiete o dieciocho trabajan en los mismo oficios de los padres como la albañilería.

Las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos es muy baja. Su situación de vulnerabilidad repercute en las aspiraciones que desean para sus hijos ya que se ven truncadas por la carencia de un ingreso fijo, así como por la falta de tiempo para acompañar a los pequeños en el proceso de inserción escolar, lo cual desacredita la importancia del preescolar. Los hermanos mayores se hacen cargo de las actividades escolares, no existe la conformación de hábitos de estudio, retroalimentación en casa de lo aprendido en la escuela, lo único que esperan es que aprendan lo básico para desempeñarse en un trabajo y esto permita mejorar las condiciones económicas del hogar, y esto se desprende del estrés económico al que se ven sometidas estas familia, la falta de apoyo e interés.

Por lo que al realizar encuestas a los padres acerca de porqué llevan a sus hijos al plantel, los motivos que manifiestan es que para los padres de familia a su juicio el plantel es una escuela accesible a sus posibilidades económicas, sin muchas exigencias y por la ubicación de la escuela en una zona escolar, esto permite enviar con los hermanos a los alumnos o en caso de llevarlos ellos mimos,

realizan un solo viaje para llevar a los niños mayores y el horario de entrada es el mismo (14:00 hrs. para preescolar y primaria), lo que no sucede en las escuelas matutinas (8:00 hrs. primaria y 9:00 hrs. preescolar).

Otras opiniones se deben a que la mayor parte de los padres estudiaron en esta escuela, es decir por tradición acudían hasta la misma y algunas otras razones se deben que muchas de las tutoras son Madres Solteras que trabajan en “cafeterías”, “clubes nocturnos” durante toda la noche, por lo que su horario de descanso es por las mañanas y esto les impide cumplir con su responsabilidad de llevar a sus hijos a la escuela en horarios matutinos, por lo que el turno vespertino de la escuela permite que puedan descansar por las mañanas e ir a dejar a los hijos por la tarde.

En este proceso descriptivo encuentro que las oportunidades de los alumnos a nivel escuela y en específico de mi grupo, son escasas de lograr obtener una escolaridad exitosa, ya que los padres no cuentan primero con la percepción positiva de la escuela, además de ello no le brindan un valor lo cual se refleja en que constantemente no asisten a clases.

Además los contenidos del programa de estudio y el rol que se atribuye a los padres de familia en el modelo educativo requieren de participación activa donde los padres de familia cuenten con competencias básicas para la búsqueda de información, leer y escribir.

En ese sentido al no contar con dichas competencias los padres de familia, no logran brindar el apoyo y acompañamiento a sus hijos. Aunque la escuela tenga voluntad para integrar a los padres de familia en los programas que la escuela diseña compensatoriamente, como por ejemplo programas de lectura y escritura, reconocemos que sus padres no tienen estas competencias lo cual para nosotros como docentes se ve reflejado en falta de apoyo, se incrementan las necesidades cuando nos percatamos que los alumnos carecen de libros y materiales de consulta en casa donde puedan acrecentar sus conocimientos y experiencias escolares.

En las orientaciones que se plantean en el Libro para las familias Educación Preescolar (SEP, 2014), demanda un acompañamiento permanente de los padres de familia en las actividades escolares y al contar nuestro alumnos con escaso tiempo para efectuar tareas, los alumnos no cumplen con lo que se les solicita y cuando cumplen son actividades realizadas por hermanos mayores que solo hacen la tarea pero no existe una actividad compartida donde los niños puedan comprender información que se les solicita y efectuar juegos en casa acompañados de sus padres.

Asimismo las pocas experiencias que han tenido de acercarse a una computadora han sido por que utilizo este objeto como una herramienta de trabajo, pero ellos no cuentan con una, ni tampoco en su familia solo un niño del grupo tiene este acercamiento con la tecnología, y otra más acompaña a su mamá a efectuar diversos trabajos de búsqueda en locales con renta de computadoras..

Por ello es importante apropiarme de competencias que me permitan desempeñarme en un contexto de vulnerabilidad en donde existe factores asociados que propician este problema de vulnerabilidad como la desnutrición, problemas de salud e higiene, como serios problemas de caries, constantes infecciones estomacales, infecciones en la piel, cuadros de tos y gripe que es otra causa que los mantienen fuera de la escuela y que propicia la falta de competencias para incluir a estos alumnos a las aulas.

Otro factor es la falta de interés, para atender problemas de higiene como la pediculosis (piojos), portar la misma ropa por tres días consecutivos y olor en sus pies y cuerpo que resulta incómodo para alumnos y motivo de rechazo.

1.2.3 Los docentes

El último elemento a analizar son el colegiado docente. El plantel está conformado por tres docentes frente a grupo, un directivo, un acompañante musical y un educador físico, los cuales describo a continuación.

La Directora es Licenciada en Educación preescolar, de cincuenta años de edad, veintisiete años de servicio y veinticinco años trabajando con doble turno, realizó sus estudios en escuela normal, es originaria de la ciudad de Córdoba, cuenta con dos años nueve meses a cargo de la dirección del plantel, se caracteriza por ser una persona amable, sociable y además le agrada asistir a los cursos de formación, aunque sus intereses como directivo son diversos, ya que las necesidades de infraestructura en el plantel son de índole prioritaria por el deterioro del edificio y necesidades de material de apoyo educativo como computadora, proyector, reproductores de música para cada grupo, señalamientos y zonas de seguridad en casos de sismos debido al área tan pequeña donde está cimentado el jardín.

Realiza de forma permanente rechazo total a los padres de familia por la falta de apoyo en las mejoras de la calidad educativa, ya que considera que existe poca disposición para el desarrollo actividades que propicien mejora de los aprendizajes y hacia el mantenimiento del edificio escolar. Atribuye de forma constante el desinterés de los padres de familia, repercute en la falta de diversificación de las actividades en el plantel, y fracaso de aquellas que se plantean debido a la inasistencia y falta de colaboración por parte de los padres de familia.

La docente encargada del segundo grado también es Licenciada en Educación Preescolar, cuenta con cuarenta y cuatro años de edad y veintitrés años de servicio, con una sola plaza, se incorporó hace aproximadamente hace dos años cuatro meses al plantel, realizó sus estudios en la Normal “Juan Enríquez”, es originaria de la ciudad de Córdoba, se caracteriza por ser una maestra muy tranquila, con mucha paciencia, pero en muchas ocasiones se queja del sistema, se niega a realizar y llevar los programas alternos, tiene un trato hostil con los padres de familia. Afirma que “la formación profesional es una obligación del sistema educativo y no una responsabilidad de ella como profesionista”.

La docente encargada del tercer grado grupo “A”, es una docente de cuarenta y nueve años de edad, veinticinco años de servicio, con doce años de laborar doble turno, con una antigüedad en el jardín de doce años también, tiene estudios de

normal y compensatorios de Licenciatura en Educación Primaria. Es una docente muy responsable, lee y se informa pero el problema de resistencia al cambio se presenta por inconformarse por todas las situaciones que suceden a su alrededor económicas, sociales, políticas principalmente estas últimas hacen que se manifieste su disgusto, porque las considera injusticias sociales. Tiene una opinión muy negativa de los padres de familia, específicamente de este contexto, porque expresiones como “padres desinteresados y desobligados”.

En el tercer grado grupo “B” lo atiende yo, tengo veintinueve años de edad, seis años de servicio frente a grupo, y dos años nueve meses de antigüedad en el plantel, poseo estudios de Licenciatura en Educación Preescolar, en mi descripción en mi ambiente laboral considero que soy empática entre mis compañeras de trabajo, colaborativa, al igual que mis compañeras docentes he caído en múltiples momentos en culpar a padres y alumnos por la falta de logro de aprendizaje, pero a través de los múltiples elementos analizados en esta tesis identifiqué la falta de competencias docentes de inclusión para la atención de alumnos de acuerdo al contexto que atiende, pese a que he buscado diversificar mi práctica. Considero que aún cuento con muchas fallas que me gustaría mejorar y apropiarme de estrategias que me permitan hacer de la “diferencia” un elemento enriquecedor en mi aula.

El maestro de cantos y juegos, es un maestro de cuarenta años cuenta con quince años de servicio como acompañante musical en el plantel, de servicio veinte ya que desempeñaba anteriormente otras funciones, cuenta con bachillerato terminado y formación en el Instituto Regional de Bellas Artes de Orizaba (IRBAO), experiencia profesional en el ámbito musical de veinticinco años, toca piano, órgano, guitarra, saxofón, fagot, clarinete, corneta, trompeta, trombón, tuba, flauta transversa e instrumentos de percusión. Es un docente muy responsable, innovador en su práctica, mantiene una comunicación con los niños, sabe sus nombres y sus características, desarrolla actividades con variantes para los niños más tímidos y los más kinestésicos.

En cuanto al educador físico no he tenido oportunidad de identificar su formación, debido a que en los nueve meses que tengo en la escuela, se ha

presentado ocho ocasiones, ya que cuenta con incapacidad médica que se ha renovado a lo largo de estos meses. Es un maestro de aproximadamente cincuenta y cinco años y se desempeña en tres escuelas, por lo que no se integra en las actividades del plantel. Se limita al desarrollo de sus sesiones, no conoce las necesidades de los alumnos ni tampoco sus características.

1.3 Normatividad y políticas públicas

La inclusión educativa es un asunto de interés internacional, por lo que identificar que la diversidad es y debe ser un tema al que nuestros gobernantes deben de propiciar condiciones legales para hacer obligatorio el poder emprender acciones directas a todos los grupos de interés que propicien la equidad. En el ámbito educativo también es un asunto de importancia la promoción de la inclusión en las aulas, propiciará la elevación de la calidad educativa pero principalmente, mejorar las condiciones de vida de todos y cada uno de los seres humanos.

Resulta incongruente pensar que, a pesar que desde 1990 se han firmado acuerdos de los países pertenecientes a organizaciones como la UNESCO sobre inclusión, y que México haya participado en los mismos, recién se empiecen a conocer los mismos para poder llevar a cabo acciones que puedan impactar en el aula.

La importancia de retomar todos y cada uno de los fundamentos normativos es lograr la transformación de la práctica y dejar de lado las antiguas concepciones acerca de la función del docente de únicamente coordinar y desarrollar los contenidos de aprendizaje, y no reconocer que la parte central de nuestro trabajo se basa en asumir un rol en el aula como investigador educativo, para lograr conocer las problemáticas que acontecen y una intervención que responda a todos los principios legales y organizativos del sistema educativo mexicano.

En estas próximas líneas se realizarán consideraciones acerca de que el proyecto para desarrollar estrategias de inclusión, no implica realizar más tareas

de las cuales debe llevar a cabo un docente, sino que la inclusión es una tarea que desde hace mucho está inmersa en la función.

El docente en sus principales funciones es actualizarse y capacitarse para poder desarrollar competencias para lograr atender todas las demandas de necesidades de aprendizaje, así como efectuar adecuaciones curriculares que acerquen al alumno con base a sus características a lo que se espera en el currículum.

El primer documento que se analiza, es el Acuerdo Internacional elaborado en el congreso de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés), sobre prioridades educativas, donde se puntualizó la necesidad de elaborar un acuerdo internacional que se denominó “Educación para todos”, mismo que plantea seis objetivos fundamentales para lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990). Este documento es una de las aportaciones que han impulsado e impactado la transformación de la educación en México y en el mundo.

Aunque los seis objetivos que plantea la UNESCO (1990:3) van de la mano con el desarrollo de políticas educativas y sociales que logren propiciar situaciones más amables, la realidad es que los programas que se crean no han logrado satisfacer estas necesidades y en las aulas los docentes nos enfrentamos día a día a múltiples condiciones que generan entre los educandos, las desigualdades y una falta de equidad de oportunidades, principalmente de permanencia, lo que repercute en el desempeño escolar.

“La educación inclusiva se refiere a identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación.” (UNESCO, 2000).

Además:

En la educación inclusiva las escuelas deben acomodar a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Esto incluye niños con discapacidad y sobredotados (quienes también pueden tener una discapacidad), niñas y niños que viven en la calle, niños que trabajan, niños migrantes, niños que han perdido a sus padres por el Virus de Inmunodeficiencia Humana o por guerras, niños de minorías culturales o étnicas y niños de otros grupos con desventajas o marginados (UNESCO, 2000:8).

Asimismo en el documento “Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe” cita a la UNESCO (García, 2009), mencionando que la educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos a fin de responder a una diversidad de estudiantes. Su fin es que estudiantes y maestros consideren la diversidad como un reto y como un enriquecimiento en el ambiente de aprendizaje, más que como un problema.

El Acuerdo “Educación para todos” (UNESCO, 2000), es un documento necesario conocer para todos aquellos que estamos implicados en el ámbito educativo, pero también requiere conocerlo todo los ciudadanos del mundo para poder reconocer sus derechos y la forma en que deben solicitar a escuelas y gobiernos propiciar ambientes más inclusivos que se transformen en sociedades más justas y equitativas.

Otro documento de carácter internacional es la “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994) que surge ante la oportunidad de brindar atención y prioridad a las niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ante la evidente exigencia de actuar y proponer marcos de acción para lograrlo. Asimismo brinda las tareas más importantes que pueden emprender cada gobierno, maestro y maestra además, se establecen los objetivos y beneficios a los que tienen derecho los niños y niñas, dando prioridad a aquéllos con alguna de estas características. Enunciando lo siguiente:

Se insta a los gobiernos a:

- Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.
- Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario.
- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras.
- Crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales.
- Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales.
- Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

Como se puede apreciar, se destaca la responsabilidad que tiene el gobierno mexicano de poder proporcionar a los docentes una formación de calidad que permita garantizar las necesidades educativas especiales.

Cabe señalar en este mismo acuerdo se hace la aclaración acerca de las necesidades educativas no son exclusivas de los niños con discapacidades sino que todo aquel niño que tenga dificultad para poder acceder a currículum.

Uno de los principales documentos que sustentan la importancia y desarrollo de este estudio, es el Artículo 3° Constitucional en el cual se manifiesta:

C) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Camara de Diputados, 2014:4)

En este apartado se manifiesta la función y el rol del docente como un agente que contribuirá, al logro de un fin, que como lo hemos manifestado, es lograr que los niños se desenvuelvan en entornos inclusivos que les permitan sentir que existe una igualdad de derechos.

Otro artículo en el cual se menciona la función de los docentes es el 41 de la Ley General de Educación, en donde se señala la importancia de que los docentes conozcan en primera instancia que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes.

Pero a la vez, también esta misma educación especial deberá impactar para atender a todos los educandos de manera adecuada en base a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), es otro de los sustentos para desarrollar las competencias docentes que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, brindando apoyo con la publicación de materiales de apoyo y para uso de toda la educación básica. Ello ha permitido ir transformar al Sistema Educativo Mexicano (SEM), en estos importantes textos se encuentra el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011a: 15), el cual representa uno de los principales documentos que fundamentan su origen y delimitan el campo de acción.

Otros documentos normativos básicos son el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y el de la Alianza por la Calidad de la

Educación, mismos que pretenden el primero: fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros, y el segundo profesionalizar a los maestros, y a las autoridades educativas.

Como podemos percatarnos este tema de tesis atiende, al igual que el Plan de Estudios, las necesidades más apremiantes y que se ha identificado desde que inició la Reforma Educativa y que son la formación y desarrollo de competencias de los docentes y la implementación de estrategias de inclusión. Lo que sin duda, es una situación que requiere de acciones directas con los implicados y de un autoreconocimiento de la necesidad.

La relevancia de este proyecto de intervención, es lograr el desarrollo de competencias docentes de inclusión, lo cual pueda impactar en un mejor desempeño docente y en un mejor rendimiento académico de los alumnos, al lograr plantear adecuaciones para todos los alumnos.

Se pretende que mediante el desarrollo de competencias docentes podamos atender los principios pedagógicos que sustentan el **Plan de Estudios 2011**, como es el principio 1.8. que señala el “favorecer la inclusión para atender a la diversidad” (SEP, 2011a: 35), de igual manera enuncia “la educación es un derecho y una estrategia para ampliar oportunidades, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”.

Los medios por los cuales se plantea lograr estas condiciones esenciales para la implementación del currículo y la transformación de la práctica docente, es a través de un modelo educativo pertinente e inclusivo que reduzca al máximo las desigualdades de acceso al currículum.

Centrándome en el nivel donde me desempeño en el Programa de Estudios de Educación Preescolar 2011 (SEP, 2011b), existe un apartado “**Bases para el trabajo en preescolar**”, creado con la finalidad de brindar orientaciones específicas a las y los docentes para que reconozcan que el logro de los propósitos de un programa educativo se genera a través de un ambiente propicio y el desarrollo de

acciones congruentes y esto no lo podemos llevar a cabo si desconocemos aspectos básicos como las características de los niños en este nivel educativo y sus procesos de aprendizaje

Asimismo en el apartado de “**Diversidad y la equidad**” se proporcionan orientaciones que permiten analizar la práctica docente y aquella información que la docente requiere identificar para perfeccionar el ambiente del aula, como es el contexto, entrevistas con datos personales y familiares que conocer la historia de desarrollo de cada uno de los niños.

La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos, la atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes, así como la igualdad de derechos entre niñas y niños, la cual fomenta su participación en actividades de socialización y aprendizaje.

En las políticas públicas también se realizan consideraciones sobre la importancia del docente como agente que promueve la inclusión y la escuela al estipularse en la constitución como obligatoria, el medio para lograrlo, tal y como se plantea en el **Programa Sectorial de Educación 2013-2018** (SEP, 2013:54) en su “Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”, este objetivo nos hace referencia acerca:

Las escuelas e instituciones educativas deben atender las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren. En especial, deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables.

Reforzar la educación inicial, especialmente entre los grupos menos favorecidos, es esencial para contar con cimientos sólidos para la equidad, la igualdad de género y la inclusión.

1.4 Delimitación y planteamiento del problema

El centro de trabajo donde me desempeñé el Jardín de Niños “Rafael Luengas Álvarez” es un plantel de educación preescolar de sostenimiento federal que ofrece el servicio en turno vespertino, está ubicado en la colonia, San José de la ciudad de Córdoba, una zona bastante próspera y familias con niveles altos de escolaridad. Al ser una escuela que se encuentra en una zona céntrica podemos pensar que es una escuela con una infraestructura adecuada, y condiciones apropiadas para el aprendizaje.

Lamentablemente la realidad es otra, es una escuela que tiene muchas carencias, el espacio es sumamente reducido y se brinda atención a pocos niños del contexto inmediato, más bien son pequeños que provienen de la periferia de la ciudad.

Con base en los elementos contextuales descritos en apartados anteriores puedo identificar que los alumnos que se encuentran inscritos en el jardín de niños, asisten a él, porque es el único espacio en el que resulta accesible para sus padres, poder cumplir con la obligatoriedad de la educación preescolar, ya que por un lado los costos de los materiales los cubren las docentes, el pago de cooperaciones voluntarias que establece la Asociación de Padres de Familia (APF), son muy bajas y, además que no se realiza presión para el pago de la misma debido a que existe por parte del colectivo docente interés de conservar un número estable de alumnos en de la matrícula escolar para justificar el número de educadoras y evitar el cierre de grupos y reubicación en otros centros escolares, por lo que esta situación a los padres les parece muy viable para su economía e intereses personales.

A través de la aplicación de los índices de contextos vulnerables, se identificaron aspectos que describen a detalle la vulnerabilidad de los alumnos, ya que cuentan con parámetros e información clara a través de la investigación realizada por el Instituto Nacional de la Evaluación para la Educación (INEE), quienes realizaron un informe anual en el año 2007, para analizar los resultados

que se obtuvieron reconociendo la situación de la educación para la población que se encuentra inmersa en contextos vulnerables .

Y el contenido del mismo, es muy valioso, debido a que la vulnerabilidad se asocia en contextos marginales, sin embargo como docentes debemos requerimos de una indagación de aspectos básicos de las condiciones de vida de los alumnos para la búsqueda de mejores resultados académicos a pesar de las condiciones inherentes al contexto en donde nos desempeñamos.

Es trascendental reconocer que en nuestro país debido a su diversidad, son innumerables las situaciones que acontecen a lo largo y ancho del territorio nacional, que nuestro sistema educativo ha sido definido como un sistema deficiente, de baja calidad, que existen condiciones de desigualdad e inequidad, pero qué tan cierto puede ser esto o cómo poder medirlo en nuestras escuelas.

El INEE (2007) en su estudio diseña una serie de indicadores que en mi proyecto de tesis fue un instrumento indispensable para poder analizar, y realizar una identificación de un contexto con alto índice de vulnerabilidad, y este instrumento permitió concluir sobre un caso particular, si mi centro de trabajo pertenece o no, a un contexto vulnerable (Ver Anexo 7).

Ahora bien en el informe presentado por el INEE (2007), encontré con este instrumento que, existen múltiples coincidencias sobre el impacto que tienen los centros escolares en el desempeño escolar, uno de las afirmaciones más interesantes y la cual tiene una relación directa:

Los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas.

Este tipo de afirmaciones pueden considerarse alarmistas y fuera de la realidad pero es cierto, ya que lo compruebo en mi aula, al conocer los lugares de donde proceden mis alumnos y que caminan o recorren en autobús cerca de 20 a

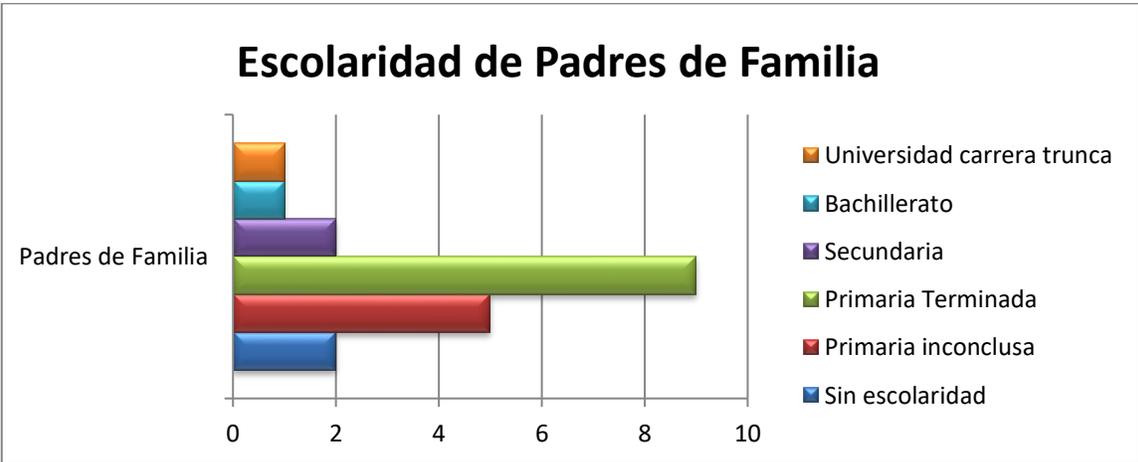
30 minutos, con un promedio de 30 a 40 cuadras aproximadamente de distancia otros más con separación de más de dos o tres kilómetros. Y no es por ser un servicio de calidad el que se brinde, sino porque los padres de familia reconocen que en el mismo sus desventajas no serán señaladas de forma directa.

Mediante los indicadores de vulnerabilidad que posee el INEE se emprenderá en este espacio el análisis sobre cada uno y se responderá en apego a las condiciones del aula preescolar, debido a que el estudio está dirigido para docentes y alumnos de tercer grado de primaria, además no se analizarán múltiples modalidades sino únicamente el del jardín de niños donde se está llevando a cabo la investigación.

El estudio comprende tres apartados en los que se organizan trece indicadores. Estos rubros son entorno social y familiar de los alumnos, rasgos de la docencia y condiciones materiales.

En el primer rubro acerca del entorno social y familiar de los alumnos, encontramos que uno de los elementos es la escolaridad de los padres de familia (Ver Fig.1).

Figura 1. Escolaridad de Padres de Familia. Fuente entrevistas a Padres de Familia .Corro (2013)



En este caso se presentan gráficamente los datos (Ver Anexo 5).

En el estudio podemos corroborar que en este indicador el 70% de los padres de familia se encuentran incluidos en el rubro con carencia de competencias para brindar a sus hijos una ayuda para el desarrollo de sus actividades escolares, ya que las personas que no cuentan con escolaridad y las que tienen su primaria inconclusa carecen de habilidades básicas para leer y escribir. Lo cual si realizamos una valoración los pequeños se encuentran en una gran desventaja con niños de otros contextos como escuelas particulares que el 90% de los padres cuenta con una carrera universitaria y posgrados. O alumnos de contextos de clase media en los cuales los padres de familia su escolaridad mínima está por arriba del bachillerato.

El segundo indicador que se plantea es sobre el número de libros en el hogar de los alumnos (Ver Fig. 2).

Figura 2. Número de libros en el hogar de los alumnos. Fuente entrevistas a Padres de Familia .Corro (2013)

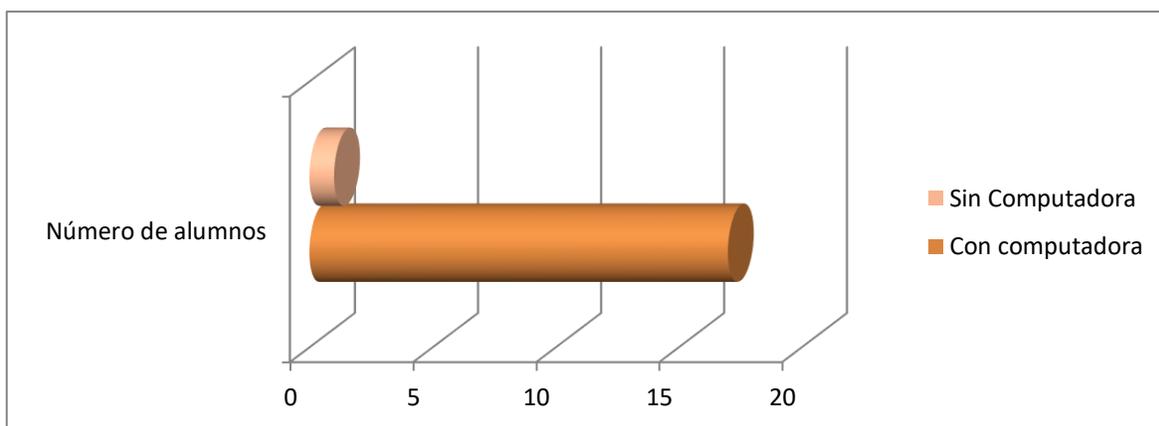


Aunada a esta información, se retoman de las entrevistas individuales realizadas a los padres de familia, en donde se realizan cuestionamientos

principalmente sobre la frecuencia con la que leen a los niños, y las respuestas son muy desmotivadoras, debido a que reconocen que no tienen ni los recursos como libros, revistas, cuentos ni los momentos de acercamiento.

El tercer indicador nos hace referencia al porcentaje de alumnos que afirma tener computadora en casa (Ver. Fig. 3).

Figura 3. Alumnos que poseen en su hogar una computadora .Corro (2013)



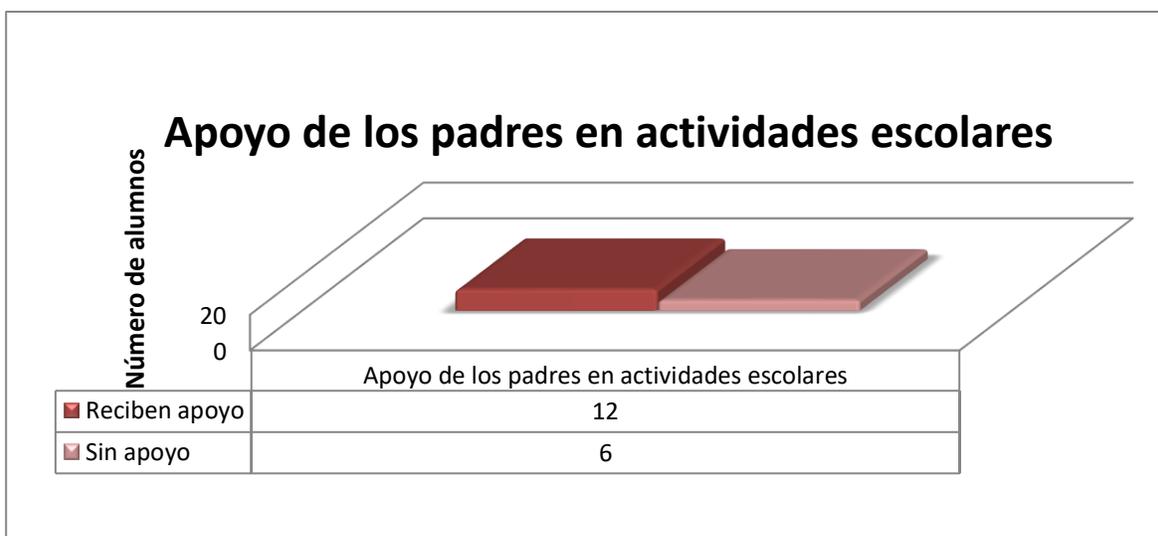
Esta información fue recuperada posteriormente debido a que este elemento no se tenía contemplado en las entrevistas individuales.

Los niños de este preescolar a pesar de vivir en una era tecnológica y digital, no tienen contacto con el uso de computadoras, ya que este aparato no se encuentra en sus posibilidades familiares de acceso a las mismas, en los intercambios que realizo con los niños, el único acercamiento que tienen es en el aula, además no solo los alumnos no cuentan con este acercamiento sino que tampoco los padres de familia, y por lo mismo no se propician estos acercamientos, a computadoras en renta.

Y el niño que tiene este contacto se debe a que acude al trabajo doméstico de su madre y en este comparte con un niño mayor que él, la computadora y ha sido por esta circunstancia, que el pequeño tiene esta oportunidad y ha logrado conocer algunas funciones y usos de la computadora, pero no por tener posibilidades de contar con este aparato.

El cuarto indicador es respecto al porcentaje de alumnos que reciben ayuda de sus padres cuando se les dificulta una tarea (Ver Fig. 4).

Figura 4. Apoyo de los padres en las actividades escolares.



Esta encuesta fue respondida en relación al cumplimiento por parte de los alumnos, en las actividades extraescolares o tareas que se solicitan, encontrando la frecuencia en que los alumnos cumplen con las actividades y el impacto que esto tiene en su desempeño escolar, debido a que su nivel de participación e interés disminuye por parte de la falta de apoyo de los padres de familia y esto se ve reflejado en el rendimiento escolar de sus hijos.

El quinto indicador referente a las características de la demanda educativa en preescolar, abordando dos elementos importantes: el capital cultural y económico (INEE, 2007: 21; el primero explora los elementos de la cultura general del alumno, como la participación en eventos recreativos (como el cine, representaciones teatrales, presentaciones dancísticas), los logros académicos de los padres y la posible riqueza cultural del hogar (acceso a libros). La variable situación económica incorpora tres aspectos socioeconómicos de las familias de los alumnos: características y servicios de la vivienda en que habita y posesión de bienes.

El indicador remite a la conformación de todos los aspectos a un concepto general el de “Capital Cultural Escolar” (Backhoff Escudero & Bouzas Riaño, 2007), alude a las condiciones económicas y culturales del estudiante que tienen una relación empírica con el aprendizaje que el niño adquiere en la escuela, la cual puede ser positiva o negativa. La composición de estos indicadores hacen hincapié en alguna de estas situaciones : hablar una lengua indígena en casa, nivel de expectativas escolares de los padres, así como del alumno, estructura familiar, características del hogar y posesión de bienes y servicios públicos disponibles en el hogar del alumno.

Hasta este punto en donde pude analizar los indicadores que integran el entorno social y familiar de los alumnos que demandan el servicio educativo y las repercusiones o impacto, de la presencia de los mismos al contar con esta información es que la pedagogía de la diferencia juega un papel fundamental en las oportunidades escolares de nuestros alumnos. Si los educandos antes de ingresar al aula, ya cuentan con ciertas desventajas es de valioso apoyo que como docentes emprendamos acciones que puedan abatirlas.

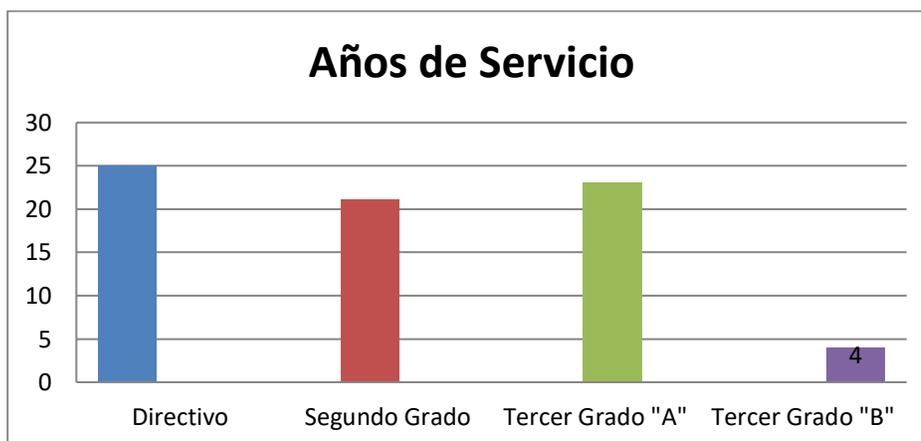
Ahora bien, otro aspecto que es necesario analizar son aquellos indicadores que integran lo denominado por el INEE como oferta educativa que tienen una relación directa con esta investigación, debido a que realizan una valoración sobre algunos rasgos de la docencia, los cuales resultan importantes para la persistencia de la condición de vulnerabilidad y el rezago educativo.

En este diagnóstico es imprescindible compartir desde la perspectiva de Silvia Schmelkes la importancia del papel del docente, y reconocer que en mi caso como docente también tengo una intervención directa.

La mayor parte de los docentes estamos cambiando de centro de trabajo por acercarnos a los lugares de origen, o por la necesidad de integrarse a jardines de organización completa que permitan dedicar un tiempo al aprendizaje y no a la combinación de funciones con la parte directiva, que es la característica de los jardines unitarios donde la mayor parte de docentes iniciamos nuestra función.

Este primer indicador de los rasgos de la docencia es sobre su antigüedad, es decir el tiempo de experiencia frente a grupo de los docentes, que permite determinar la movilidad de los docentes de forma futura (Ver Fig. 5).

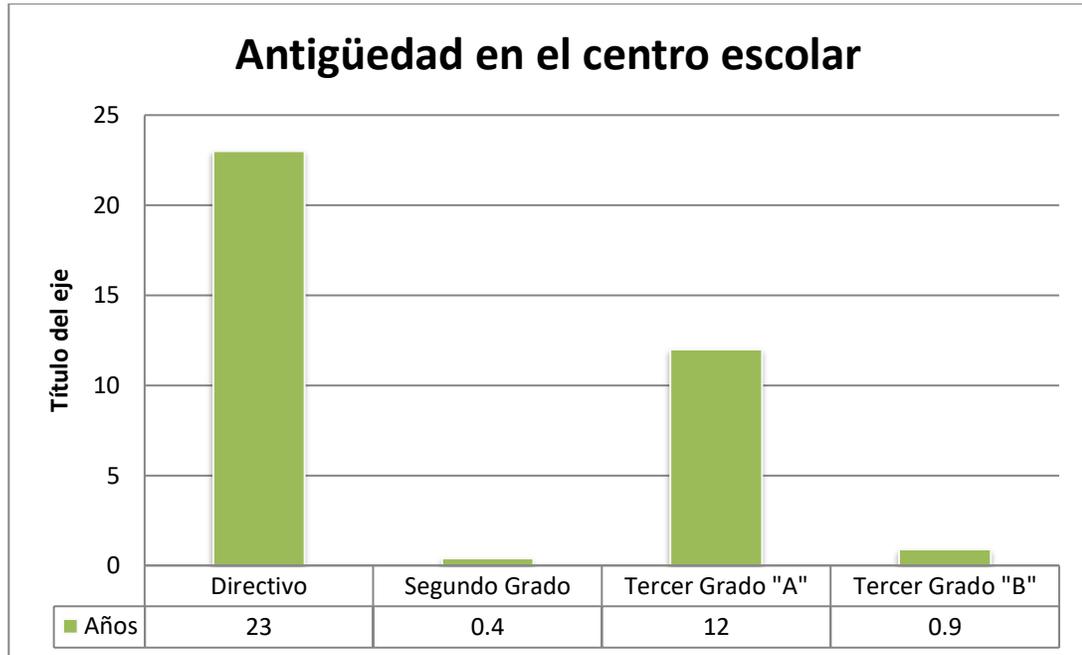
Figura 5. Años de servicio de personal.



Realizando una comparación con los aspectos encontrados en el estudio efectuados por el INEE hallamos los mismos datos que en las escuelas urbanas las docentes cuentan con una amplia experiencia, en este caso en su mayoría el personal de la escuela rebasa los veinte años de servicio, por lo cual nos encontramos en un punto opuesto a lo que ocurre en las zonas rurales, en este caso las docentes se encuentran en la etapa de culminación de su servicio profesional y existe una resistencia al cambio en las prácticas, y a la vez una falta de herramientas y estrategias pedagógicas inclusivas, para la atención de contextos vulnerables.

El segundo indicador que se presenta es la antigüedad en el centro escolar de los docentes en la escuela, en este caso este referente permite en el estudio de vulnerabilidad, reconocer si el personal se encuentra rotando de forma constante o es permanente, por lo cual el jardín conserva a la mayor parte del personal, pero esa variante no implica el deseo de no moverse, debido al tipo de turno, ya que limita el encontrar compatibilidad (Ver Fig. 6).

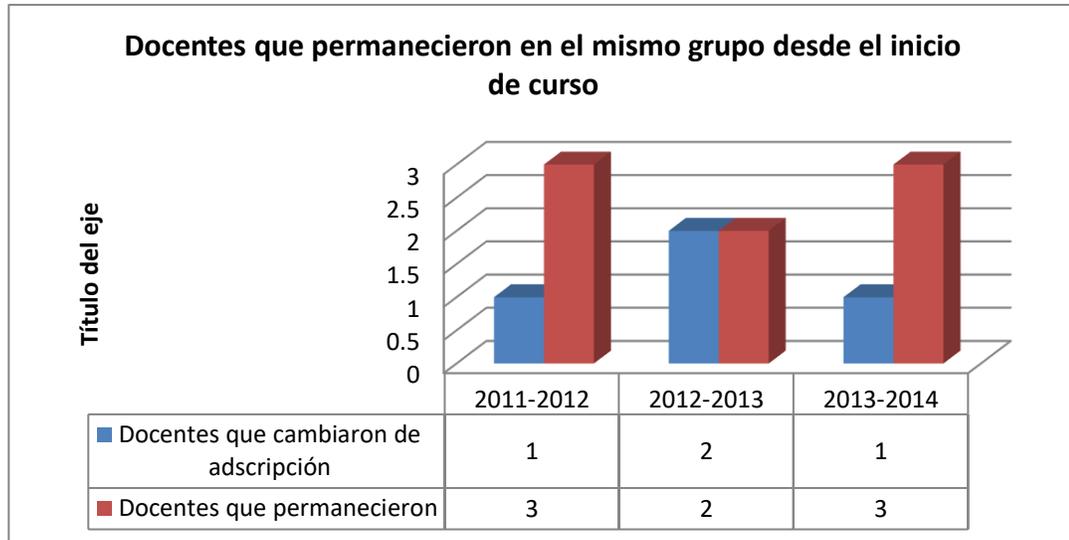
Figura 6. Antigüedad de docentes en el centro escolar.



Analizando la situación que prevalece en el plantel, el personal que conformamos el colectivo escolar, nos caracterizamos porque el 50% del personal conoce el contexto escolar y el otro 50% lo desconocemos, en el caso del personal con mayor antigüedad al no existir movilidad en el personal, los resultados deberían ser positivos y existir un conocimiento profundo de la comunidad pero lo que se observa y hacemos diariamente es una incomprensión del contexto a pesar del tiempo insertos en el mismo, lo cual convierte en lo personal una actitud de indiferencia a la diferencia.

El tercer indicador es porcentaje de docentes que desde el inicio de cursos permanecieron en el mismo grupo, en este sentido se retoman los datos de los ciclos escolares 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, y se pretende identificar la movilidad de docentes y la manera en que estos cambios pueden repercutir en la comprensión del contexto. En el caso del jardín en los últimos ciclos escolares se observa el cambio de docente a mitad del ciclo escolar, aunque muchos de estos movimientos se deben a las diversas reformas laborales que se desprendieron en los últimos años (Ver Fig. 7).

Figura 7 Número de docentes que permanecieron en el mismo grupo desde el inicio de curso.



La posibilidad de establecer una estrategia que permitan al docente realizar un seguimiento a los alumnos basada en la diversidad persistente en las aulas, se ve interferida por los continuos cambios existentes en el ciclo escolar y la falta de desarrollo de competencias docentes posibilita efectuar una valoración positiva de la diferencia.

Además de estos indicadores se realiza la valoración sobre el interés por parte de las docentes por cambiarse de escuela según su antigüedad en el servicio, pero no se considera en la investigación.

Son muchos los indicadores que se presentan pero es importante el rol que juega cada uno de los agentes educativos: alumnos, padres de familia y docentes. Para los padres de familia deben establecerse canales de comunicación que permitan generar reflexión y el establecimiento de un diálogo con la escuela para apoyar a los tutores a la realización de las tareas escolares y la relación existente con su vulnerabilidad social, al a realizar un trabajo en equipo ampliamos las posibilidades de mejorar sus aprendizajes y estos se vean reflejados en el desarrollo de sus competencias de los alumnos.

Como docentes requerimos contar en el momento de realizar nuestro diagnóstico escolar, con información sobre los contextos donde se desempeñan nuestros alumnos para realizar los ajustes necesarios, si forman parte de un grupo vulnerable, y con esta información podremos determinar bajo qué tipo de indicador se está generando esta desigualdad.

Desde mi perspectiva como docente del plantel no he realizado un trabajo oportuno para identificar las causas por las que mis alumnos no asisten de forma permanente. Conforme a las entrevistas y diálogos con los niños me percaté que no estoy respondiendo a sus intereses, pero más importante aún a sus necesidades y cada una de las barreras con las que se enfrentan, lo cual representa una desilusión y rechazo por parte de los niños hacia las actividades escolares.

Ante los indicadores referidos es necesario considerar, que para transformar las condiciones de vida actuales de nuestros alumnos, cuenten con una alimentación nutritiva, ingresos familiares mayores al salario mínimo en nuestro país, aunque muchas situaciones salen de nuestra capacidad, combatir la pobreza es uno de los mayores retos de nuestro país, y como docentes debemos emprender las estrategias necesarias para poder atender a nuestros alumnos, y proporcionarles ambientes inclusivos que permitan que nuestros alumnos hagan de su estancia en la escuela, experiencias que permitan ir acortando desde sus primeros años escolares las brechas y desigualdades a las que ya se encuentran sujetos.

Previo a la presentación del marco normativo, que sustenta la investigación compartiré algunos indicadores clave al respecto de situaciones que me parece muy pertinente analizar, fueron recabados en entrevistas al personal que conforma el jardín de niños. En estas encuestas era de suma importancia realizar la valoración de la formación y actualización del personal.

Por lo que la información referida a actualización había cierta discrepancia de acuerdo a los cambios en las modalidades de atención de los jardines de niños las características en jornada regular y jornada de tiempo completo, en el ciclo escolar 2012-2013 en el nivel preescolar, se ofrecieron dos diplomados para

actualización, uno denominado Escuelas de Tiempo Completo (ETC), que consistió en el estudio del tiempo destinado al aprendizaje y la necesidad de aprovecharlo, en las escuelas con horarios extendidos, y se proporcionaba una seis líneas de trabajo, como parte de la propuesta pedagógica para diversificar la intervención en la jornada ampliada.

El segundo diplomado es el de Educación Inclusiva (EI), el cual fue un estudio de todas las necesidades educativas especiales y el diseño de estrategias y adecuaciones de intervención para favorecer la inclusión. En este curso se estudiaron todos los sustentos legales y principalmente las implicaciones de lograr promover ambientes escolares inclusivos.

Analizando la situación a la que me enfrentaba, la falta en primer lugar de formación-actualización y en segundo lugar carencia de estrategias aprobadas para la atención de los niños en condiciones de vulnerabilidad, me percaté que en mi plantel mis compañeras y directivo ya contaban con una formación de Educación Inclusiva, únicamente yo contaba con el de ETC.

Por lo que mis necesidades de desarrollar competencias para conformar un aula inclusiva son indispensables y el estudio de la misma aún más, para que se vea impactadas en acciones directas en el aula que permitan el mejoramiento de mi intervención. También planteo mi opinión acerca de que mis compañeras en este momento no tienen un problema de formación, porque ya conocen las estrategias y fundamentación teórica para promover ambientes y escuelas inclusivas, continúa siendo un problema de actitud, voluntad e interés para realizar lo que nos corresponde y una falta de preocupación por las repercusión de nuestras acciones pues no vemos a futuro las oportunidades de redireccionar la vida de los niños y que pueden tener mejores condiciones de vida que las actuales.

Pero qué sucede, ¿son nuestros alumnos los que tienen necesidades educativas especiales o en el caso de mi grupo aquellos que pertenecen a grupos vulnerables los culpables de no alcanzar las expectativas de los planes y programas?, o ¿somos las docentes las que no contamos con las competencias

necesarias para poder brindar ambientes inclusivos que logren favorecer en todos los alumnos los rasgos del Perfil de Egreso del Plan de Estudios 2011(SEP, 2011a).

Bajo estos planteamientos realizo la delimitación de la investigación educativa. Es importante realizar una clarificación que mi indagación conforme al enfoque que deseo desarrollar, retomará desde la perspectiva de pedagogía de la diferencia, el estudio del tema, pero sobre todo apreciará el rol tan importante que juega el docente en el proceso de inclusión de los niños.

La delimitación del problema se basa en la carencia que poseo de competencias docentes inclusivas, lo cual repercute en mi falta de herramientas de intervención que permitan realizar adecuaciones necesarias para que los alumnos permanezcan en el sistema educativo, la falta de conformación de un aula inclusiva que permita que como docente brinde mejores experiencias a los alumnos, que los resultados en sus evaluaciones cualitativas logren reflejar la inclusión de las características de los alumnos en su desempeño.

La importancia del desarrollo de competencias docentes es que bajo ningún otro criterio logrará la conformación de ambientes inclusivos, es a través de la construcción de las competencias inclusivas, un proceso que permita desde un problema real ya identificado el desarrollo de habilidades, actitudes y la adquisición de conocimientos específicamente relacionados con la atención de la diferencia desde enfoques inclusivos. El punto fuerte en la investigación es que las diferencias que existen en el grupo son aún más relevantes por la vulnerabilidad a la que están sujetos.

En la investigación, lo que se pretendió fue que a lo largo del ciclo escolar 2013-2014 fue identificar aquellas competencias que como docente podrían desarrollarse para conformar ambientes inclusivos, lo cual permitiera el reconocimiento de la vulnerabilidad y la diversidad en mi aula, que es uno de los factores que influyen en la exclusión y deserción escolar, conocimiento que lograra diseñar con base en el conocimiento del contexto y de las características individuales de los niños adecuaciones curriculares para el logro de los aprendizajes

mediante la aplicación de estrategias que me permitan como maestra de grupo conformar ambientes educativos incluyentes, por medio de herramientas como registros realizados en el diario de trabajo y las observaciones que realizo en el aula.

Por lo cual he considerado pertinente responder a los siguientes cuestionamientos durante la investigación:

- ¿Cuáles son las competencias docentes que debe poseer una educadora, para desarrollar prácticas y ambientes inclusivos en aula?
- ¿Qué necesita conocer, saber hacer y cuáles actitudes asumir la educadora para desarrollar competencias inclusivas?
- ¿Qué tipo de estrategias puede desarrollar la educadora a nivel aula para integrar a niños en condiciones de vulnerabilidad?
- ¿Cuáles son los cambios que se espera en la práctica de la educadora, son temporales o permanentes?
- ¿Una sola estrategia de inclusión logrará atender a todos los alumnos en condiciones de vulnerabilidad?

Es por ello que en mi investigación considero pertinente centrar la investigación sobre “Desarrollo de competencias docentes, para la inclusión de alumnos de preescolar vespertino en contextos vulnerables”

1.5 Justificación

Con lo expuesto podemos considerar que el desarrollo de competencias docentes, para lograr la inclusión es una de las necesidades apremiantes de nuestro Sistema Educativo Mexicano (SEM) y, como docentes aún no logramos vislumbrar las oportunidades que esto permitiría.

La necesidad de adoptar ambientes inclusivos, donde los docentes estemos conscientes que los niños deben sentir esa pertenencia, sentir que la escuela que asiste es para todos, para este cambio y esta transformación, la escuela debe asumir un modelo inclusivo en donde todo y cada uno de los niños sea y se sienta

valorado, sus oportunidades de aprender sean las mismas, en donde como docentes no nos alarmemos por su forma de relacionarse, su forma de hablar, sino que hagamos un andamio para que estos se puedan integrar de forma positiva sin perder su identidad.

No se trata de ser alarmistas y si no logramos desarrollar competencias docentes para favorecer la inclusión en el aula, lo único que realizamos es dejar que los alumnos continúen con los mismos círculos y las mismas problemáticas de sus padres, ausentismo, deserción, dando como resultados índices bajos de conclusión de la educación básica, lo que repercute en ser partícipe de trabajo mal remunerado y esto a su vez generar condición de pobreza.

Lo que si es necesario es poder comprometernos con nuestra profesión pero sobre todo, con la sociedad en general, no se trata en mi investigación de proporcionar un modelo, sino compartir una experiencia sobre una problemática que vivo en mi centro de trabajo y el proceso que sostuve para atenderlo y compartir los resultados obtenidos. Considerando las situaciones que enfrentamos en el aula son complejas al ser seres humanos el objeto de investigación y son indispensable el análisis de múltiples elementos que brinden al investigador una perspectiva holística.

Desde la creación del nivel de Educación Preescolar se ha considerado por parte de la sociedad a la misma como un espacio de juego sin impacto directo en la formación de los alumnos, idea que se ha venido transformando y realizando modificaciones mediante diversas investigaciones, principalmente la referente de la evaluación internacional como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o **Program for International Student Assessment (PISA)**, el cual concluye que existe una relación directa entre los alumnos que han obtenido mejores resultados son aquellos que en su historial académico han asistido a la Educación Preescolar.

La idea expuesta permite considerar como docentes lo trascendental que es en la vida de los niños su educación preescolar y resulta a nivel personal una

preocupación considerar que si la estrategia lejos de aproximar a los niños a experiencias significativas en su vida que le permitan disminuir las brechas educativas a los que ya están expuestos por provenir de contextos vulnerables, y lejos de esto lo excluyan y lo orillen a autoreconocer su incapacidad para alcanzar el éxito escolar.

La definición del docente con el paso del tiempo se ha transformado, de ser sujeto que enseñaba conocimientos sobre determinada ciencia o arte, pasa a considerarse como agentes de cambio y transformación social. Sujeto que genera espacios propicios para el intercambio, enriquecimiento de experiencias y saberes de los alumnos, conductor, facilitador de aprendizajes; y en tiempos reales capaz de desarrollar competencias, por medio de situaciones de aprendizaje.

Las atribuciones que se le confieren al profesorado son cada vez mayores, ocasionado por sociedades con tramas cada vez más complejas, problemas sociales más evidentes, y una ampliación de la mirada de los sujetos que se encuentran en nuestras aulas. Hemos pasado de una escuela masificadora a una escuela que permite una educación individualizada, a permitir observar a los alumnos como sujetos únicos, productos de una serie de elementos biológicos, culturales, psicológicos.

Como podemos ver la docencia se enfrenta a un nuevo paradigma del pensamiento (Chica, 2009). El asumir a la diversidad como una realidad ineludible, entender que la Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad, representan el nuevo esquema del trabajo docente, pero no en términos de conceptos, sino en la Intervención Pedagógica, imprescindible para promover la diversidad como una riqueza, en el trabajo que realizamos de forma cotidiana.

Los docentes tenemos una tarea ardua que es reconocer la importancia de asumir la diversidad en el aula, escuela y sociedad como una herramienta para el desarrollo de sociedades más justas, equitativas, que propicien una interacción e interrelación positiva que permita un crecimiento y sobre todo genere las condiciones propicias para el aprendizaje.

La trascendencia de esta investigación es brindar al sistema educativo nacional y veracruzano, experiencias reales sobre el desarrollo de competencias docentes, determinar que las acciones que se están generando de actualización y capacitación no están siendo suficientes, para transformar y aplicar un modelo de inclusión.

Requerimos como docentes empezar a transitar a una forma distinta de desarrollar competencias en el profesorado, para no caer en las prácticas recurrentes que solo brindan talleres que propician el dominio de contenidos pero una falta de habilidades y sobre todo nuestro gran problema de actitud por mejorar.

Por otro lado, esta investigación puede servir como una propuesta para lograr diseñar un Modelo de Actualización Autodidacta, que permita al docente emprender investigación y diseñar múltiples adecuaciones conforme al problema que enfrentemos en el aula y sea el docente el que se encargue de buscar los materiales necesarios para su atención. Considero que si el docente no intenta mejorar y se somete a un proceso de ensayo-error, no tendrá la oportunidad nunca de verificar que se pueden tener cambios reales. Sólo es cuestión atrevernos a conocer y desarrollar el espíritu de investigación, aunque sabemos que no es lo único necesario para la transformación.

Además me gustaría por medio de esta tesis lograr que los docentes y autoridades educativas comprendan que no basta con soluciones compensadoras, con acciones paliativas, con cubrir solamente con los requisitos de capacitar. Se requiere desarrollar en verdad competencias, porque nos estamos quedando con modelos tradicionalistas apropiándonos únicamente de conceptos y no logramos desarrollar habilidades y actitudes positivas, en este caso, hacia la inclusión.

Asimismo se requiere que exista un apoyo a las escuelas con grupos vulnerables, brindar mejor infraestructura, mobiliario. Necesitamos que exista una congruencia entre lo que se espera y lo que tenemos. Escuelas que generen pertenencia a nuestros alumnos, que se sientan identificados al asistir.

Debido a que continuamos percibiendo que las escuelas con peores instalaciones siguen siendo las escuelas para los alumnos más pobres, es necesario concebir que inclusión e igualdad deben ser conceptos inseparables.

Por ello mi expectativa como docente del siglo XXI, es que a nivel nacional se pueda desarrollar un programa de seguimiento para las escuelas vespertinas ya que en las ciudades, estas instituciones educativas congregan a un número muy elevado de niños provenientes de contextos con alta vulnerabilidad.

Asimismo se identifiquen las acciones que se están llevando a cabo o en su defecto se logren emprender y por qué no lograr integrar a estas escuelas en programas como Escuelas de Calidad en donde se pueda apoyar al plantel a mejorar sus condiciones. Pero ya contando con un referente definido como será esta investigación del proceso necesario para desarrollar competencias docentes para la inclusión de preescolares pertenecientes a grupos vulnerables.

Ahora bien, es cierto que las consecuencias de desconocer la forma en que se desarrollan las competencias docentes, no será un aporte que cambiará el magisterio, pero si permitirá brindar en primer lugar un referente importante para determinar que los sistemas de actualización no están funcionando debido a sus características de efecto cascada por el carácter impositivo que tienen.

Además por la falta de relación entre los contextos de todo el país, al ser México un país tan diverso las diferencias en una misma ciudad pueden ser tan abismales como lo son las necesidades formativas y competencias necesarias para desenvolverse en contextos como las zonas fronterizas al norte y sur de nuestro país, o en las zonas indígenas.

En consecuencia me cuestiono quiénes son los beneficiarios con que puedo desarrollar competencias docentes que permitan conformar aulas y escuelas inclusivas, por un lado las escuelas, al contar con docentes interesados por mejorar su entorno y preocupados por realizar propuestas que se basen en las características de sus alumnos.

Sin duda es un paradigma aquella escuela donde todos los docentes gestionen pedagógicamente, participen colaborativamente para crear una misión y visión que integre diferentes acciones para poder satisfacer las necesidades del alumnado. Una escuela donde cada docente tiene una mirada distinta de su contexto, de tal forma que no seamos maestros con **actualización homogénea o competencias homogéneas**, ya que las miradas homogéneas lo único que propician son escuelas donde no sucede nada, perspectivas que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma manera.

Una escuela con un servicio de calidad, entendiendo este concepto que comprende varias dimensiones: relevancia de los planes y programas de estudio, la eficacia interna y externa que, en la educación básica, se traduce en la universalización del acceso a la escuela, la permanencia en ella y la conclusión del trayecto por todos los alumnos, en los tiempos estipulados. Y habiendo alcanzado los resultados previstos, así como la suficiencia de los recursos y la eficiencia de su utilización y la equidad, en el sentido de apoyo diferenciado, en función de la necesidad, para que todos los alumnos alcancen niveles mínimos aceptables de resultados.

Por lo que escuela de calidad será aquella en donde todos los docentes nos interesamos por investigar, por perfeccionar nuestra práctica y por contar con una **actualización heterogénea o competencias heterogéneas**, que brinden al colectivo, confrontaciones académicas y diálogos educativos.

Finalmente los alumnos serán los principales beneficiados, si el docente accede a poder integrarse en el desarrollo de competencias con un nuevo enfoque en donde la educadora sea la propia mediadora de su aprendizaje, del desarrollo de sus habilidades y la única responsables de la actitud que asume.

En lo que respecta específicamente con este estudio los alumnos tendrán la oportunidad de desenvolverse en ambientes inclusivos que les permitan tener igualdad de oportunidades, lograr que las características de sus contextos

vulnerables no sea un factor más que contribuya al fracaso y deserción escolar, pese al nulo apoyo de los padres.

Los docentes debemos agotar las estrategias para poder atender en la jornada a nuestros alumnos. Por medio de breves tutorías dar un seguimiento más específico de sus necesidades, lo cual repercutirá en su desempeño escolar; propiciar cambios pequeños pero significativos en nuestros alumnos para motivarlos a esforzarse un poco más. Lograr que los pequeños identifiquen su potencial y reconozcan que solo falta un poco más de tiempo de estudio para mejorar su desempeño. Se consideran importantes la aplicación de esta estrategia debido a su impacto en el acercamiento y atención individual de los docentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En la medida que el docente registre en su diario de trabajo, libreta de observaciones, o registro de tutorías los avances o logros de aprendizaje identificados con sus alumnos, en ese momento se podrá determinar que adecuaciones se tienen que llevar a cabo para brindar a los alumnos oportunidades equitativas. Cuando quitamos el tinte homogenizante a nuestra práctica, estamos abriendo paso a la inclusión de todos nuestros alumnos, a brindarles las herramientas necesarias para insertarse en la sociedad.

Es necesario adoptar una filosofía donde se procure que los niños sientan que asisten a la escuela donde hay distinciones y que son tratados por igual, atendiendo a sus diferencias.

Este documento pretende realizar los estudios a nivel preescolar, espacio en donde se sientan las bases académicas de todos los alumnos y proporcionar a todos los docentes del nivel educativo instrumentos de detección de alumnos vulnerables. Este documento también proporciona algunas estrategias implementadas para la atención específica de estos grupos, para el logro de la inclusión, del mejoramiento académico principalmente relacionado con su integración y permanencia positiva en la vida escolar.

En este espacio brindo mi experiencia, pero principalmente los logros y obstáculos que atravesé. El documento sirve de punto de partida para múltiples investigaciones como la línea de la importancia de reconocer la necesidad de emprender campañas de alfabetización en adultos ya que son los padres de familia un punto articulador en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Por todo lo expuesto anteriormente a continuación describo una serie de propósitos que guían esta investigación.

1.6 Propósitos

General:

Desarrollar a través del enfoque de cognición situada, las competencias docentes inclusivas, para propiciar ambientes y prácticas que atiendan a grupos en situación de vulnerabilidad, mediante escalas de inclusión de alumnos y docentes, adecuaciones en la planificación y perfeccionamiento de la práctica a través de un proyecto áulico.

Específicos:

- Realizar adecuaciones curriculares, que permitan al docente manifestar su competencia para promover ambientes inclusivos con grupos vulnerables.
- Aplicar proyecto de aula para desarrollar en el docente y alumnos competencias inclusivas, utilizando la estrategia de cognición situada, promoviendo el trabajo cooperativo, que repercuta en su vulnerabilidad social y escolar.
- Evaluar las competencias inclusivas en los grupos vulnerables.
- Efectuar tutorías para reconocer y atender aquellos alumnos que se encuentran en mayor desventaja por su contexto vulnerable, para mejorar su desempeño y participación en el aula.

La importancia de adoptar un modelo educativo inclusivo que permita a todos los alumnos contar con igualdad de oportunidades y que éstas se vean reflejadas

en mejoras en su condición de vida social y económica, provenientes de las asimetrías que existen en nuestro país es trascendental.

Considero que el primer reto que debí asumir fue efectuar una valoración en el contexto de mi escuela, la existencia de alumnos que requieren que como docente haga un reconocimiento de quiénes son nuestros alumnos. Identificar la población que atendemos son niños preescolares que cursan sólo el 50% segundo grado de preescolar y que el resto del 50% solo tienen oportunidad de cursar el último grado o en algunos casos unos cuantos meses (Ver Anexo 2), y que estas condiciones son parte de la exclusión a la cual se encuentran sometidos por sus escasos recursos económicos; otra característica de la escuela es que solo contamos con un grupo de segundo grado, debido a que la infraestructura del plantel es pequeña, es una adaptación de un edificio, por lo que esto permite que se propicie menores oportunidades al haber pocas vacantes, además de ello, existe en los padres de familia una falta de interés para que los niños cursen dos años del preescolar, por el gasto que implica llevar a los niños al plantel, por los desplazamientos anteriormente mencionados.

Otra de las condiciones de falta de inclusión es que como colectivo no hemos colaborado para acceder a programas federales y estatales buscado otras fuentes de apoyo que disminuya las cuotas voluntarias y permita acceder a todos los niños a derecho de educación obligatoria de tres grados de educación preescolar.

Se deben diseñar las estrategias necesarias para que los alumnos superen estos factores de inequidad, de forma positiva mediante situaciones de aprendizaje que le permitan potencializar todas sus capacidades y que lo relacionen con su entorno inmediato, que entiendan que la escuela es un espacio importante para tener mejores oportunidades.

He realizado múltiples análisis sobre los modelos educativos que se encuentran vigentes y en lo personal el modelo de educación inclusiva es que el que con mayor énfasis logra atender las características de alumnos, docentes y padres de familia.

Es indispensable que los padres de familia transformen su mentalidad y se asuman como personas exitosas, dejar de asumirse como pobre y no hacer nada por cambiar esta situación, hacer hincapié que la calidad de los aprendizajes no los determinará el costo más alto de sus inscripciones, ni la ubicación en donde que está situada la escuela, sino en aquella que logre propiciar en niños y adultos cambios positivos en su forma de pensar, desarrollo de relaciones armónicas, lograr propiciar una pertenencia al grupo escolar en donde se encuentra inserto y esto le permita continuar integrándose en todos los ámbitos a los que se enfrentará. Lo importante es transformar el contexto y coadyuvar de esta forma al aprendizaje de sus hijos.

CAPÍTULO DOS

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL FILOSÓFICA.

El reconocimiento de la diversidad en nuestras aulas, nos demanda como docentes afrontar los desafíos y emprender nuevos caminos, el camino de la profesionalización, del perfeccionamiento de la intervención docente, pero también el responder al nuevo perfil, aquel que logre el desarrollo de nuevas competencias que permitan una práctica acorde a la realidad social, económica, cultural e identitaria de nuestro alumnos.

La importancia del estudio de los contextos escolares es de suma trascendencia, la creatividad y potencial del docente debe tener la posibilidad de desarrollar adecuaciones curriculares que permitan brindar a los alumnos oportunidades para reducir los riesgos de fracaso escolar. Sin embargo si el docente no cuenta con las competencias necesarias el conflicto que existe para los alumnos es la exclusión en el sistema educativo y limitar las expectativas escolares y sus proyectos de vida.

En este segundo capítulo mediante el desarrollo de cinco temas se expondrá la importancia y relación que tiene con aspectos importantes de la educación, así como su fundamentación teórica en el ámbito educativo existentes para abordar y brindar una alternativa de solución a este problema. No se descartan la existencia de otras opciones para la atención del problema y autores que puedan contribuir para la solución del mismo, pero basado en las características del contexto, los sujetos de estudio y enfocándonos en esta tesis apegada a la especialidad de Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad, se induce a realizar un manejo de la información que pueda tener una respuesta desde este enfoque.

Durante mucho tiempo se consideró que la mayor parte de los problemas en el aula que prevalecían eran debido a características individuales de los alumnos, debido a la tradición de crear ambiente homogéneos, al salir de esta línea, el simple hecho de ser diferentes, aprender de manera distinta, por comportarse de modo

contrario a lo esperado por el docente, por contar con un desempeño escolar diferente al estandarizado, se encontraron múltiples casos y se realizaron aportaciones al campo de investigación educativa, sin embargo la diversidad seguía estando presente y era una realidad ineludible.

Dentro de las aportaciones se considera a la familia como otro factor que limitaba las oportunidades de contar con mejor rendimiento por las condiciones adversas que acompañaban a los alumnos en su ambiente familiar.

Se realizó una separación del niño, la familia, la escuela, lo cual generó el análisis por separado de cada uno de los agentes educativos (la familia, los docentes y la escuela).

En la actualidad gracias a los diversos estudios e investigaciones educativas que se realizaron, han permitido generar nuevas perspectivas, modelos educativos, enfoques que generan otras oportunidades a nuestros alumnos. El enfoque inclusivo de educación brinda espacios en nuestras aulas a toda la diversidad y no solo eso, sino que mediante la pedagogía de la diferencia proporciona a los docentes el generar una nueva visión de su función en las aulas escolares.

Es por ello que en este apartado realizamos consideraciones que el desarrollo de competencias docentes es un paso indispensable para lograr transformaciones profundas en el aula, seguimos contando con los sustentos legales a través de los planes y programas, pero como docentes continuamos careciendo de competencias para hacer frente a los nuevos desafíos de la educación, es imposible hacer caso omiso a todo lo que acontece en el interior de nuestras escuelas, pero más preocupante es no hacer nada para mejorar.

Por lo cual se responderá en el contenido de este capítulo a preguntas como con qué herramientas contamos y cómo debemos hacer uso de ellas, para poder dar respuesta al problema anteriormente planteado.

2.1 La educación inclusiva en el currículum de Educación Preescolar (Básica)

Es importante en este apartado valorar que la Educación Inclusiva se ha considerado como una estrategia compensatoria para lograr que los alumnos cuenten con las mismas oportunidades en su formación, como punto de partida en esta explicación haré mención de los conceptos en el ámbito educativo que sustenta este proceso de investigación.

El primer término que destacaré será el de “inclusión” planteado por Booth & Ainscow (2000), mismos que amplían su definición determinando que:

“...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.

Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación”.

En los mismo documento de Booth & Ainscow (2000) espacio también se destaca que la “inclusión es un proceso integral” lo cual nos debe orientar como docentes y colectivo docente y personal que conformamos el centro escolar sobre la importancia de atender las necesidades educativas y su relación de éste con su desarrollo integral, cabe destacar en esto a la familia. Además es necesario reconocer la gestión escolar, como el medio o espacio para proporcionar a los alumnos tanto a nivel institucional la implementación de estrategias necesarias como a la búsqueda con otras instituciones de servicios de acompañamiento, es por ello que es de suma importancia que las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo.

Existen múltiples aportaciones acerca de que un mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias y es mucho de lo que sucede en nuestras aulas. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano el poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para impedir que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper.

Por lo que la educación inclusiva es un término que alude a la capacidad de integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”. El cual implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas. El concepto de “Necesidades Educativas Especiales” se utiliza en esta tesis porque considero que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Desde la función docente es importante conocer que los materiales que se han desprendido de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), brindan al docente herramientas para conocer cuáles son los propósitos, competencias y el perfil de egreso necesario para lograr un sistema educativo de calidad, pero lamentablemente la función docente no es una simple tarea de transmitir conocimientos, sino de generar situaciones que propicien los aprendizajes, atendiendo las características individuales de los alumnos que están a nuestro cargo, lo cual es la parte más difícil para el docente.

Muchos docentes pretendemos conocer los planes y programas que rigen el nivel en el que nos desempeñamos, aplicamos las competencias que se plantean y consideramos de manera subjetiva que mediante solo el planteamiento estamos ya aplicando lo que demanda la RIEB, sin embargo muchas de nuestras percepciones, opiniones son producto de un desconocimiento de todos los documentos a los cuales debemos apegarnos desconocemos los enfoques bajo los que están creados.

Es por ello que es indispensable el reconocimiento que existe en el Plan de Estudios y Programa de Estudio 2011 de Educación Preescolar, se destaca la importancia de aplicar la pedagogía de la diferencia, lograr en primer lugar atender las necesidades de los alumnos y en segundo lugar contribuir al logro de un sistema educativo no solo de calidad sino inclusivo que permita brindar oportunidades a los alumnos de tener éxito en su vida escolar y esto pueda reflejarse en su vida personal a largo plazo.

2.1.1 Plan de Estudios 2011

El primer material que es indispensable revisar es el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011), debido a que este referente es una de las principales herramientas para los docentes, cuenta con apartados que nos permiten identificar y esclarecer cuáles son las características del mismo.

El principal planteamiento del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, nos exhorta a mejorar nuestro desempeño como docentes, debido a que la articulación de los niveles de educación básica (Educación Preescolar, Primaria y Secundaria), implica mediante el trabajo colaborativo compartir propósitos, estándares curriculares, principios pedagógicos para lograr elevar la calidad de la Educación.

La parte más significativa que existe en el Plan de Estudios 2011 y que se relaciona de manera directa con el proyecto de investigación, son los planteamientos para el profesorado que a través de su práctica retomo los principios pedagógicos (ver fig. 8).

Figura 8 Principios Pedagógicos. Plan de Estudios 2011. (SEP, 2011:26)

PLAN DE ESTUDIOS 2011 EDUCACIÓN BÁSICA
1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS
1.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje

- 1.3. Generar ambientes de aprendizaje**
- 1.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje**
- 1.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados**
- 1.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje**
- 1.7. Evaluar para aprender**
- 1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad**
- 1.9. Incorporar temas de relevancia social**
- 1.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela**
- 1.11. Reorientar el liderazgo**
- 1.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela**

Los cuales se conceptualizan como “las condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011a), para que a través de los mismo se puedan atender las necesidades específicas del aprendizaje de cada alumno.

En el capítulo primero se hizo mención de la importancia que tiene para el docente el desarrollar en su aula los procesos de inclusión, y se indicó que el principio pedagógico más relevante que responde al problema es el 1.8 mismo que señala el “Favorecer la inclusión para atender la diversidad”, ya es que en el mismo donde se realizan consideraciones sobre la existencia en nuestro país y escuelas de la diversidad, y el compromiso de las mismas para poder ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Atribuyendo este último término como “reducción al máximo de la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evitar los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas y niños y adolescentes” (SEP, 2011a:35).

Ahora bien podemos identificar que en nuestro Plan de Estudios existen ya referentes claros sobre la función del docente, en un primer momento identificar aquellos alumnos que se encuentren en riesgo de abandonar la escuela por un bajo rendimiento y la falta de oportunidades por no encontrarle sentido a la función de la escolarización.

Además de ello debemos ser conscientes de que carecemos de herramientas para autoevaluarnos y poder reflexionar si en nuestras aulas existen o no procesos inclusivos, además si efectuamos una identificación de aquellos alumnos con riesgo de fracaso y deserción escolar y desarrollamos estrategias para la atención de las mismas.

Nuestro currículum nos proporciona planteamientos ambigüos sobre inclusión, sin embargo es un avance significativo el realizar y valorar al alumno como un sujeto único con características propias, resultado de su interacciones con su ambiente, familia y cultura. Es decir aquellos procesos socioculturales a los cuales ya estuvo expuesto desde su nacimiento.

Desde el enfoque de la pedagogía de la diferencia podemos encontrar planteamientos que permiten destacar, condiciones que se establecen en el Plan de Estudios 2011. Por ejemplo al hacer referencia al alumno como un sujeto individual, lo cual al mencionarlo debe representar para el docente un proceso reflexivo, analizar y reconocer en sus prácticas la aplicación de estrategias y distintos tipos de variantes en su planeación, que puedan responder a las características individuales de los estudiantes.

Es indispensable fundamentar en este espacio que los docentes, si deseamos transformar nuestra práctica y brindar ambientes inclusivos en nuestra aulas, requerimos desarrollar nuevas competencias las cuales proporcionan al docente las herramientas básicas para identificar y atender la inclusión.

Un punto de partida es identificar las aportaciones de autores como López & Tourón (s/f) quienes retoman los conceptos realizados por Orden Hoz, Bartolomé,

Jiménez Fernández, sobre Pedagogía Diferencial y concluyen que en este enfoque se toman como punto de referencia obligado las diferencias humanas pedagógicamente significativas; además de que se expresa la necesidad de la individualización educativa exigida por las diferencias individuales y se correlaciona con lo esperado en el Plan de Estudios debido a que se considera como punto central al individuo como sujeto de la educación.

La trascendencia de estas aportaciones al tema es debido a que como docente identifiqué la existencia de una diversidad en el aula, como la presentación de situación de vulnerabilidad que su mismo contexto condiciona, la cual está acompañada de otros factores como el ausentismo, desvalorización al proceso de escolarización en su contexto. Una percepción de minimizar el impacto del nivel preescolar, donde lo que se espera aprendan en el mismo difiere en sus intereses con lo que se plantea en el aula, que son herramientas para su vida y favorecen su exclusión en los contextos escolares, debido a que no se está respondiendo a sus expectativas individuales de la familia y del educando.

Los autores y especialistas refieren que el proceso de inclusión son acciones que pueden llevarse a cabo de forma inmediata, sin embargo no es una tarea fácil, requiere mejorarse mediante la práctica, comenzando con la observación de nuestros alumnos y nuestro desempeño, realizando registros específicos, pero como bien sabemos sin estos aspectos de qué observar, lamentablemente como docente resulta una acción compleja y desgastante por la falta de objetividad, como es mi caso, no logro percibir con claridad qué parte de mi intervención no está permitiendo que los alumnos tengan un desarrollo integral de sus competencias, y por otro lado esto los está limitando en el logro de otras nuevas competencias.

Retomo a la pedagogía de la diferencia responde como herramienta, ya que permite que el docente pueda adaptar los procesos educativos a las diferencias individuales, es decir pasar como lo plantea Maza (2008), de “efectos de normalización u homogenización para los estudiantes a la liberación de la mente del educando” mediante el proceso de adecuación, descartando todos aquellos

supuestos sobre si el alumno aprende o no porque su singularidad no corresponde a lo que los parámetros curriculares tienen previsto y planteado.

Hasta este punto podemos observar que atender la diferencia no es simple, y es por ello que es un enfoque al cual no se ha brindado un apoyo directo y promoción por el cúmulo de elementos que requiere el docente para hacer uso de la misma. Es una formación específica en donde los docentes ponen en juego todas sus competencias.

2.1.2 Programa de Estudios 2011 Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar.

Antes de emprender un análisis del programa de estudios vigente en nuestro país, es imprescindible compartir qué es la Educación Preescolar y reconocer su impacto y el rol tan importante del docente en este nivel para el logro de los propósitos del mismo.

La Educación Preescolar es un nivel educativo al que le corresponde brindar atención a niños entre tres y cinco años. Desde la perspectiva de Barrera (s/f) en México la obligatoriedad implementada en el año 2002, ha sido un tema de prioridad a nivel gubernamental, debido a los hallazgos del impacto que tiene en la vida productiva y formación ciudadana del individuo. En estudios realizados en Estados Unidos por High Scope, "Perry Preschool Study" se identifica el impacto positivo en el comportamiento social en los sectores o zonas más pobres y de alto riesgo de abandonar la escuela. En ese sentido las conclusiones del estudio mencionado refiere que la educación preescolar hace la diferencia en la vida de un niño con entornos sociales desfavorables, Por ello es destacable la obligatoriedad de cursar tres años para que existan cambios verdaderos y un acompañamiento desde temprana edad.

El Jardín de Niños satisface las necesidades básicas de los infantes para el aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes que les permiten desarrollar capacidades, vivir y trabajar con dignidad, así como participar integralmente en el

desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida, tomar decisiones con información suficiente, y continuar aprendiendo durante toda su vida.

Las niñas y los niños que asisten al Jardín de Niños desarrollan una conciencia de convivencia social, que les permite convivir sin considerar muchas de las actitudes que tienen las personas adultas.

La trascendencia de la integración de los alumnos desde temprana edad es la adquisición de hábitos, desarrollo de razonamiento lógico y el despertar a temprana edad su interés por la ciencias y los fenómenos que ocurren a su alrededor, si en sus primeros cuatro años de vida los niños adquieren la mayor parte de sus aprendizajes es una tarea de suma relevancia para los profesores de este nivel.

El educador es responsable de diseñar y animar las situaciones de aprendizaje para conformar espacios de aprendizaje activo en donde los niños se desenvuelven.

La primera fuente que analizamos de la RIEB fue el Plan de Estudios, ahora como segunda fuente retomaré, el Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011b) para el nivel preescolar, el cual está diseñado para todos los grados desde primero hasta el tercero, mismo que plantea como su característica principal el contar con Propósitos de la Educación Preescolar, en virtud como lo plantea SEP (2011b: 17) que en los niños y niñas de edad preescolar (tres-seis años) “no existen patrones estables o típicos respecto al momento en que logran algunas capacidades, los propósitos del programa expresan los logros que se espera tengan los niños como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo”.

Sin duda este es uno de los principales retos de mi tarea como docente, el poder reconocer que al no existir patrones estables de las capacidades de los alumnos, el docente tiene la responsabilidad de diseñar procesos educativos de tipo individualizado, que logren responder a las características de los alumnos, mediante el diseño de situaciones de aprendizaje que permitan valorar los conocimientos y

saberes previos. Además diseñar los instrumentos necesarios para identificar estas características y de este modo, pueda coadyuvar al logro de los propósitos de la educación preescolar.

Asimismo otra característica del programa es su carácter abierto, lo cual significa que en el nivel no existe una secuencia detallada de aprendizajes esperados a abordar o situaciones didácticas prediseñadas. Hago referencia a éstas debido a que son parte de lo que se espera desde la pedagogía de la diferencia. Reconocer que el abordaje de los contenidos de una manera tradicional, representa negar la existencia en nuestros grupos de la diversidad, multiculturalidad y que nuestra función como docentes es acercar los contenidos a los educandos a través de la contextualización de los mismos, pero también aceptación de la multiplicidad de intereses entre los alumnos y sus diferencias individuales como son sus formas de aprender y sus ritmos de aprendizaje.

El nivel educativo de preescolar tiene un programa sumamente retador para nuestra función como docentes, debido que implica hacer uso de múltiples competencias y habilidades como innovar, crear, diseñar, adecuar. No obstante su desconocimiento nos aleja de los propósitos planteados y con mayor razón del desarrollo de las competencias y aprendizajes esperados y por lo tanto se emprenden acciones que lejos de brindar mejores oportunidades, limitan el potencial de nuestros alumnos, sus habilidades sociales, cognitivas, motoras, lingüísticas.

De la misma forma en que se encuentran planteados en el plan de estudios 2011 los principios pedagógicos, en el Programa de Estudios 2011, encontramos también un apartado específico para los docentes, denominado las “Bases para el trabajo en preescolar” (SEP, 2011), las cuales son “referentes que brindan algunas características de los niños y niñas, y sus procesos de aprendizaje, para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y las formas en que se propicia”.

Las bases para el trabajo son un referente para que cada educadora reflexione sobre su práctica organizadas en tres grandes rubros “Características infantiles y procesos de aprendizaje”, “Diversidad y equidad”, e “Intervención educativa” (Ver. Fig. 9).

Figura 9 Bases para el trabajo en preescolar. Programa de Estudios 2011 Guía de la Educadora. Educación Preescolar (SEP, 2011:19).

PLAN DE ESTUDIOS 2011 EDUCACIÓN BÁSICA	
BASES PARA EL TRABAJO EN PREESCOLAR	
Características infantiles y procesos de aprendizaje”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. 2. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. 3. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.
Diversidad y equidad	<ol style="list-style-type: none"> 4. La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos. 5. La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes. 6. La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje.
Intervención educativa	<ol style="list-style-type: none"> 7. Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender. 8. La confianza en la capacidad de aprender se propicia en un ambiente estimulante en el aula y la escuela. 9. La intervención educativa requiere de una planificación flexible. 10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños.

El contenido de las bases para el trabajo en preescolar en el apartado punto cuatro “La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para

todos”, convergen las ideas con lo planteado en el diagnóstico como docentes debemos generar en las aulas que nuestros alumnos cuenten con igualdad de oportunidades, se propicien y generen en el aula las relaciones interculturales, la reducción de las desigualdades entre grupos sociales para lograr cerrar las brechas e impulsar la equidad, logrando contar con una educación que se manifiesta con dos características; su pertinencia y su inclusividad.

El aspecto más trascendente en este documento es la percepción que se realiza de inclusividad, es decir la “reducción al máximo de la desigualdad del acceso a las oportunidades, evitando los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP, 2011b).

En el caso de mi desempeño en el aula es que mediante estos aspectos logre reflexionar que como educadora puedo y debo generar en el grupo oportunidades formativas de calidad para todos los niños, lo que estos elementos que se analizan pueden contribuir al planteamiento de mis parámetros a observar, el tipo de oportunidades que propicio en el aula, las actitudes que se promueven en el grupo con los niños con menor rendimiento. Y para lo alumnos tomar en cuenta su opinión sobre mi desempeño cuando ellos presentan dificultades para realizar las actividades, el reconocimiento del tipo de actividades que son significativas.

En el diagnóstico que apliqué encontré que los alumnos que además de sus características individuales poseen otros factores más que condicionan su aprendizaje, su desempeño escolar y sus expectativas.

En este apartado se realiza un planteamiento acerca de que la pedagogía de la diferencia se encuentra inmerso en nuestro Plan y Programa 2011, simplemente que en lo personal carecía de los referentes que me permitieran realizar una valoración sobre el impacto que tienen en las aulas el respeto a la diversidad y la diferencia. El uso de la pedagogía de la diferencia permite generar ambientes inclusivos, ya que al atender las diferencias individuales, los niños pueden transformar sus expectativas escolares y el rumbo de su vida. Se trata únicamente

de permitirles sentirse identificados con el currículum, con la escuela y el reconocimiento de su potencial individual.

Es por ello que considero que el currículum se encuentra diseñado bajo una perspectiva de la pedagogía de la diferencia, simplemente es necesario poder emprender un nuevo camino del desarrollo de estas competencias inclusivas que nos permitan generar mecanismos de diferenciación entre los alumnos.

Ya para concluir uno de los aspectos que mas destaca en el Programa de Estudio de Educación Preescolar (2011) hacia los docentes es “promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos”.

2.2 Relación entre los ambientes de aprendizaje, el rol del docente e inclusión.

Un aspecto importante a considerar en este apartado es que podemos conocer y dominar los elementos de los programas de estudios, y esto no significa que ya se esté aplicando, debido a que las condiciones para el aprendizaje, ya que esto se logra a través de la generación de un ambiente de aprendizaje, que sin duda alguna es uno de los aspectos de mayor desafío, debido a que implica innovar las formas de intervención educativa, el cambio de los paradigmas, creación de ambientes donde el niño se sienta seguro y acogido, y esto requiere que como docentes desde el inicio del ciclo escolar, y a lo largo de este, destinemos momentos para la práctica reflexiva; reconociendo con honestidad todo aquello que hacemos o dejamos de hacer en el aula y en la escuela, para lograr que ocurran los aprendizajes.

En el programa de estudios 2011, de Educación Preescolar (SEP, 2011) se presentan rasgos esenciales que habrán de caracterizar los ambientes propicios para lograr que los niños incrementen y adquieran nuevos aprendizajes.

Para iniciar partiremos que se denomina “ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el

aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales (SEP, 2011)”.

- Desde la perspectiva del Programa de Estudios 2011 de Educación Preescolar, Son rasgos de los ambientes de aprendizaje los siguientes: Ambiente afectivo-social: Un clima afectivo implica la expresión de sentimientos y actitudes positivas hacia los niños: calidez, apoyo, empatía, entre otros. Cuando las actitudes de afecto que muestra el docente ante los niños son genuinas; éstos lo perciben y, además de sentirse respetados, confiados y bien consigo mismos, responden con sentimientos recíprocos.

Un entorno afectivo se basa además en el respeto y la confianza que se brinda a los niños, lo que propicia que se animen a participar y colaborar en tareas comunes: hablar frente a los demás; sentirse capaces y enfrentar los retos de aprendizaje con mayor seguridad; saber que son seres competentes que pueden aprender; tener certeza de que serán escuchados sin burla al externar sus puntos de vista y opiniones.

En un clima propicio es factible brindar oportunidades para motivar al niño a externar sus emociones: qué siente, cómo se siente, por qué, entre otras, mismas que lo apoyan a identificar y comprenderse mejor en el plano afectivo. En la medida en la que logre comprender sus emociones, podrá aprender paulatinamente a regular sus sentimientos, es decir, a desplegarlos eficazmente en situaciones cotidianas.

- Disciplina y autoridad: Los estudios evidencian que la motivación, la conducta positiva y el aprendizaje se fortalecen mediante estrategias que orienten los impulsos naturales de los niños hacia la competencia, la autoestima y la responsabilidad. Por el contrario, recompensas externas o amenazas y castigos “terminan por socavar el aprendizaje y el desarrollo psicológico, pues reducen la disposición a asumir riesgos, el deseo de hacer frente a los desafíos y el desarrollo de la motivación intrínseca y la autodisciplina”.

En este sentido, la disciplina es esencial, pues los niños necesitan una libertad regulada en la que las reglas son necesarias; no impuestas, sino acordadas en consenso, cercanas por tanto a su comprensión y aplicadas para todos. Todo esto bajo un clima de respeto a su dignidad. Lo anterior lleva a replantear el sentido que tradicionalmente se le otorgaba a la disciplina y darle uno distinto: oponer al castigo, reprimenda o tiempo fuera; la orientación o guía de la conducta de los niños, para contribuir en el desarrollo de su autonomía, independientemente de que esté presente o no el adulto.

La autoridad en el aula es necesaria como un ejercicio intermedio entre el autoritarismo y la permisividad, el reto es que se propicie permanentemente este equilibrio; un ambiente regulado en donde los niños aprendan a elegir y decidir; asuman su responsabilidad por las consecuencias de sus actos; miren las cosas con mayor perspectiva.

- Un ambiente de respeto implica: tratar a los niños como personas dignas, con derechos y a quienes se les reconoce su capacidad de aprender, que se equivocan pero que pueden rectificar y adquirir nuevos aprendizajes para resolver las cosas cada vez mejor. También, significa fomentar una interacción sana con los otros en la que cada uno sienta que puede expresarse con libertad, sin ser objeto de menosprecio o descalificación.

El respeto está íntimamente ligado con la idea de justicia, el docente actúa con justicia cuando trata a todos los niños por igual cuando se encuentran en las mismas circunstancias, pero también cuando trata en forma diferenciada cuando sus circunstancias son distintas. El respeto es básico para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

- Ritmos de aprendizaje diversos: el respeto implica reconocer las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los niños, derivadas de sus propias características y capacidades; interviniendo en forma diferenciada para lograr su atención. Diferenciar significa romper con la enseñanza de brindar lo mismo para todos y sustituirla por una organización del trabajo y uso de

recursos didácticos que coloquen a cada niño en una situación cercana a lo óptimo, para que pueda aprender.

- Se trata de organizar el trabajo en forma distinta, por ejemplo: diseñar secuencias de situaciones de aprendizaje, en donde se combine el trabajo en equipos reducidos e intervención individual, proponer la organización de talleres en donde los niños circulan entre tareas distintas, o bien, proyectos en torno a un tema transversal en el que se posibilita la participación diferenciada, entre otras.
- Se pretende también fomentar en los alumnos el deseo y el placer de aprender; sólo se puede tener el deseo de saber, cuando se imaginan esos conocimientos y sus usos. Un niño de cuatro años no entiende, desde una perspectiva cognitiva, lo que significa leer, pero ya tiene una representación de la lectura y de los poderes que brinda a través de sus experiencias gratas con ella. La habilidad del docente para el diseño de actividades significativas, interesantes y lúdicas, juega un papel importante para despertar el deseo y el placer por aprender entre la diversidad de sus alumnos.
- Ambiente Democrático: La democracia se vive para aprenderse, por tanto habrá de brindarse experiencias compartidas y posibilidades de diálogo como sea posible; estableciendo relaciones inclusivas y de equidad con amplia participación de los alumnos, los docentes y las familias.
- La enseñanza orientada al desarrollo de habilidades de razonamiento es fundamental para ayudar al niño a desarrollar su pensamiento crítico. Se trata de enseñarlos a pensar, “que exploren alternativas a sus puntos de vista, que descubran los propios prejuicios y que encuentren razones para sus creencias”.

2.3 La pedagogía de la diferencia para contextos de vulnerabilidad social

Hasta este momento hemos de precisar las relaciones existentes entre la pedagogía de la diferencia y los contenidos del Plan de Estudios 2011 y el Programa

de Educación Preescolar 2011. En este apartado esclareceremos conceptos importantes.

En el primero capítulo de mi tesis realizo la justificación sobre el porqué determino que los alumnos de mi centro de trabajo y la escuela se encuentran en situación de vulnerabilidad. El sustento más importante para la definición de los contextos vulnerables fue a través de la investigación realizada por el Instituto Nacional de la Evaluación para la Educación (INEE) el cual realizó un Informe anual en 2007. El contenido del mismo constituyó un referente de suma importancia del porque como docentes es indispensable poder actuar de forma inmediata para obtener mejores resultados a pesar de las condiciones inherentes al contexto.

Es trascendental reconocer que en nuestro país por su gran diversidad son innumerables las situaciones que acontecen a lo largo y ancho del país. Que nuestro sistema educativo ha sido definido como un sistema deficiente, de baja calidad, que existen condiciones de desigualdad e inequidad,

Antes de continuar requerimos de identificar dos conceptos que integran esta tesis: la vulnerabilidad social y las escuelas vulnerables. Ya que son dos aspectos distintos pero trascendentes para esta investigación.

Por un lado el primer concepto de Vulnerabilidad Social (como se cita en Villalta Páucar, Martinic Valencia, & Guzmán Droguett, 2011) se puede entender como “condición social que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar en contextos sociohistórico y cultural determinados. Una de esas condiciones de vulnerabilidad social es la pobreza socioeconómica”.

Por otra parte, Villalta Paucar & Saavedra Guajardo (2012) en diversos estudios constatan que la situación social de pobreza socioeconómica es un factor de riesgo psicosocial, donde son especialmente vulnerables los niños y adolescentes. Específicamente, en el ámbito de la educación pública, se encuentra

que en los sectores sociales vulnerables está la mayor cantidad de establecimientos educativos con bajos logros de aprendizaje.

Se considera que el concepto de vulnerabilidad tiene múltiples perspectivas por las cuales se pueda definir desde distintos ámbitos. Retomando nuevamente a Villalta Paucar & Saavedra Guajardo (2012) el término vulnerabilidad se asocia a riesgo, fragilidad, indefensión o potencial de daño. “La vulnerabilidad social siempre se asocia a la probabilidad de riesgo de caer en una situación de pobreza y exclusión, como la capacidad para enfrentarlo sea con recursos internos o apoyados por otros factores externos”.

No obstante, en el ámbito sociodemográfico, los mismos autores nos hacen referencia que “el concepto de vulnerabilidad, se relaciona con grupos socialmente en riesgo, cuya identificación responde a diferentes criterios: la existencia de elementos contextuales que los hace más propensos a enfrentar situaciones adversas para su desarrollo, el ejercicio de conductas que los exponen a peligros y la presencia de atributos básicos que originan riesgos (edad, sexo, etnia)”.

Con respecto al concepto de escuelas vulnerables Fiabane Salas & Yañez Oyarzún (2008), lo definen como “todas aquellas organizaciones escolares que no son capaces de garantizar el logro de los propósitos para los cuales fueron creadas. Es decir, el desarrollo del rol docente se produce en contextos organizacionales que parecen haber perdido -más o menos- su sentido original”.

La trascendencia de poder identificar el capital cultural escolar de los alumnos que son parte de nuestros grupos es debido al impacto en su vida, si el proceso de desigualdad al cual están sujetos nuestros alumnos se atiende desde temprana edad, podemos contribuir positivamente en los proyectos de vida de los educandos y en sus posibilidades de éxitos escolar como lo plantean Backhoff Escudero & Bouzas Riaño(2007):

1. Existen brechas educativas abismales entre los estudiantes que cursan un mismo grado escolar, que pueden llegar a ser de más de cuatro años escolares.

2. En gran medida, dichas brechas son el producto de inequidades sociales, que se reproducen fielmente en el sistema educativo de nuestro país.

3. Las condiciones socioculturales de los estudiantes, medida con la variable Capital Cultural Escolar, explican mayoritariamente las diferencias educativas en nuestro país.

2.4 Las competencias docentes para la atención de la diferencia y vulnerabilidad

Una vez establecido que nuestros alumnos provienen de contextos de vulnerabilidad social, es momento de poder determinar cuál va a ser el rol del docente, debido a que en los mismos contenidos que se han analizado, podemos identificar que en la función como docentes es nuestra responsabilidad llevar a cabo los ajustes necesarios para trazar los propios itinerarios para el aprendizaje y logro de las propósitos planteados a nivel preescolar.

En las necesidades que se han manifestado es determinar e identificar qué alumnos requieren proceso de inclusión que les permita su integración al sistema educativo y la mejora de sus logros, así también requerimos saber a través de la pedagogía de la diferencia las características de estos alumnos para poder emprender esas adecuaciones y obtengamos resultados satisfactorios y que puedan contribuir a la vida de los niños.

Una de las soluciones para el logro de procesos de inclusión, es el desarrollo de competencias, las cuales consistirán en reconocer como en la función docente que estas herramientas no son nuevas y que debemos realizar un esfuerzo que nos permita siempre no solo estar a la vanguardia, también contar con un compromiso con nuestra profesión para actualizarnos de forma continua.

Si queremos atender los problemas que se plantean en el aula requerimos desarrollar nuevas competencias docentes que respondan a las necesidades reales de nuestro contexto. A nivel mundial se viven los mismos procesos de desigualdad social, falta de oportunidades, problemas de inseguridad en el ingreso laboral que llevan a muchas familias a vivir en contextos de vulnerabilidad social.

En esta tesis no se considera crear un debate sobre la polisemia de competencias, sino en la oportunidad que representa este concepto en el aula a nivel profesional.

Es por ello que considero que es importante emprender una ruta donde se identifiquen a través del enfoque de la pedagogía de la diferencia estas competencias de índole inclusivo, para brindar atención a los alumnos a los que atiendo y con los cuales es indispensable poner en práctica instrumentos que me permitan detallar con precisión aquellas acciones que están impactando de manera positiva y también las negativas.

Es importante antes de continuar reconocer algunos aportes del autor más sobresaliente sobre el modelo de competencias, como Philippe Perrenoud (2004), quien nos plantea que competencia es “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”.

Como podemos apreciar hasta este momento (citado por Perrenoud, 2004), la competencia cuenta con aspectos muy claros para el uso de la misma:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Otra de las características del modelo de competencias es que a través de su aplicación nuestros alumnos son aptos para enfrentarse a problemas reales de su vida cotidiana los cuales se le presentaran a lo largo de su vida, que le demandan conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

Así mismo Zabala & Arnau, (2007) definen como competencia a la “capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas, de forma eficaz en un contexto determinado. Para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.”

Uno de los autores más controversiales es Tobón (2006) quien manifiesta que los conceptos de competencias enfrentan problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos. La definición que propone el autor, es que “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”.

El autor planea una definición muy pertinente para el desarrollo de competencias ya que va puntualizando cada uno de los aspectos que lo integran. (Ver Fig. 10).

Figura. 10 Definición de las palabras que integran el concepto de competencia desde la perspectiva de Sergio Tobón (2006)

Definición de las palabras que integran el concepto de competencia desde la perspectiva de Sergio Tobón (2006)
1. Procesos: los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.
2. Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden, desorden y reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.
3. Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.
4. Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).
5. Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.
6. Responsabilidad: se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Además podemos retomar el concepto propuesto por la RIEB mismo que se encuentra inmerso en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011), “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer

(habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”.

Como vemos el concepto es más general y puede aplicarse para docentes y también para el grupo, pero el problema no es conocerlos sino poder llevarlo a cabo.

Como se puede apreciar, se ha realizado una delimitación de la aplicación del término competencias ya que existen múltiples acepciones y su definición se considera según el tipo de competencia que se desee desarrollar, como por ejemplo la clasificación de competencias básica, competencias genéricas, específicas o profesionales, cada una de ellas tiene una función en la vida del sujeto.

Por ejemplo el Ministerio de Educación considera a las competencias básicas (s/f) como:

“Aquellas que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y, que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas (Ver Fig. 11)”.

Figura 11 Competencias Básicas (Ministerio de Educación s/f)

COMPETENCIAS BÁSICAS:
1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Estas competencias tienen relación directa con nuestra función, son las que ponemos en práctica día a día, son uno de los principales aspectos que debemos de considerar en el momento de planificar nuestras situaciones de aprendizaje, ya que debemos poseerlas tanto los docentes como nuestros alumnos, promover para que lo niños las posean y de esta manera podamos como lo plantea el Plan de Estudios 2011 contribuir en el logro de su perfil de egreso (SEP, 2011a).

Por otro lado encontramos las competencias genéricas conceptualizadas desde la Reforma Integral de la Educación Media y Superior (RIEMS), donde determina (RIEMS, 2009):

“Permiten comprender el mundo e influir en él, capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave. Otra de las características de las competencias genéricas es que son transversales: no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios”.

Este tipo de competencias son las representativas de los planes y programas de Estudio, por lo que también para el docente al querer desarrollar competencias es necesario que tenga claro en el momento de intervenir la función que debe cumplir estas competencias en su planeación diaria.

Otra tipo de competencias son las profesionales las cuales se definen como (OEI, 2003):

Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, tanto en un empleo como en una unidad para la generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos que

contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio. En otras palabras, la competencia laboral es la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones, que aseguran la calidad en el logro de los resultados.

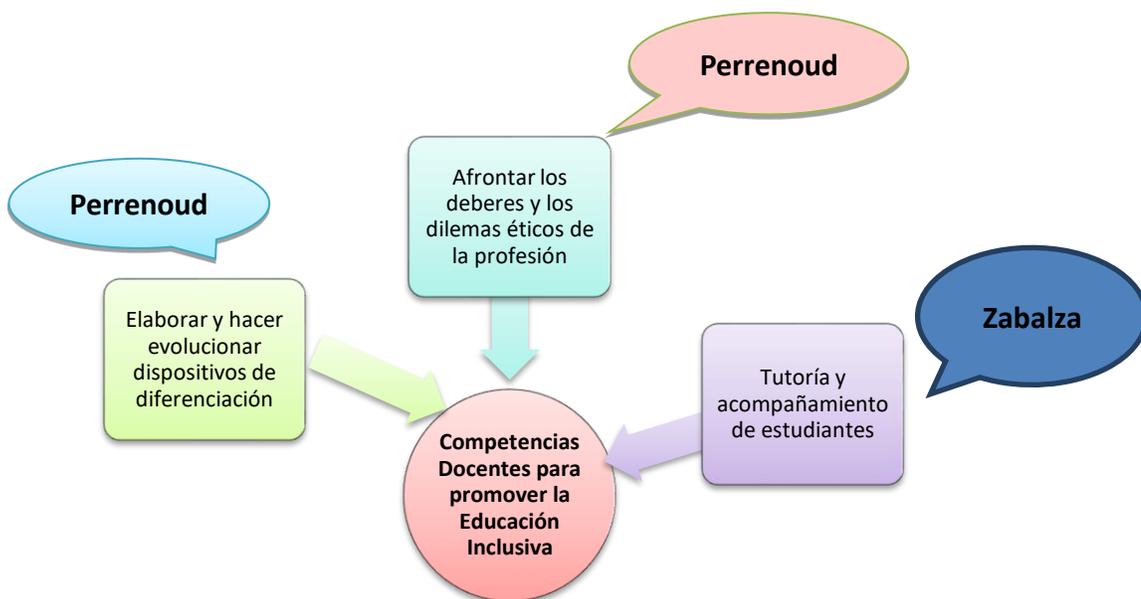
Y llegando a la clasificación más específica a la cual deseo dirigirme son las competencias docentes. Desde la perspectiva de Perrenoud, Comellas, Batanero y Zabala y Arnau, y determinar cuáles son las competencias necesarias para lograr una educación inclusiva.

Fernández (2013) realiza un estudio sobre aquellas competencias inclusivas que son necesarias poder favorecer para plantear el enfoque inclusivo de nuestra aulas, y las retomaremos para poder atender las condición de vulnerabilidad a la cual están sujetos nuestros alumnos. Las competencias docentes son consideradas como aquellas competencias necesarias para el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación con la inclusión educativa del alumnado. En este sentido, somos conscientes de que las actitudes y las competencias docentes constituyen una parte del problema de la puesta en práctica de una educación de orientación inclusiva.

Por lo cual revisaremos en un primer momento aquellas competencias que se proponen para ser un docente competente, como hemos explicado hasta este momento.

Reconociendo las competencias y los autores con los que se apoya esta tesis, una síntesis de aquellas competencias que considero tienen una relación directa para desarrollar competencias inclusivas y de esta forma generar en el grupo procesos de diferenciación que absuelvan de su condición social vulnerable (Ver Fig. 12).

Figura 12. Competencias docentes para promover la Educación Inclusiva

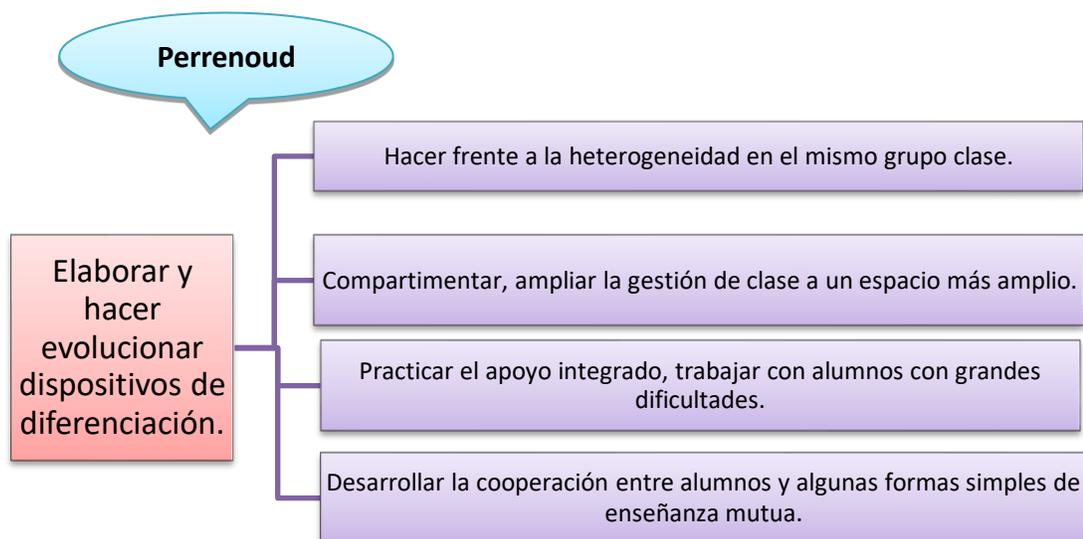


Cada una de estas competencias cuenta con parámetros o indicadores de logro que nos permiten verificar el camino necesario para poder ponerlas en práctica y brindan orientaciones de cómo desarrollarla y esto como docente es una ventaja ya que permite trazar el camino necesario para el logro de la misma.

Desde la perspectiva de Perrenoud (2004) la competencia docente implica “Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”, consiste en la posibilidad de que el docente pueda prever los recursos necesarios para generar en la situación de aprendizaje una movilización de sus saberes. El nuevo reto es organizar el trabajo en clase de distinta forma, de tal manera que se pueda romper la estructura tradicional de diseñar una situación de aprendizaje homogénea para todo el grupo.

Aunado a esto la forma de desarrollar esta competencia es a través de la comprensión del por qué se tienen dificultades de aprendizaje y saber cómo superarlas. Todos los profesores han intentado el apoyo pedagógico mediante la tutoría. Es así como esta competencia posee indicadores de logros que se reflejan. (Ver Fig. 13).

Figura 13 Indicadores de la competencia Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación



En el primer indicador “hacer frente a la heterogeneidad, en el mismo grupo-clase” se plantea la reflexión de que a pesar de que los grupos se conforman por alumnos de la misma edad, esto no quiere decir que cuenten con las mismas competencias y que es necesario poner en práctica una pedagogía diferenciada, y que lo más importante es poner en práctica dispositivos de diferenciación que sean múltiples y variados, no basarlo todo en la intervención del profesor.

Además se plantea la propuesta de organizar el espacio áulico en talleres o en rincones, estas metodologías permiten otro tipo de atención y organización hacia los alumnos y es otra forma de hacer frente a las diferencias.

El segundo parámetro que se plantea es el de “compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio” mismo que nos invita a generar en la escuela espacios de formación en donde puedan plantearse las problemáticas, dudas e inquietudes que surgen en el aula, y de esta manera podamos contar con más recurso, imaginación y competencias para construir dispositivos didácticos eficaces, con el objetivo de combatir el fracaso escolar.

Con relación al tercer indicador “practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades” en este apartado se hace referencia a los alumnos con alguna necesidad educativa especial, o que requieran el diseño de **estrategias de apoyo diferenciado** que no necesariamente implica una necesidad sino el estar desprovisto culturalmente lo cual le impide desarrollar las competencias básicas para su desempeño.

Además de ello retomo las características que debe poseer un docente que brinda apoyo psicopedagógico, el reconocer mediante la observación a los niños, que requieren apoyo con ayuda de instrumentos de evaluación.

Respecto al cuarto indicador sobre “desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua”, este es uno de los apartados que en lo personal considero trascendental, el docente debe hacer uso de estrategias con aprendizaje entre pares o andamiaje para propiciar en el aula, un ambiente de cooperación, a través del establecimiento de esta los compañeros menos favorecidos que se ven apoyados en el logro de los aprendizajes esperados, cuenta con aumento de logro en el desempeño y rendimiento escolar. Este planteamiento requiere que el docente organice al grupo a través de parejas o equipos pequeños en donde aprendan de manera conjunta.

Hasta este momento del marco teórico puedo considerar que mi proyecto requiere de estos parámetros y del desarrollo de esta primera competencia docente para hacer frente a la condición de vulnerabilidad que se encuentra inmersa en el grupo. Los alumnos requieren de la creación de dispositivos de diferenciación, que permitan brindar mejores oportunidades.

La segunda competencia docente que se pretende desarrollar en esta tesis es del mismo autor Perrenoud (2004) “Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión”, esta competencia contempla que los docentes debemos tener las herramientas necesarias para poder identificar las problemáticas actuales que giran en nuestros entornos de trabajo, como la violencia, discriminación, exclusión,

En esta competencia sólo se extrae un indicador de la misma que es “luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales”. En este caso nuestros alumnos preescolares se encuentran sujetos a prejuicios de discriminación social, debido a que en múltiples ocasiones, consideramos que su mismo ambiente y contexto los remite a repetir su situación familiar vulnerable sin contar con un ingreso fijo por la falta de formación escolar y la deserción en el mismo a temprana edad.

La tercera competencia es sobre “Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes” (Zabalza, 2005), consiste en poder llevar a cabo una orientación y supervisión sobre el desarrollo integral de los alumnos y actuar como facilitadores en sus problemas de aprendizaje, en este caso fue seleccionada esta competencia por los múltiples problemas que presentan los alumnos debido a factores que limitan su desarrollo como son los altos índices de inasistencia.

Es una medida para equilibrar los procesos de desarrollo de los alumnos, para lograr brindarle igualdad de oportunidades que el resto del grupo y de los niños de su edad.

De esta manera quedan enlistadas las competencias que hasta este punto se consideran que son las más viables para poder promover en nuestras aulas ambientes inclusivos y como docente contar con las herramientas para hacer frente a la diversidad.

2.5 Características de una escuela inclusiva

El modelo de inclusión es una de las alternativas más nobles y benéficas para toda la comunidad educativa, ya que tal y como lo plantea Pujolàs (2010) “la educación inclusiva es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos —no sólo de los más capaces—, y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender, y tienen que aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades”

Es indispensable poder esclarecer que además de las competencias docentes con las que debe contar un educador para conformar ambientes y prácticas inclusivas, también es necesario retomar los aportes sobre las escuelas inclusivas, experiencias reales que nos pueden servir para poder conformar, orientar y evaluar la situación actual que viven las escuelas, y las acciones necesarias para el logro de los mismos.

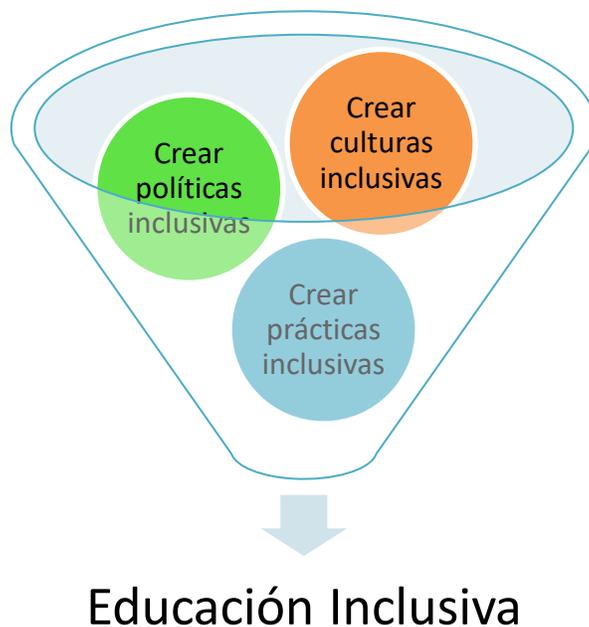
El documento guía para la valoración será el Índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2000) el cual es “conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad”.

El índice se constituye de tres dimensiones A) Crear políticas inclusivas, B) Crear culturas inclusivas y C) Crear prácticas inclusivas. La primera vez que revisé este mismo documento consideré que lo importante en las dimensiones y relacionado con mi tema de tesis era la dimensión C la cual enfatiza sobre transformar las prácticas inclusivas, pero el análisis detallado me remite a integrar las otras dos dimensiones, debido a que es un proceso integral y requieren cada uno de los otros para poder desarrollarse (Ver Fig. 14).

Es necesario al emprender este camino hablar y contar con significados en los que exista relación y coincidencia. El índice de inclusión no está diseñado de forma exclusiva para niños con necesidades educativas especiales, todo lo contrario hace énfasis en el resto del grupo en poder identificar sus barreras de aprendizaje.

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en índice el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth & Ainscow, 2000: 7).

Figura 14 Dimensiones del índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2000)



El punto más importante es poder esclarecer lo que significa la inclusión. Booth & Ainscow, (2000) la conciben como un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. En las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros.

En lo que respecta a las dimensiones del índice de inclusión, cada una de ellas cuenta con ciertas características que son indispensables retomarlas para iniciar con el proceso de inclusión.

Las dimensiones son:

- Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas (Booth & Ainscow, 2000: 49) se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, en el caso del problema pese a que es un proyecto que se piensa desarrollar a nivel áulico y no a nivel escuela, el punto de partida es poder identificar y evaluar en el aula las barreras del aprendizaje con las que cuentan nuestros alumnos.
- Dimensión B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas, asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, premiando todas las políticas, para que se mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas, se refiere a que las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje.

Un punto importante para llevar a cabo una valoración de los procesos inclusivos que se viven en el aula, se ven reflejados en los indicadores creado por el índice de inclusión, el cual proporciona una serie de condiciones alusivas a las

tres dimensiones cultura, política y prácticas inclusivas organizados de esta forma, para dar una caracterización más amplia (Ver Anexo 9).

2.6 El aprendizaje situado para el desarrollo de competencias inclusivas

Los docentes al igual que los alumnos nos encontramos en un proceso activo e interminable de aprendizaje, mediante el desarrollo de nuevas competencias que nos brinda la experiencia, para lograr una intervención en la medida que nos sometemos en procesos de formación profesional, hacemos una valoración de nuestra práctica y realizamos consideraciones sobre qué modificaciones son necesarias para el perfeccionamiento de la misma.

Es momento de llevar a cabo una descripción de las actividades o acciones que se aplicaran para el desarrollo la intervención pedagógica. Hemos reconocido a lo largo de esta tesis que como docentes requerimos llevar a cabo un desarrollo de competencias inclusivas, que no solo son parte de nuestras funciones sino porque son el punto medular de nuestro plan de estudios.

Las competencias docentes inclusivas representan un elemento clave para la aplicación del enfoque inclusivo, pero es una realidad que como docentes la falta de conocimiento y comprensión del mismo, el problema no radica como bien lo plantean Díaz Barriga (2000) y Mellado Hernández (2010) en los docentes, sino en la forma en que se implementan los cambios curriculares, donde no se da la oportunidad al docente de poder comprender las reformas y en nula medida en capacitarlos de manera adecuada para lograr mediante situaciones reales y prácticas poder asimilarlo.

Las estrategias que se plantearán son diseñadas en base a la situación real que vive el plantel, sus características y particularidades que hacen a este colectivo, al alumnado y padres de familia único, tal y como es cada uno de los centros escolares en donde nos desempeñamos los docentes.

Se ha llegado a la conclusión previa acerca del docente debido a que éste será el encargado de su propio aprendizaje, reflejado a través de experiencias

prácticas. Esto por medio del desarrollo de acciones que tengan un impacto directo en la práctica, con la identificación de las necesidades que detecta en el aula.

En este apartado se pretende retomar el enfoque de cognición situada, retomándolo para la práctica docente. Se atribuye un valor a este enfoque debido a que los aprendizajes más significativos para los alumnos son a través del conocimiento situado, en donde es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Diaz Barriga F. , 2003, pág. 2) y de la misma manera se pretende plantear en este apartado, el desarrollo de actividades en donde el docente a través de las estrategias que integran el aprendizaje situado logre el desarrollo de competencias inclusivas que repercutan en prácticas y ambientes inclusivos.

Este enfoque tiene una relación directa con la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, debido a que se considera que se aprende en los contextos pertinentes, así mismo se destaca la importancia del planteamiento de cierto tipo de actividades que se diseñen que logre reconocer que el aprendizaje escolar es, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

Es importante conocer las estrategias que se identifican como las más adecuadas para el aprendizaje significativo, considerando todas aquellas que están centradas en el aprendizaje experiencial y situado. Que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad (Diaz Barriga F. , 2003)

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos.
- Método de proyectos.

- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio.
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).

En la tesis se estableció como estrategias, el aprendizaje situado, las prácticas situadas o aprendizaje en escenarios reales debido a que en mi práctica seleccionaré aquellos momentos en donde pueda poner en práctica las competencias inclusivas, pero no solo ello sino un conjunto de estrategias que son inherentes. Como sabemos la experiencia nos permite modificar nuestra práctica cuando estamos generando proceso de evaluación permanente.

Hasta este punto contamos ya con el referente del porqué desarrollar una educación inclusiva, desde la pedagogía de la diferencia, atribuimos la importancia de plantear para el profesorado el desarrollo de competencias inclusivas y nos enriquecemos con el conocimiento de los materiales que nos permiten realizar esta valoración.

CAPÍTULO TRES

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN

A lo largo de este capítulo se realiza una precisión sobre el conjunto de actividades que se diseñaron y ejecutaron para llevar a cabo la intervención educativa, con la finalidad de emprender un desarrollo de competencias docente profesionales que me permitieran realizar una transformación en mi práctica educativa para una atención oportuna a las diferencias individuales de los alumnos de mi grupo que se encuentran en una situación de vulnerabilidad por las condiciones anteriormente expuestas.

Asimismo se explica el enfoque y el modelo de intervención, argumentando el porqué de su elección la descripción de la secuencia de actividades que se utilizaron para el logro del propósito.

Un aspecto de suma importancia que es necesario considerar en este apartado es que la educación preescolar es un espacio sumamente trascendente en la formación de la vida del educando, en la medida en que los docentes transformemos nuestra práctica brindaremos mejores oportunidades.

En el campo de la interculturalidad y la pedagogía de la diferencia se plantean cuatro enfoques, mismos que contemplan una serie de modelos de educación que permitan el desarrollo de estrategias y actividades para la atención a la diversidad, mismos que enseguida se enlistan:

1. Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida
2. Enfoque hacia la integración de culturas
3. Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas
4. Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.

Los cuatro enfoques cuentan con modelos, pero a partir del análisis de estos determiné que el enfoque cuatro de “Hacia una opción intercultural basada en la

simetría cultural”, era el más acorde para el desarrollo de mi tesis, debido a que en este se destacan aspectos que tienen una estrecha relación con mis planteamientos anteriormente realizados.

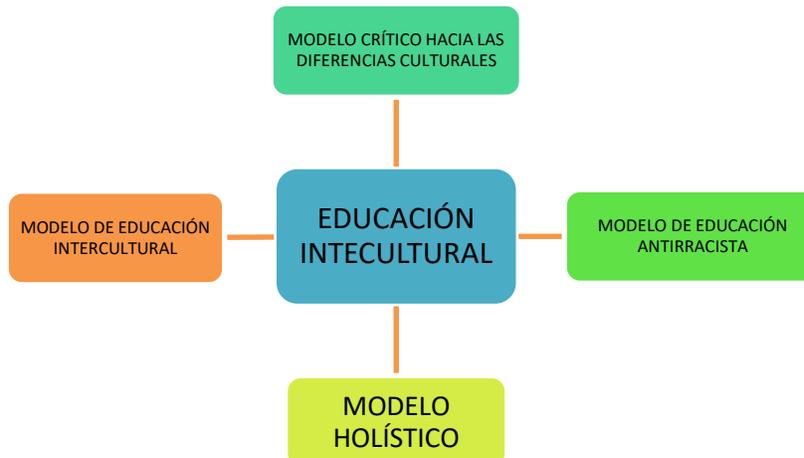
La educación intercultural desde el punto de vista de Muñoz (s/f) en su organización de enfoques brinda gran importancia a la manifestación en los grupos escolares de una comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de distintas culturas. En este sentido se debe considerar que no solamente el trabajo va destinado a situaciones en donde los alumnos provengan de culturas completamente distintas sino que también las variaciones en las pautas de crianza, los valores que se promueven al interior de la familia, su dogmas, su contexto, lo cual va generando estas variaciones sin necesidad específica de hablar otra lengua.

Además en la Educación Intercultural se realizan las afirmaciones sobre la importancia de las adecuaciones necesarias en la práctica y aunque se centra en decir del curriculum, considero que en nuestro plan y programa de estudio de educación básica y preescolar, no es necesario una modificación en los competencias debido a que estos planteamientos se encuentran inmersos en el mismo, lo que requerimos realizar es su implementación y respeto a la diversidad cultural a la cual nos enfrentamos.

A pesar que otros enfoques tiene relación con mi tema con el desarrollo de competencias multiculturales, estas competencias no satisfacían lo que pretendo alcanzar, debido a que manifiesta una postura más integracionista que remiten a un reconocimiento e integración en los grupos mayoritarios y minoritarios, pero sin quitar esta barrera. Lo que no sucede en el enfoque intercultural, el cual proporciona una postura más mediadora en donde se considera el poder realizar la aceptación del pluralismo y diversidad y una convivencia armónica para ambos grupos.

Además del enfoque fue necesario reconocer los modelos existentes en este enfoque (Ver Fig.15):

Figura 15 Modelos de Educación Intercultural



El modelo más apropiado para el desarrollo de mi tesis, fue el Modelo de Educación Intercultural, en este modelo, “la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima” (Muñoz, s/f).

En este sentido como anteriormente se había manifestado

“el tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado minoritario” (Muñoz, s/f)

Este último fundamento nos remite a poder determinar el rol del docente, su función en esta gran tarea, ya que es indispensable la construcción de los ambientes apropiados. Pero si como docentes no contamos con las herramientas necesarias ni la disposición para transformar nuestra práctica lejos estaremos de alcanzar los fines de la educación intercultural “reconocimiento y aceptación del pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas” (Muñoz, s/f).

Como docente ante todas las situaciones que acontecen en el aula me demanda una transformación, un cambio en mi práctica, el poder desarrollar competencias inclusivas. La relación entre las competencias inclusivas y la educación intercultural es que ambas buscan que todos los alumnos se sientan parte del grupo y como docente, el desarrollo de las competencias inclusivas son el camino para lograr una educación intercultural, ya que si como docente no comparto los ideales con lo que se pretende en los planes y programas y carezco de una práctica pertinente para la misma el tiempo para propiciar la educación intercultural será muy amplio y largo.

De forma muy atinada dichos enfoques brindan una orientación de los modelos con los cuales se puede intervenir no se proporciona una receta paso a paso para determinar cuál es el camino más apropiado para desarrollar una educación intercultural, lo que si nos brinda en el caso del modelo intercultural son un conjunto de principios pedagógicos para la educación intercultural.

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social;
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal;
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas;
- No segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación;
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos;
- Gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos;

- Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Por lo que desde mi punto de vista como docente inicié el cambio en primera instancia e mi persona como profesional para que eso pudiera impactar en las prácticas cotidianas y en las relaciones existentes en el aula por los alumnos.

Tal y como lo plantea Essomba (1999) la principal transformación es a partir de nuestra función como profesores debido a que nuestras creencias y valores se encuentran perpetuados en nuestra práctica. Y es por ello que retomo a autores como Oliviera & otros (s/f), quienes realizan una propuesta de un conjunto de estrategias la educación intercultural, en donde se especifica que la Educación Intercultural requiere de la formación del profesorado, romper con el mito de la homogeneidad escolar y lograr que docentes y alumnos reforcemos nuestra formación en valores y transformar como lo habíamos mencionado nuestra actitud.

Ante ello considero que los cambios deben emprenderse a nivel escuela, pero si la resistencia continua, es necesario emprender el camino de manera individual como se desarrollará en este capítulo, aspectos de suma importancia que se logran desprender de este enfoque es el acompañamiento de conceptos como el aprendizaje situado que responde a un análisis de tipo individual de la intervención y práctica educativa, en y sobre la acción, lo cual me permite efectuar una evaluación permanente del propósito.

3.1 Estrategias de intervención

El punto de inicio es el reconocimiento de lo que significa una estrategia de forma general como una serie sistemática y bien planificada de acciones que combinan diferentes métodos, técnicas y herramientas, para lograr un cambio concreto u objetivo, utilizando los recursos disponibles, en un tiempo determinado. (FAO, s/f).

Este apartado fue complementado posteriormente a la aplicación de la primera situación de aprendizaje que se diseñó en la fase uno del proyecto de intervención debido a que era necesario la modificación en la planeación e

intervención, para atender las necesidades y éstas son en relación a la dinámica que debemos propiciar en el aula en las interacciones de los alumnos principalmente para complementar todos los elementos que integran el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto una estrategia pedagógica es considerada como aquella acción que realizamos como docentes para facilitar la formación y el aprendizaje de los alumnos (Estrategia de aprendizaje, s/f)

Un aspecto que se debe puntualizar es que desde mi función docente se plantearán las estrategias que permitan el desarrollo de mis competencias docentes inclusivas.

En este apartado se retoman dos estrategias, que se pondrán en práctica en este proyecto las cuales son tutoría entre iguales y el trabajo cooperativo.

3.1.1 Tutorías entre iguales

La tutoría entre iguales se fundamenta en la creación de parejas de personas que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor (enseñante) y/o tutorado (aprendiz), que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción regulado por el docente (citado por Valdebenito Zambrano & Duran Gisbert, 2013) tal y como lo menciona estos autores la implementación de esta dinámica permite un apoyo y un crecimiento en los alumnos, existe un compromiso directo con el aprendizaje de todos sus compañeros.

Esta actividad me parece muy apta para el nivel en el cual me desempeño debido a que los niños asumen un rol de andamiaje sumamente comprometido cuando se sensibiliza sobre las posibilidades de esta actividad, y el resultado se plasma en los logros académicos y socioemocionales que se alcanzan en el desarrollo de las secuencias.

3.1.2 Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos, utilizando una estructura de la actividad de modo que se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar). Se aproveche al máximo la interacción simultánea entre ellos con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. (Pujolàs, 2010).

3.2 Fases y actividades del proyecto

El proyecto de intervención se estructuró en tres fases:

Fase Uno. Balance de Competencias Inclusivas en la práctica Docente.

Fase Dos. Adecuaciones para la intervención.

Fase Tres. Evaluación de resultados.

Estas fases se diseñaron con un propósito determinado, en el caso de la Fase Uno como un momento de diagnóstico, debido a que reconozco como docente mis necesidades de desarrollar competencias inclusivas, pero era indispensable tener contar con un registro más sistemático e identificar a través del diseño de un instrumento aquellos aspectos de mi práctica que requerían mayor prioridad para su atención. Con respecto a la Fase Dos como el punto más importante para poder llevar a cabo las adecuaciones a mi planeación y principalmente a mi práctica a través de estrategias de intervención muy precisas y la Fase Tres el momento de la evaluación de los resultados a través de la modificación de los aspectos más sobresalientes que eran indispensables transformar.

Para conocer a mayor detalle la conformación de las fases, se presentó la planeación que se organiza en una secuencia de actividades con fechas y con las herramientas que se utilizaron para el desarrollo del proyecto de intervención.

La Fase Uno del proyecto de intervención tiene como finalidad llevar a cabo un Balance de las competencias inclusivas que posee el docente al iniciar el proceso de desarrollo de competencias, busca efectuar un diagnóstico e identificar algunas de las acciones que llevo a cabo en mi práctica y que pueden tener una relación directa con el desempeño escolar, así como buscar para poder continuar reforzando los aspectos positivos que se identifican. La autoevaluación es un proceso muy subjetivo por lo cual se buscó el apoyo de medios electrónicos como son las grabaciones para poder efectuar una valoración que permita contar con una referencia que pueda brindar una recuperación de los momentos en donde se pusieron o no en práctica las competencias inclusivas.

Se desarrolló en trece sesiones, dando un total de 30 horas, las cuales se desarrollaron a lo largo de los meses de abril y mayo, como más adelante se compartirá en el cronograma.

A continuación se presenta en la planeación de la Fase Uno (Ver Fig.16)

Figura 16 Fase Uno. Evaluación de Competencias Inclusivas en la práctica Docente (Corro, 2014).

Fase Uno. Balance de Competencias Inclusivas en la práctica Docente
Competencia: Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión docente.
<p>Aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los problemas reales que afronta el grupo en el cual se desempeña. • Diseña instrumentos de evaluación que permiten identificar la inclusión en el grupo.
Actividades

<p>1. Cuestionario de inclusividad de la práctica docente.</p>	<p>Propósito: Diseñar cuestionario que permita valorar el desempeño docente en prácticas y ambientes de inclusividad.</p>
<p>Secuencia didáctica:</p> <p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración de materiales Módulo III Estándares de gestión para la educación básica y materiales complementarios para evaluación docente, para identificar la manera en que se diseñan cuestionarios para el diagnóstico en el aula. • Enlistar las características de los planteamientos y las categorizaciones que se establecen que podrán servir de referente. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y exploración de bibliografía necesaria para el diseño del cuestionario de inclusividad de la práctica docente. • Comparación entre las fuentes para conformar categorías o ejes de análisis del cuestionario. • Diseño de indicadores que integran el cuestionario docente. <p>Conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración en archivo digital de cuestionario diseñado para el desarrollo de ambientes y prácticas inclusivas. 	
<p>Materiales o recursos didácticos:</p> <p>SEB (2010) Módulo III Estándares de gestión para la educación básica.</p> <p>Cuestionarios de Gestión Educativa</p> <p>Index de inclusión</p> <p>Computadora</p>	<p>Tiempo:</p> <p>2 sesiones (seis horas)</p>
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bitácora de trabajo 	

<p>2. Cuestionario de inclusividad entre alumnos.</p>	<p>Propósito: Diseñar un cuestionario que permita reconocer el tipo de relaciones inclusivas que se establece entre alumnos.</p>
<p>Secuencia didáctica:</p> <p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración de materiales Módulo III Estándares de gestión para la educación básica y materiales complementarios para evaluación del desempeño de alumnos, relaciones que establecen y ambiente en que se desarrollan, para identificar la manera en que se diseñan cuestionarios para el diagnóstico en el aula. • Enlistar las características de los planteamientos y las categorizaciones. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y exploración de bibliografía necesaria para el diseño del cuestionario de inclusividad de las relaciones inclusivas entre alumnos del grupo. • Comparación entre las fuentes para conformar categorías o ejes de análisis del cuestionario. • Diseño de indicadores que integrarán el cuestionario de alumnos. <p>Conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración en archivo digital de cuestionario diseñado para el desarrollo de ambientes y prácticas inclusivas entre los alumnos. 	
<p>Materiales o recursos didácticos:</p> <p>Módulo III Estándares de gestión para la educación básica.</p> <p>Cuestionarios de Gestión Educativa, Index de inclusión Computadora</p>	<p>Tiempo:</p> <p>2 sesiones (seis horas)</p>
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bitácora de trabajo 	

3. Aplicación de cuestionarios	Propósito: Implementar en el aula los cuestionarios que permitan valorar los ambientes y prácticas inclusivas que se encuentran presentes.
Secuencia didáctica: Introducción <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a directivo la grabación con cámara de video de unas horas de la jornada de trabajo con el grupo. Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> Implementar la situación de aprendizaje ¿Quién soy? Realizar con los alumnos el cuestionario de inclusividad, aleatoriamente se tomará una muestra del grupo mismo que se registrará en audio las opiniones y respuestas de los alumnos. Conclusión <ul style="list-style-type: none"> Analizar después de la jornada de trabajo las evidencias y llenar de forma personal el cuestionario. 	
Materiales o recursos didácticos: Cuestionarios de docentes y alumnos de inclusividad.	Tiempo: 6 sesiones (18 horas)
Evaluación: Cuestionario de Docente Cuestionario de Alumnos Diario de trabajo	
4. DAFO Diagnóstico	Propósito: Evaluar los resultados diagnósticos de las competencias inclusivas de docentes y alumnos.
Secuencia didáctica: Introducción <ul style="list-style-type: none"> Analizar el texto La formación del profesorado basado en redes de aprendizaje virtual: una aplicación de la técnica DAFO de Pilar Colàs 	

Bravo, Juan de Pablos Pons para identificar la importancia de aplicar una herramienta de auto-evaluación.

Desarrollo

- Identificar en los cuestionarios implementados, la información que pueda ser relevante, sobre las competencias inclusivas que poseo como docente conforme a los parámetros establecidos.
- Sistematizar la información a través de un concentrado donde se clasifique la información como fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Conclusión

- Se llevará a cabo una jerarquización de las acciones necesarias para el desarrollo de competencias inclusivas.

Materiales o recursos didácticos:

Cuestionarios de alumnos y docentes
Formato DAFO
Computadora

Tiempo:

2 sesiones (6 horas)

Evaluación:

Portafolio de evidencias
Bitácora de trabajo

La Fase Dos consiste en retomar todas las observaciones efectuadas y las situaciones encontradas en las actividades de la Fase Uno, a través de los datos y resultados que proyecten los cuestionarios e integrarlos en la planeación docente.

Se decide confrontar los resultados obtenidos en la primera fase sin haber realizado una modificación de la práctica y sin una formación de competencias inclusiva. En este segundo momento se toman las fortalezas identificadas y aquellas oportunidades para emprender acciones que reduzcan las debilidades y amenazas y de esta manera emprender un proceso activo para el desarrollo de competencias inclusivas.

Se desarrolla a través de ochos sesiones de tres horas cada una que corresponden a la jornada de trabajo de preescolar con un total de 24 horas.

A continuación se presenta la Fase Dos (Ver Fig. 17)

Figura 17 Fase Dos. Adecuaciones para la intervención (Corro, 2014).

Fase Dos. Adecuaciones para la intervención	
Competencias: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	
Aprendizajes Esperados:	
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad, en el mismo grupo-clase • Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua 	
1. Planificación inclusiva	Propósito: Identificar los elementos de la planeación que favorezcan las prácticas inclusivas en el aula.
Secuencia didáctica:	
Introducción	
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una revisión del PEP 2011, en el apartado Planificación Didáctica 165-171 en donde realizaremos los aportes que se cuenta en los programas. 	
Desarrollo	
<ul style="list-style-type: none"> • Retomar la situación de aprendizaje que se registró en la Fase Uno y valorar los elementos que contiene la planeación. • Realizar integración de elementos en la planificación que promuevan la educación inclusiva como: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organización de equipos diferenciados. ✓ Tutoría entre iguales. ✓ Puntualizar en cada actividad forma de aprendizaje que se promueve. 	

- ✓ Abrir un espacio de adecuaciones en cada actividad para los alumnos con menor rendimiento.

Conclusión

- Realizar las adecuaciones de nuestra planificación para la atención de las diferencias de nuestros alumnos, basados en los indicadores de inclusión

Materiales o recursos didácticos:

PEP 2011
Planeación ¿Quién soy?

Tiempo:

1 sesión (3 horas)

Evaluación:

Bitácora de trabajo.

2. Diseño de proyecto inclusivo

Propósito:

Elaborar una situación de aprendizaje que permita poner en práctica las competencias inclusivas docentes.

Secuencia didáctica:

Introducción

- Iniciar con un sondeo sobre los intereses de todos los niños, y acordar en manera grupal un tema en el cual todos los alumnos puedan sentirse integrados, a través con una situación didáctica basada en intereses y atención de necesidades.

Desarrollo

- Diseñar de una situación de aprendizaje en la cual la docente implementará todos los elementos de la planeación que favorezcan la educación inclusiva.

Conclusión

- Valoración de los elementos que se integran con las características grupales.

Materiales o recursos didácticos:

Computadora
PEP 2011

Tiempo:

1 sesión (3 horas)

Evaluación: Lista de cotejo (considerando si cuento con los elementos de la planificación inclusiva).	
3. Tutorías para efectuar adecuaciones individuales.	Propósito: Elaborar un cronograma de tutorías para los alumnos para identificar las adecuaciones individuales necesarias para brindar mejores oportunidades.
Secuencia Didáctica:	
Introducción	
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un diálogo con los padres de familia para conocer las posibilidades de acudir a una sesión de tutoría una hora antes del inicio de clases. 	
Desarrollo	
<ul style="list-style-type: none"> • Integrar un cronograma de tutorías durante el mes de junio. • Implementación de la evaluación diagnóstica de inicio de ciclo para reconocer los avances y dificultades enfrentadas. • Desarrollar las tutorías para atención de los alumnos. 	
Conclusión	
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los avances individuales al atender a los alumnos de manera personalizada. 	
Materiales o recursos didácticos: Cronograma Diagnósticos individuales	Tiempo: 6 sesiones (18 horas)
Evaluación: Resultados de diagnósticos	

<p>4. Implementación de Proyecto áulico.</p>	<p>Propósito: Implementar el proyecto áulico que propicie poner en práctica los dispositivos de diferenciación que se establecieron para el desarrollo de competencias inclusivas.</p>
<p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a directivo la grabación con cámara de video de unas horas de mi jornada de trabajo. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar la situación de aprendizaje. • Realizar con los alumnos el cuestionario de inclusividad, aleatoriamente se tomará una muestra del grupo mismo que se registrará en audio las opiniones y respuestas de los alumnos. <p>Conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar después de la jornada de trabajo las evidencias y llenar de forma personal el cuestionario docente. 	
<p>Materiales o recursos didácticos: Cuestionarios de docentes y alumnos de inclusividad.</p>	<p>Tiempo: 6 sesiones (18 horas)</p>
<p>Evaluación: Cuestionario de Docente Cuestionario de Alumnos Diario de trabajo</p>	

Por último, la Fase Tres consiste en realizar una evaluación sobre los elementos que se integraron en la planeación y los datos que se identificaron en los cuestionarios de docentes y alumnos, y aquellas competencias inclusivas que se lograron modificar a través del cambio en la práctica educativa, se sintetizan los resultados. Se llevó a cabo través de una sesión de tres horas en el mes de junio.

Finalmente presento la Fase Tres “Evaluación de resultados” (Ver Fig. 18)

Figura 18 Fase Tres. Evaluación de resultados (Corro, 2014).

Fase Tres. Evaluación de resultados	
Competencia: Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión docente.	
Aprendizajes esperados: <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa de forma permanente su desempeño. • Pone en práctica sus competencias inclusivas en su intervención docente. 	
5. FODA Cierre	Propósito: Evaluar los resultados diagnósticos de las competencias inclusivas de docentes y alumnos.
Secuencia didáctica:	
Introducción <ul style="list-style-type: none"> • Identificar en los cuestionarios implementados, la información que pueda ser relevante, sobre las competencias inclusivas que poseo como docente conforme a los parámetros establecidos en los cuestionarios. 	
Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar la información a través de un concentrado donde se clasifique la información como fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. 	
Conclusión <ul style="list-style-type: none"> • Comparación de los resultados, diagnósticos y de cierre. 	
Materiales o recursos didácticos: Cuestionarios Inclusivos docentes y alumnos	Tiempo: 1 sesión (3 horas)
Evaluación: Bitácora de trabajo	

3.3 Recursos humanos y materiales

Los recursos que se utilizaron en este proyecto son principalmente humanos a través del desempeño del docente y de los alumnos y apoyo de los padres de familia en la asistencia a las tutorías individuales de los alumnos.

En relación a los recursos materiales, se hará uso de la cámara de video, grabadora de voz, computadora, impresora y servicio de fotocopiado.

3.4 Tiempo de aplicación

El periodo de realización del proyecto de intervención se llevó cabo en los meses de abril, mayo y junio de 2014 (Ver Fig.19)

Figura. 19 Cronograma (Corro, 2014).

CRONOGRAMA																				
ABRIL																				
FASE	ACTIVIDAD	28					29					30					TIEMPO HORAS			
FASE UNO	1.Cuestionario de inclusividad de la práctica docente	■					■										6			
	2.Cuestionario de inclusividad entre alumnos.											■					3			
MAYO																				
FASE	ACTIVIDAD	2	6	7	9	12	13	14	16	19	20	21	22	23	26	27	28	29	30	TIEMPO HORAS
FASE DOS	2.Cuestionario de inclusividad entre alumnos.	■																		3
	3.Aplicación de cuestionario		■	■	■	■	■	■												18

	4 FODA Diagnóstico																		6
																			3
FASE DOS	5 Planificación Inclusiva																		3
	6. Diseño de Proyecto Inclusivo																		12
	7 Tutoría para efectuar adecuaciones Individuales																		18
JUNIO																			
FASE	ACTIVIDAD	2	3	4	5	6	9	10											HORAS TIEMPO
FASE DOS	8. Implementación de proyecto aúlico																		18
FASE TRES	9. FODA Cierre																		3

3.5 Aplicación del proyecto

Después de conocer las actividades que se diseñaron en el desarrollo de competencias docentes para la transformación en mi práctica educativa hacia una atención oportuna a las diferencias individuales de los alumnos de mi grupo que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, por ello en este apartado se realizará una descripción de las actividades aplicadas, de lo que sucedió en el desarrollo de las mismas, la manera en que lo llevé a cabo y algunos ajustes realizados a lo largo de las mismas.

3.5.1. Fase Uno. Balance de Competencias Inclusivas en la práctica Docente

La fase uno se integra mediante cuatro actividades que se desarrollaron del 28 de abril al 2 de mayo. La actividad número uno consistió en el diseño de un

“cuestionario de inclusividad de la práctica docente” esta actividad tuvo una modificación en su planteamiento, debido a que en un primer momento los materiales seleccionados no lograban satisfacer las expectativas del desarrollo de competencias, me apoyé en el índice de inclusión de Booth & Ainscow (2000) (Ver Anexo 10 y 11).

Los indicadores iban enfocados a un proyecto más amplio donde se integran a todo el colegiado docente, directivo, padres de familia y especialistas, por lo tanto como lo había mencionado en las dimensiones transformar la práctica educativa, la creación de una cultura inclusiva y crear políticas inclusivas, es un proyecto amplio en donde se requieren esfuerzos conjuntos, los indicadores están dirigidos principalmente a contextos multiculturales y centros educativos donde están integrados alumnos con necesidades educativas especiales (Anexo 9).

Es por ello, que busqué en otra fuente bibliográfica que lograra transformar las prácticas pedagógicas y desarrollara las competencias inclusivas. En la búsqueda seleccioné el material expedido por la Secretaría de Educación Básica (SEB) denominado Módulo III Estándares de gestión para la educación básica (2010), dicho material se utiliza para la elaboración de los Planes Estratégicos de Transformación Escolar, proyectos más amplios con distintas dimensiones a las que se puede orientar las necesidades de la escuela.

En este proceso retomaron las categorizaciones que se plantean en el mismo para la organización del cuestionario, entre las cuales destacan equidad en las oportunidades de aprendizaje (tanto para los docentes como para los alumnos), perfeccionamiento pedagógico y planeación pedagógica compartida. De esta manera se logró diseñar el cuestionario del docente que resulta el más importante y consta de 19 indicadores a evaluar cuya escala de frecuencia siempre, frecuentemente, algunas veces y nunca (Ver Anexos 10 y 11).

Posteriormente la segunda actividad “Cuestionario de inclusividad entre alumnos” consistió en llevar a cabo una exploración de materiales y en los elementos de la planeación y aunque fue necesario apoyarse del Programa de

Educación Preescolar 2011 (SEP, 2011b). Este cuestionario constó de seis indicadores con lo que lograba realizar la evaluación de las competencias docentes. Este punto fue bien importante, ya que en el proceso se fue identificando en la planeación los elementos carentes y reestructurando en varias ocasiones debido a que no era una evaluación de aprendizajes esperados de los alumnos sino el reflejo del trabajo del docente a través del desempeño y actitudes de los alumnos.

En este cuestionario de observación de alumnos, se realizó una sola categorización “equidad en las oportunidades de aprendizaje” cuyo propósito fue realizar esas detecciones, acerca de las oportunidades que el docente propicia en el grupo, al identificar a niños en situación de vulnerabilidad o que requieren apoyo. Posteriormente se integró en un documento electrónico para su impresión el cual también cuenta con escala de frecuencia: siempre, frecuentemente, algunas veces y nunca (Ver Anexo11).

La tercera actividad “aplicación de cuestionarios” se efectuó en seis sesiones. La primera sesión que se realizó fue para efectuar las gestiones con el director, además de ello se generaron las adecuaciones en el aula para realizar la grabación, se adaptó la cámara de la computadora, ya que es más alta y logró captar mayor cantidad de detalles. El video está compuesto por cuatro partes, se omitieron los tiempos de la sesión de cantos y de educación física.

Con esta actividad se buscó intervenir de manera cotidiana para lograr que los aspectos detectados en los cuestionarios logaran ser reales y se pudieran tomar decisiones que trascendieran en el desarrollo de competencias.

En el balance de competencias, realicé los dos cuestionarios para los cinco días de la situación de aprendizaje que se desarrollaron del 7 al 14 de mayo de 2014 (Ver Anexos 12 y 13).

La cuarta actividad “DAFO (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) Diagnóstico”, consistió en realizar un análisis del texto “La formación del profesorado basado en redes de aprendizaje virtual: una aplicación de la técnica

DAFO (Colás Bravo & De Pablos Pons, 2004), el cual brinda principios importantes a considerar al momento de llevar a cabo la elaboración del DAFO.

- a) Realizar un diagnóstico de la situación de su centro.
- b) Elaborar una propuesta de innovación y desarrollo en los centros educativos.

Posteriormente se reunieron los datos de los cuestionarios de docentes y alumnos, se realizó un análisis en conjunto con herramientas como el diario de trabajo y a lo largo de las dos sesiones se llenó el formato DAFO. Se dispuso de una hora más en cada sesión ya que se tuvieron que efectuar correcciones para que el diagnóstico fuera coherente con los propósitos planteados.

Al finalizar se realizó una jerarquización de las debilidades y amenazas y se contrastaron con las actividades que se habían planificado en el proyecto y determinar si son viables y pueden atenderse las debilidades y amenazas detectadas (Ver anexo 14), y si logran atender las mismas.

3.5.2. Fase Dos. Adecuaciones para la intervención

La primera actividad consistió en una revisión del apartado de planificación Didáctica del PEP 2011, mismo que se analizaron las “consideraciones para planificar la jornada diaria” (SEP, 2011, p.168), en el cual uno de los elementos “atención diferenciada y graduación en las situaciones de aprendizaje” respondía a lo que se buscaba integrar en la planeación, además de ello se analizó la planeación y el video de intervención que se llevó a cabo en el diagnóstico y se determinaron otros nuevos elementos que formarán parte de los elementos de la planificación como organización grupal de equipos integradores, tutorías entre pares, materiales de apoyo para el aprendizaje y graduación de la actividad.

Esta actividad se desarrolló en las tres horas que se destinaron para la misma y en la fecha que se estipuló.

La segunda actividad “diseño de proyecto inclusivo”, estaba destinada a organizarse en una sesión de tres horas pero en el plan no se consideró que al

tomar en cuenta los intereses de los alumnos para diseñar una planeación que incentive a los alumnos, implicaría de un tiempo específico para ello, lo cual implicó incrementar mayor tiempo de lo planeado.

En esta actividad los niños participaron pero llevó tiempo lograr que expresaran sus intereses y principalmente llegar a un acuerdo sobre lo que se trabajaría.

Acordando que se llevaran a cabo actividades físicas y clases de baile como lo denominaron los niños, sus aprendizajes iban enfocados a actividades que implicaran movimiento.

Más tarde se llevó a cabo la elaboración de la situación de aprendizaje integrando los elementos que propiciarían la inclusión. Cabe mencionar que el proceso de elaboración sobrepasó el tiempo previsto, debido a que determinar la gradualidad de los actividades no fue sencillo, se tomaron en consideración múltiples características de los alumnos, instruyendo en cada actividad tres distintas graduaciones para cada una de las actividades, permitiendo de esta manera atender los tipos de aprendizaje, los estilos y ritmos, las posibilidades de aquellos niños que requieran mayor apoyo.

En el caso de esta situación no se requirió del diseño de materiales de apoyo. La conformación de equipos integradores fue un aspecto que también desde mi opinión permitió la movilización de mi saberes debido a que me demandó el realizar en primer lugar evocaciones sobre momentos específicos de mi práctica, pero a la vez de retomar mis evaluaciones individuales, ya que la dinámica de los equipos integradores se efectuaría conforme a las capacidades de unos niños en conjunto con las necesidades de otros pequeños.

En la actividad número tres de la segunda fase “tutoría para efectuar adecuaciones individuales” esta desde mi punto de vista no fue apto o funcional para el contexto, debido a que se realizó la reunión con los tutores de los veinte padres, acudieron únicamente once y de ellos al consensar sobre la necesidad de efectuar una tutoría una hora antes del inicio de la jornada, lo único que obtuve fue

una negativa. Los padres de familia justificaron por múltiples razones la falta de tiempo para que los niños acudieran en este horario, pese a que se especificó la importancia y trascendencia de este trabajo en la vida de los niños.

Por lo cual tomé la decisión que en mi jornada mientras se efectuaron las actividades de registro, llevaría a cabo la tutoría, lo cual pese a todo el ruido que existía en el momento de realizar las sesiones de tutoría, logré obtener información relevante sobre la falta de confianza cuando tienen una duda o no entienden, sus dificultades para contar, identificar distintas palabras, por otro lado se abrieron canales de comunicación lo que impactó en la confianza de los alumnos hacia mi función como maestra.

En la última actividad “implementación del proyecto áulico”, al efectuar este proyecto tenía unas altas expectativas sobre mi desempeño, sobre el tipo de actividades planteadas, sobre el diseño de una situación de aprendizaje con múltiples adecuaciones. Las actividades se desarrollaron de manera puntual, no existieron limitantes para el desarrollo del mismo, sin embargo considero que no se cubrieron mis expectativas en cuanto al desarrollo de competencias docentes, debido a que es un proceso y como tal requiere de tiempo la apropiación de las mismas.

La implementación de los cuestionarios de inclusividad fueron llenados conforme a lo planeado, estos cuestionarios contemplaban información importante, sobre la inclusividad de alumnos y de mi función como docente.

3.5.3. Fase Tres. Evaluación de resultados

En esta fase “Evaluación de resultados”, se contempló únicamente una actividad la cual se realizó el 10 de junio de 2014 únicamente. Con esta actividad se dio por concluido el proyecto analizando los cuestionarios a través del DAFO de cierre. Los datos que se destacan son muy parecidos a los encontrados al inicio de la proyecto de investigación. La actividad se llevó a cabo en más de tres horas

debido a que se hizo un análisis más minucioso y se realizaron comparaciones con el DAFO de inicio.

Hasta este punto se describió la manera en que se llevaron a cabo las actividades previstas en el proyecto de intervención. al conceptualizar el proyecto se realizan múltiples propuestas y pese a que se conoce el contexto, se espera tener respuestas siempre positivas para mejorar, y cuando es en beneficio de los alumnos. En el caso de mi tutorías individuales no se llevó a cabo de esta manera, las tutorías no lograron llevarse a cabo, por lo que considero que en una segunda oportunidad modificaría esta actividad, en primer lugar desarrollar la propuesta desde las primeras clases del ciclo escolar, y llevarlo a cabo como un actividad académica necesaria para los alumnos y que esta permanezca.

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS

En el presente capítulo se integran los principales hallazgos de la investigación, se proporcionan los datos que tuvieron un impacto en la misma además de algunos esquemas que permiten a los docentes que se encuentren en un proceso de adquisición de competencias, para la atención de alumnos en situaciones de vulnerabilidad, orientarse sobre los principales requerimientos para la transformación de su práctica y la atención a la diversidad.

El proceso de desarrollo de competencias docentes, simboliza uno de los principales retos como profesionales. Por otra parte es importante poder mencionar que el proyecto representó una gran oportunidad para realizar una valoración de las acciones intencionadas que se emprendieron. Lo importante en este proyecto es que el docente-investigador atendió sus propias características, para emprender el desarrollo de competencias, que es la base de la atención a la diversidad, el aplicar las estrategias que satisfagan al individuo en su forma de aprendizaje.

Para una presentación de fácil comprensión que permita ir realizando comparaciones de lo que se planteaba, se realizó una presentación de los resultados en cada una de las fases que conforma esta tesis.

En la fase uno del proyecto de investigación, busqué el desarrollo de una de las competencias más importantes “Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión docente”, mediante el reconocimiento de la diversidad en el aula, aceptar que el grupo tiene y cuenta con características muy peculiares, y esta nueva perspectiva permitiera la transformación de la práctica para la atención de todos y cada uno de nuestros alumnos.

Lograr afrontar los deberes es una movilización de saberes y habilidades pero principalmente de actitudes, por lo tanto en esta fase se planteó el diseño de dos cuestionarios que permitieron analizar la práctica y determinar la inclusividad

existente en el aula. Además de ello la aplicación del cuestionario directamente sobre la práctica diaria del docente y por último la elaboración del FODA, y encontré que, la elaboración de los cuestionarios para docentes y alumnos, me permitió el reconocimiento de elementos en mi práctica que es indispensable evaluar y considerar en sus actividades diarias, mismos que se explicitan y aunque vienen integrados en el PEP 2011 en el apartado de “Bases para el trabajo en preescolar” no se logran aplicar de una forma sistemática, en mi caso debido a que se omite esta parte tan importante de atender a la diversidad.

Por lo cual al diseñar los cuestionarios, debido a la importancia del instrumento, analicé otra fuente bibliográfica además del INDEX de inclusión diseñado por Booth & Ainscow (2000) el cual proponía la SEB Módulo III Estándares de gestión para la educación básica (2010). El resultado de esta actividad fue que el cuestionario permitió no solo atender el objetivo de la misma que era construir el instrumento, sino que también fue posible ir realizando mi autoevaluación y, conformando ideas sobre cómo integrar estos indicadores en la práctica, con la oportunidad que se puedan integrar todas estas propuestas de una forma fácil y accesible como docente, de tal manera las variantes acceden la reflexión y progresivamente el desarrollo de competencias.

Los cuestionarios para docente y alumnos se pueden evaluar su funcionalidad sin necesidad de ponerlo en práctica, debido a que ese fue el objetivo de esa actividad el diseñar un instrumento comprensible y de uso fácil, por lo que en este primero momento se evaluó el formato, ya que como que fue un instrumento apropiado, de fácil comprensión. Lo referente a su aplicación se valora enseguida.

Por otro lado, la aplicación del cuestionario hacia mi práctica docente, permitió que después de observar el video que se grabó se lograran identificar con claridad o detectar aquello que hacía falta con precisión, cabe mencionar que se podría implementar algún espacio para comentarios o algunos detalles importantes que se observan o hayan llamado la atención. En cuanto a los resultados se obtuvo en primer lugar información sobre la falta de diseño de estrategias y actividades que permitan una atención de los alumnos que presentan un bajo rendimiento. La

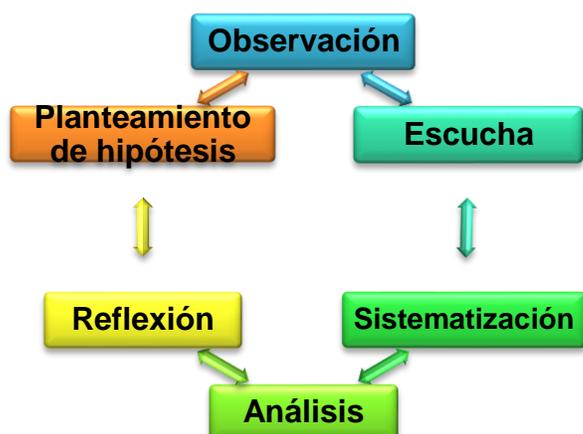
inconsistencia de esta acción proviene desde la planificación en el aula, la falta de comunicación con los padres de familia, carencia de espacios para compartir entre los docentes de recursos didácticos y estrategias que permitan la atención de los alumnos con rezago educativo, con capacidades diferentes o en su caso sobresalientes.

Ahora bien, hasta este punto la Fase uno tuvo su momento de reflexión en el diseño del DAFO, a través de la clasificación de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Muchas de las debilidades se enlistan en el párrafo anterior, pero en las amenazas que se identifican y por lo cual se realiza este trabajo es por la alta posibilidad que existe en el alumnado a desertar desde sus primeros años escolares en el próximo nivel, al no contar con esa atención temprana de su rezago educativo y la falta de participación y comunicación con los padres en este proceso.

Por lo tanto, se identifica que es indispensable que como docente implemente la autoevaluación de mi práctica docente, a través de instrumentos como los cuestionarios diseñados, además es indispensable contar con la voluntad de hacer las cosas, una actitud positiva hacia la mejora de la práctica, deseo por cambiar y por la identificación de los principales aspectos que son necesarios transformar.

La autoevaluación de la práctica docente representa el punto clave en esta tesis. Es una de las competencias básicas que como docentes requerimos, y sin duda la que mayores requerimiento exige, debido a la capacidades y habilidades que debemos poner en práctica como la observación, escucha, análisis, reflexión: planteamientos hipotéticos. Estas son algunas de las capacidades, La experiencia la comparto debido a que en la medida en que se desarrollaron las actividades planteadas en este proyecto de investigación, mayores complicaciones fui identificando ante la posibilidad de realizar una evaluación sin prejuicio, sin sobrevaloración de la realidad, para lograr identificar aquellas dificultades que impiden un perfeccionamiento de la práctica (Ver Fig.20).

Figura 20 Capacidades docentes básicas para el desarrollo de competencias inclusivas.



En la Fase dos “ajustes para la intervención” empezamos un nuevo proceso en la transformación de la práctica que fue atender la competencia de “Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”. Esta fase consistió en lograr que a través de cuatro actividades promover el desarrollo de esta competencia.

En la primera actividad “planificación inclusiva”, después de identificar las necesidades en el DAFO, se determinó la necesidad de diseñar una situación de aprendizaje que se lograra utilizar nuevas estrategias de intervención como por ejemplo taller, proyecto, rincones, después de seleccionar la estrategia de proyecto, se pensó en la necesidad de agregar y especificar algunas acciones como la organización, esto para definir la misma en la secuencia de actividades de los alumnos.

Además de propiciar la integración de equipos que fueran diferenciados de tal forma que existiera en los mismos que puedan ayudarse de forma mutua, al respecto esta organización también implicó pensar no solo en las capacidades sino en las actitudes de los niños. Otro de los hallazgos fue que la integración de variantes en las actividades que se plantean es un reto intelectual y creativo como docente ya que no se debía perder de vista la importancia del logro de las competencias de los alumnos, también el desarrollo de la competencia docente para

crear dispositivos de diferenciación entre las necesidades particulares que poseen los alumnos (aprendizaje, relacionales, actitudinales, habilidades).

En esta actividad se consideraron dos aspectos: la tutoría entre iguales, y las adecuaciones y atención de los alumnos con menor rendimiento. Pero consideré que lo importante fuera que a través de las tutorías entre iguales y la importancia de organizar equipos diferenciados existiera este apoyo hacia los alumnos con menor rendimiento.

La segunda actividad consistió en la elaboración del proyecto inclusivo, para ello tomaron en cuenta las opiniones de los alumnos. Esto llevó más tiempo del previsto, ya que los niños no acordaban algo, divagaron mucho tiempo sobre temas muy distintos. Se concertó que tratáramos de resolver un problema del aula hasta que cayeron en la cuenta acerca del desconocimiento que existía entre ellos, sobre quiénes eran y sus gustos y preferencias, lo que evidenció que no se conocen y por sus mismos intereses, planteamos el proyecto ¿quién soy?.

Como parte del proyecto se buscó integrar todos los aspectos organizativos que se habían identificado en la actividad anterior y al respecto de las variantes que deben emprenderse en cada actividad para los alumnos. No hubo problemas en el diseño únicamente la movilización de ideas para lograr diferenciar todas las actividades que lo requirieran.

En la tercera actividad “tutorías para efectuar adecuaciones individuales”, como ya lo había mencionado cité a los padres de familia para explicar la importancia de la actividad pero emitieron una negativa por la falta de tiempo, por lo que los resultados son la falta de realización de esta actividad para lograr identificar y dar seguimiento a las necesidades individuales. Considero que era una actividad que brindaría mejores resultados, para su desempeño individual aunque no tuve la oportunidad de poder valorar el potencial de esta actividad.

Por otro lado, la tutoría docente se emprendió en las sesiones de clases, no se llevaron a cabo de manera individual en horarios extraescolares, sino al observar

retraso en las actividades, se brindaba un espacio a los alumnos en donde se cuestionaba sobre los problemas que enfrentaba lo cual permitió el reconocimiento en primer lugar, de actividades que no estaban al alcance de todos los alumnos, y en segundo lugar la necesidad de diseñar materiales que tengan distinta gradualidad que logré brindar la misma satisfacción a todos los alumnos.

Además la importancia de acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, no solo aquellos que tengan menor rendimiento, sino a todos brindando un acompañamiento diferenciado.

Comparto que las tutorías docentes individuales fuera del horario brindan el mismo apoyo que las realizadas a los en el horario. Los alumnos muestran un mejor rendimiento académico, lo que propició el establecimiento de un lazo de confianza que permitió a los alumnos acercarse a mí para consultar dudas.

Considero que el trabajo y gestión que se realizó con los padres en el primer momento requiere de mayor repetición y más oportunidades, que sea reiterativo y motivar a los padres de familia y destacar la importancia de tener esta comunicación sobre los logros de sus hijos y contar con un apoyo en horario extraescolar para mejorar su rendimiento.

Para la cuarta actividad “implementación de proyecto áulico”, solicité nuevamente la autorización a la directora para grabar, y se implementó el proyecto. Los resultados que puedo mencionar antes de la aplicación del proyecto, es que los niños continúan movilizándose en el aula buscando a los compañeros con los que tienen mayor afinidad, pero con el paso de los días entendieron que pueden brindar ayuda a los compañeros que más lo requieren y también conocerlos más. Abordar este el tema posibilitó dichas interacciones.

En lo que respecta a mi práctica me cuesta trabajo aún la aplicación de las estrategias, debido a que recaigo en prácticas incongruentes por cuestiones de tiempo a veces es más fácil resolver el problema que propiciar la reflexión entre ellos mismos.

Respecto a la elaboración de los dispositivos de diferenciación, fue una de las acciones que mayor acierto tuvo en mi práctica debido a que esta competencia el mayor reto es lo actitudinal.

Nos remitimos a las orientaciones del programa de distribución de tiempos de las currícula y desatendemos lo más importante que es la atención de los principios pedagógicos y el enfoque del plan y programa de estudios vigente.

Comparto esta perspectiva ya que en muchas ocasiones consideré abarcar mucho pero los resultados simplemente no estaban reflejando este trabajo, la mayor parte de los alumnos no logran asimilar esta información, por lo que se disminuyen las actividades pero se enfatiza más en poder comprender todo lo que se realice, utilizando a los alumnos tutores o expertos, para poder compartir con aquellos que requieren ayuda.

Otro punto importante en el proceso de evaluación que me permitió la modificación en mi práctica, debido a que se estableció una nueva dinámica conforme a los resultados que se iban teniendo, por lo que se evalúa a los dos alumnos que conformen las binas. Diseñé una pequeña rúbrica en función del aprendizaje esperado a evaluar y una escala que evalúa de la siguiente manera:

- Lo realiza.
- Lo realiza y ayuda a su compañero.
- Requiere ayuda

En ambos casos se coloca el nombre del alumno que recibió la ayuda y el nombre del compañero que ejerció la tutoría preferentemente.

La fase tres “Evaluación de resultados”, nuevamente se atendió la competencia de “Afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión”, constó únicamente de una actividad para poder determinar a través de “DAFO cierre”. Se analizaron los datos llenados del cuestionario y me concentré en analizar los aspectos que habían sido identificados en el DAFO diagnóstico, se realizó una comparación entre los resultados y se identifica las posibilidades de poder realizar

un cambio en la práctica por medio del análisis y evaluación de la práctica para poder hacer frente a estos nuevos retos o dilemas que nos enfrentamos día a día en nuestros salones de clases.

Por otro lado, cabe mencionar que los resultados fueron positivos con las pequeñas acciones que se pudieron emprender y lo más importante como docentes debemos contar con una autoestima positiva de nosotros mismos y del desempeño, sin caer un en egocentrismo profesional o sobrestima que nos impida un crecimiento, es decir apertura para aprender y formarse de manera continua y que esta formación logre impactar en el aula.

Otro de los resultados encontrados es que como docentes requerimos de la posibilidad de diseñar nuevos materiales, que permitan al docente tener un conocimiento más amplio de los contextos en donde se desenvuelve; ya que son múltiples las condiciones o situaciones que pueden propiciar como se plantea en este proyecto la situación de vulnerabilidad de los alumnos o ser un jardín de turno matutino.

Lo importante es que el docente antes de intervenir lleve a cabo un proceso de investigación de sus alumnos. Muchos de los datos que se extrajeron para la valoración del contexto de vulnerabilidad fueron las entrevistas que se realizan al inicio de curso a los padres de familia (Ver anexo 1).

No debemos descartar las posibilidades de visitar los domicilios de los alumnos, aquellas áreas de influencia de la matrícula escolar para acercarnos más a reconocer quiénes son. Las visitas virtuales con ayuda de la navegación internet nos pueden ayudar mucho sin necesidad de desplazarnos y esto lo podríamos compartir con los alumnos, reconociendo el contexto en general del ambiente que prevalece alrededor (Ver Fig. 21)

Figura 21. Elementos para el conocimiento del contexto escolar.



Continuando con nuestros resultados considero importante compartir que el primer paso que debemos emprender en el desarrollo de competencias para la inclusividad es, como bien lo denominaba Perrenoud (2004) la evolución de dispositivos de diferenciación, el aplicar de forma cotidiana diferentes estrategias que permitan la atención de todas las características de nuestros alumnos y su forma de aprendizaje kinestésico, auditivo, visual, sensorial. Por ello resulta importante el conocimiento de las diversas teorías como la de inteligencias múltiples.

Por otro lado tal y como propone el contenido del Diplomado de inclusividad, es necesario tener un conocimiento más amplio sobre los diversos trastornos que pueden manifestar nuestros alumnos, aquellos que ya se encuentran identificados así como aquellos que requieran ser evaluados por un especialista. Principalmente aprender a aplicar a través del ensayo-error las estrategias para alumnos con hiperactividad, déficit de atención, conductas desafiantes, alumnos con aptitudes sobresalientes (cognitivas, artísticas, sociales, motrices) que nos permitan incluir a todos en cada una de mis actividades.

Estos dispositivos son reforzados por los cuestionarios para conocimiento de características de los alumnos y del contexto escolar, es por ello que exhorto a mis compañeras docentes a dedicar un tiempo a la aplicación de los entrevistas

individuales de nuestros alumnos, para que el docente realice un reconocimiento de la existencia de grupos heterogéneos, a través de la secuencia de la información con el paso de los grados escolares que cursen los alumnos. Esto propicia que el docente destine el tiempo específico para la realización de las adecuaciones necesarias en su planificación e intervención.

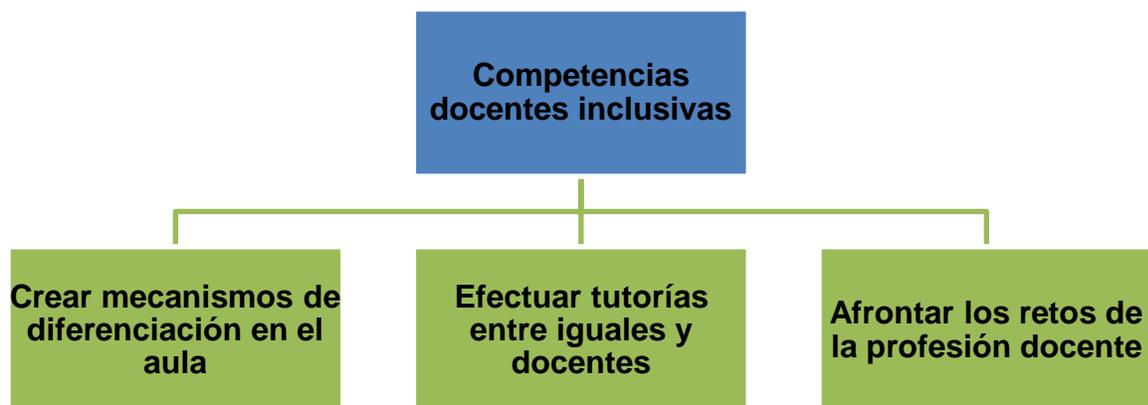
En el capítulo primero compartí la importancia de emprender un proceso formativo que fuera autodidáctica, que surgiera del interés y necesidad del docente, y considero que mis planteamientos continúan hasta este punto teniendo un sustento, ya que como docentes cuando los cuestionarios son creados por los grupos especializados aunque son instrumentos de gran funcionalidad para identificar algunos parámetros como los existentes en el modelo de gestión educativa estratégica, si los docentes no logramos concebir las razones ni tenemos una descripción amplia de lo que significa y pretende cada indicador, realizamos juicios poco objetivos. Y por lo tanto no existe una comprensión de la funcionalidad de los materiales de brindar información verídica.

La aplicación de la situación de aprendizaje en la Fase uno del balance de las competencias docentes con los cuestionarios, desde mi perspectiva, y quizás por la falta de experiencias de los proyectos de investigación. Considero que la aplicación debió realizarse antes de diseñar los cuestionarios, debido en el momento en que llevé a cabo la intervención, muchas actitudes fueron reflexionadas y hubo ciertos momentos en los que hubo acciones en donde existieron dudas sobre que realizar y como proceder por este ejercicio de autorreflexión que se vive en el momento de intervenir.

Al momento de efectuar esta valoración encuentro una gran coincidencia con un libro de los compendios para educación preescolar de la reforma educativa en la modificación del plan de estudios de educación preescolar 2004, me refiero a el libro de “raíces, tradiciones y mitos de la educación preescolar”. La actividad permitió movilizar mis esquemas de actuación, sobre la importancia de diversificar las actividades y estrategias de intervención.

Una de las principales aportaciones que brindó el cuestionario fue la falta de diversificación al momento de diseñar actividades y estrategias en función de las características de los alumnos, previo a esta tesis consideraba o justificaba que con plantear actividades que respondieran en distintos momentos del día a la forma de aprender de mis alumnos, daba por hecho la existencia una diversificación, pero mediante la comprensión del indicador se entiende que la misma actividad debe tener tres o cuatro variantes que permita de forma alternada poder responder a las necesidades de los alumnos según su forma de aprender, para lograr que en un mismo momento, todos los niños puedan ser incluidos y de esta manera proporcionar las mismas oportunidades (Ver Fig. 22)

Figura 22 Elementos para desarrollar las competencias inclusivas



En el indicador “existencia de equipos de trabajo diversificados”,

aunque se ve reflejado en la práctica, no tengo un registro específico ni existe un periodo prolongado en donde pueda trabajar por grupos, como es el método por rincones, grupo pequeño y exista una valoración más sistemática sobre sus avances y aportaciones. La forma en que colaboran y también el desarrollo en los equipos de conductas de colaboración, trabajo cooperativo y todo el compromiso que esto requiere,

Una de las acciones que mayor impacto tuvo en la aplicación fue el desarrollo de la tutoría entre iguales, misma que me permitió reconocer que los alumnos pueden brindar un apoyo significativo a sus compañeros con menor rendimiento.

Esto ayuda a sentirse parte del grupo es un proceso de acogida que loAntes impulsa a desenvolverse de manera positiva. Considero que la forma en que se utiliza esta estrategia tiene un impacto positivo principalmente en el campo formativo de desarrollo personal y social.

Las situaciones didácticas que implican resolver problemas resultan propicias para poner en práctica en la tutoría entre iguales, representan una orientación para continuar diversificando las estrategias en el aula y se obtienen resultados positivos en el proceso de andamiaje que se implementa cuando los niños después de realizar la resolución de un problema, logran poner en práctica de manera autónoma la estrategia de tutoría.

Considero pertinente también compartir en esta evaluación de resultados, que en mi planificación se requería incorporar una fase más en la actividad de tutoría, aunque no se tomó en cuenta como fase, ya que era parte de los dispositivos de diferenciación. No obstante, lo intentaré más adelante, cuando se logre aplicar el trabajo de tutorías extra clase, si las explicaciones son claras, si se logra identificar las necesidades de los alumnos, así como si el tiempo destinado es suficiente para la tutoría.

De esta manera se concluye el capítulo cuatro con los resultados encontrados en cada una de las fases y actividades aplicadas a lo largo de esta tesis.

CONCLUSIONES

El punto de partida de mis conclusiones es mediante el análisis de los referentes que se utilizaron como una fuente de consulta, mismos que determinaban que el desarrollo de competencias docentes era una necesidad cuyo proceso debía ser grupal, a través de la implementación de comunidades de aprendizaje o en los colegiados docentes. Cabe señalar que la integración de compañeros que compartan las mismas inquietudes en ocasiones no se logra. Este proceso también puede iniciarse de forma individual, tal como sucede en este y compartir algunos hallazgos entre compañeros que fueron insertándose e implementando en su práctica estos elementos, y en un proceso más lento desarrollando sus competencias.

Además, se pone de manifiesto la carencia existente en no solo de mi práctica sino de la de muchos profesores, en este caso es de competencias para intervenir en contextos con vulnerabilidad social, mismas básicas para en primer lugar identificarlos y posteriormente atenderlos. Ahora bien, es necesario reconocer que aunque en mi jardín la gran mayoría de alumnos su contexto les sitúa en una condición de vulnerabilidad, no debemos descartar que es una situación que está ampliándose y llegando a todos los centros educativos.

Esta investigación determinó que como docentes debemos contar con una autoestima positiva del desempeño, sin caer un en egocentrismo profesional o sobrestima que nos impida un crecimiento, cuando existe demasiada estima de nuestra labor y existe poca capacidad de autoevaluarse, no logramos percibir aquellas situaciones que prevalecen en nuestra aula o minimizamos lo que acontecen. Además de tener un parámetro claro del perfil docente que se pretende, aquel que busca opciones formativas de forma autónoma, sin necesidad que la autoridad lo exija.

Cuando existe la necesidad del docente de realizar cambios a su práctica es donde inicia el proceso de desarrollo de competencias docentes, es por ello que en la medida de lo posible es necesario emprender procesos de autoevaluación pero

no solo de los alumnos, ya que nos enfocamos en el desempeño de ellos, pero no rescatamos nuestra intervención. Idea incompleta

Pese a la existencia de instrumentos enfocados en el desempeño del docente como es el diario de trabajo se prioriza por plantear reflexiones sobre el desempeño de los alumnos, mismos que no tienen una razón de ser en el mismo, desconocemos las funciones de cada uno de los instrumentos y es por ello que en ocasiones y hablando de mi función, se vicia este proceso lo cual por ahorrar tiempo se dejan de realizar otro tipo de acciones como las observaciones individuales y se implementa únicamente el diario de trabajo pero con observaciones de los alumnos, no con una reflexión de la práctica docente.

De acuerdo al propósito general de la presente investigación “Desarrollar a través del enfoque de cognición situada, las competencias docentes inclusivas, para propiciar ambientes y prácticas que atiendan a grupos en situación de vulnerabilidad, mediante escalas de inclusión de alumnos y docentes, adecuaciones en la planificación y perfeccionamiento de la práctica a través de un proyecto áulico”, para lo cual se estableció un proceso del reconocimiento de aquellas competencias necesarias para la atención de la diferencia, tengo la certeza de que el camino que recorrimos de reconocer aquellas competencias fue muy productivo y el diseño de un instrumento que permitió evaluar directamente el desempeño docente específicamente sobre la creación de ambientes inclusivos, los instrumentos permitieron realizar una autoevaluación, pero además proporcionaron una información específica sobre dónde era necesario emprender cambios.

Para lo cual considero que ser docente es ser propositivo, y tener una formación que logre impactar en el aula, para lo cual requiere del diseño permanente de múltiples materiales que permitan tener un conocimiento más amplio de los contextos en donde se desenvuelve, ya que son múltiples las condiciones o situaciones que pueden propiciar como se plantea en este proyecto la situación de vulnerabilidad de los alumnos, lo importante es que el docente antes de intervenir logre llevar a cabo un proceso de investigación de los alumnos muchos de los datos

que se extrajeron para la valoración del contexto de vulnerabilidad fueron las entrevistas que se realizan a padres de familia,

Por ello no debemos descartar que la competencia acompaña a la acción, es decir el docente no debe únicamente pensar y reflexionar sobre todas aquellas ideas que podrían mejorar su práctica sino ejecutar esas posibilidades como visitar los domicilios de los alumnos, no solo conocer el área donde se encuentre el jardín, sino más importante las áreas de influencia de la matrícula escolar.

Ahora bien una de las aportaciones que mayor relevancia desearía realizar es que pese a que este documento puede servir específicamente para la escuela donde me desempeño, cabe mencionar que no garantiza que por ejemplo las modificaciones que se realizan en el aula sean las únicas que puedan efectuarse, ya que cada ciclo escolar con cada grupo de alumnos, continúan diversificándose los lugares de procedencia de los alumnos, las características sociales son más complejas pero algo más importante que debemos considerar y por lo cual yo abogo de manera personal en este documento, es que no es la finalidad la creación de estereotipos por los lugares de procedencia, sino que debemos darnos a la tarea de emprender no con algunos sino con todos los alumnos entrevistas que permitan conocer sus características familiares y de su entorno que faciliten al docente la intervención que exista esa comprensión mutua entre la familia, alumnos y escuela.

Sin el afán e menospreciar el proceso que se implementa en esta investigación considero que pese a los resultados obtenidos, considero que aún me encuentro en un desarrollo incipiente, donde empiezo metafóricamente a ver el crecimiento de las raíces de un desarrollo verdaderamente profesional y ético, en el cual existe un compromiso pero que deben existir cambios permanentes.

Es muy cierto que comenzar la transformación de la intervención, del proceso de planificación, de la comunicación con los padres es complejo, pero el desarrollo de competencias debe ser continuo por lo que las modificaciones que se realizan deben emprenderse cada día.

Ahora bien la creación de ambientes y prácticas inclusivas es y continuara siendo un reto debido a que la dinámica escolar en cada ciclo escolar es distinta en las aulas, porque son nuevos alumnos, distintas necesidades, diversas formas de aprender, múltiples características en su comportamiento, intelectuales, en su ritmo y forma de aprender, es por ello la importancia del desarrollo de competencias debido a que no solo se forma para unas características específicas sino para todo aquello a lo que se enfrenta el docente.

Este último aspecto que se aborda debemos considera que no excluye al docente de la capacidad de emprender procesos de investigación que permitan actualizarse con nuevas investigaciones y documentos que le proporcionen referentes de intervención que cuenten con más y mejores estrategias de intervención.

La educación no es un proceso estático, los estilos de docencia deben de variar conforme a las características de los grupos.

Otro de los aspectos importantes que es importante destacar es la importancia de la tutoría en los proceso inclusión, en este proyecto por cuestiones de tiempo no se implementaron pero es rescatable poder mencionar que a pesar de las modificaciones que se realizan a la atención diversificada, no basta con ello existen alumnos que requieren aún más por lo que es necesario la implementación de tutorías con todos los alumnos y con mayor frecuencia aquellos que tienen mayores posibilidades de desertar.

De esta manera se realizan las aportaciones a mi experiencia profesional que obtuve a lo largo de este proyecto de intervención en el cual fue una experiencia sumamente gratificante debido a que deje de lado el miedo al reconocimiento de las necesidades, sino el enfrentarlo de una forma positiva que conllevó a un desarrollo de competencias docentes que me permitió quizás no un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, pero si el desarrollo de un ambiente más armónico, en donde los alumnos se sentían parte del grupo, en el que reconocían sus capacidades y diferencias individuales, un ambiente en el que todos los niños

tuvieron las mismas oportunidades de aprender. Y esto se vio reflejado en el aumento de la participación en clase.

REFERENCIAS

- Backhoff Escudero, E., & Bouzas Riaño, A. (2007). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la Educación Básica. México.]
- Barriga, A. D. (2000). Perfiles Educativos. 87.
- Besalú, C. X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Inglaterra: Centre For Studies on Inclusive Education / UNESCO.
- Camara de Diputados, d. H. (2014). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, págs. 4-7. Recuperado el 09 de mayo de 2014.
- Colás Bravo, P., & De Pablos Pons, J. (2004). La formación del profesorado basado en redes de aprendizaje virtual: una aplicación de la técnica DAFO. Universidad de Salamanca.
- Chica Jiménez, M.(2009). Diversidad cultural en el aula, versus, diversidad cultural en la sociedad: Recuperado el 10 de 01 de 2014, <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/30/diversidad-cultural-aula-diversidad-cultural-sociedad-3972/>
- Díaz Barriga, A. (2006). En enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, 7-36.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa,, 2(5).
- Díez , G. E. (s/f). Educación Intercultural. Igualdad Educativa y diferencia cultural.
- Essomba, M.A. (1999). Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Grao.
- Estrategia de Aprendizaje (s/f). Referencia electrónica. Recuperado el 12 de 06 de 2014. <http://www.monografias.com/trabajos19/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>
- FAO (s/f). Los principios para el Diseño de una Estrategia de Comunicación. Recuperado el 12 de 06 de 2014. <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/011/y5794s/y5794s01.pdf>

- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fiabane Salas, F., & Yañez Oyarzún, N. (2008). Rol Docente en contextos vulnerables. *Construcción de subjetividad. Profesión Docente*.
- García Cedillo, I. (2009). Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: diagnóstico actual y desafíos para el futuro. México: Banco Mundial- UASLP.
- Hernández, M. E. (2010). Portafolio en línea en la formación inicial docente. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa.*, 12(1).
- INEE. (2007). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007.
- López López, E., & Tourón, J. (s.f.). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. *Revista Complutense de Educación*.
- Maza, A. E. (2008). Ante los problemas del salón de clases: mismas edades, subjetividades diferentes. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación, c. y. ((s/f)). Competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado el 27 de 05 de 2014, de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>
- Muñoz, Sedano A. (s/f) Enfoques y modelos de Educación multicultural e intercultural. Universidad Complutense de Madrid.
- OEI (2003). Competencias Laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Recuperado el 27 de 05 de 2014. http://www.oei.es/etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf
- Olviera, O. M., Rodríguez, M. A., Gutiérrez, M. M., & Touriñan, L. J. (s/f). Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. Universidad Santiago de Compostela.
- Perrenoud, P. (2004). Diez Nuevas Competencias para enseñar. SEP.
- Pujolàs, P. (2010). Aprender juntos alumnos diferentes. Barcelona, España: Octaedro.

- RIEMS. (22 de 01 de 2009). Curso RIEMS. Reforma Integral de la Educación Media. Recuperado el 27 de 05 de 2014, de <http://licteregomar.blogspot.mx/2009/01/10-competencia-genrica-definicion-y.html>
- SEB (2010) Módulo III Estándares de gestión para la educación básica.
- SEP. (2014) Libro para las familias. Educación Preescolar.
- SEP. (2011a). Plan de Estudios 2011. México.
- SEP. (2011b). Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar.
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP.
- Sepúlveda, J. M., Paz Tapia, C., & Becerra Peña, S. (2012). Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables. *Educere*, 16(53), 127-136.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias.
- Traverso, C. V. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 47-59.
- UNESCO. (1990). Declaración Universal de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España.
- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Foro Mundial sobre la Educación. Senegal.
- Valdebenito Zambrano, V., & Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos. *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, 52(2).
- Villalta Paucar, M. A., & Guzmán Droguett, M. A. (2010). Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Villalta Páucar, M. A., Martinic Valencia, S., & Guzmán Droguett, M. A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al

aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51).

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelo, España: Graó.

Zabalza Beraza, M. Á. (2005). *Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas*.

Zabalza Bereza, M. Á. (2012). *Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas*. *Tendencias Pedagógicas*.

ANEXO 1.

ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA OBTENER DATOS ALUMNOS

 **SEV**
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

JARDÍN DE NIÑOS "LIC. RAFAEL LUENGAS ALVAREZ"
CLAVE: 30DJN1194-L ZONA: 35 SECTOR: 17

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO PREESCOLAR
Ciclo Escolar 2014-2015

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

I. DATOS GENERALES:

Nombre Del Niño (a) _____ Grupo Sanguíneo _____
Apellido Paterno _____ Materno _____ Nombre(s) _____
Edad _____ Fecha De Nacimiento _____ / _____ / _____ CURP: _____
Año Mes Día
Domicilio _____ Teléfono _____
Calle No. Colonia
En caso de emergencia llamar a: _____ Teléfono: _____

II. DATOS FAMILIARES

Madre/Padre/Tutor	Fecha de Nacimiento	Escolaridad	Ocupación
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Personas que viven con el niño: Padre () Madre () Hermanos () Abuelos () Tíos () Primos ()
Otros () Total: _____ Lugar que ocupa entre los hermanos: _____
¿Sale Ud. A pasear con su hijo (a)? (si) (no) ¿Qué lugares frecuenta? _____
¿Juega usted con su hijo (a)? (si) (no) ¿A qué juegan? _____
¿Con quien ve la televisión su hijo (a)? _____ ¿Qué programas ven? _____
¿Tiene amigos su hijo(a)? (si) (no) ¿A qué juegan? _____
¿Con quien pasa la mayor parte del tiempo el niño cuando esta en su casa?
Padre () Madre () Hermanos () Abuelo () Abuela () Tíos () Primos () Solo () Otros ()
¿Quién es el responsable de él, en la ausencia de los padres? Padre () Madre () Hermanos () Abuelo ()
Abuela () Tíos () Primos () Solo () Otros ()

III. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA Y LA COMUNIDAD.

Casa Sola () Departamento () Cuarto () Propio () Rentado () Otros ()
No. De Cuartos _____ Tipo de construcción _____
Servicios con que cuenta la vivienda: Agua () Drenaje () Electricidad () Teléfono () Gas ()
Servicios de la comunidad: Alumbrado Público () Calles pavimentadas () Alcantarillado ()
Teléfono () Transporte público ()

IV. ANTECEDENTES PRENATALES Y POSTNATALES :

Embarazo : Normal () Meses () Con problemas () Especifique : _____
Parto: Normal () Cesárea () Con Problemas () Especifique: _____
Lactancia: Pecho () ¿Cuánto tiempo ¿ _____ Mamila () ¿ Cuánto tiempo? _____

V. HISTORIA DEL DESARROLLO DEL NIÑO (A):

Físico: Estatura: _____ 1° _____ 2° _____ 3° _____
Peso: _____ 1° _____ 2° _____ 3° _____

ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA OBTENER DATOS ALUMNOS REVERSO

Presenta alguna malformación aparente: (SI) (NO) ¿ cuál? _____
 Enfermedades que ha padecido: _____
 Enfermedades y/o alergias que padece : _____
 Vacunas y refuerzos que ha recibido : Triple () Sarampión() Polio () Tuberculosis ()
 Cuenta con servicio médico: (SI) (NO) ¿ Cual? _____ No. De Carnet _____
 El niño es alérgico a algún medicamento: (SI) (NO) ¿A Cuál? _____
 Edad de control de esfínteres: Diurno: _____ Nocturno : _____
 ¿Cuántas horas duerme el niño (a) ? : _____ Tipo de sueño: tranquilo _____ Intranquilo _____
 El niño(a) duerme en: cama independiente () Cama compartida () ¿ Con quién ? _____
 ¿Qué tipos de alimentos consume el niño: _____
 Desayuno _____
 Comida: _____
 Cena: _____
 Desarrollo motriz y de lenguaje: ¿A qué edad caminó? _____ ¿ A qué edad habló? _____
 Lateralidad: Diestro () Zurdo () No define ()
 Ha observado : si ve bien _____ si oye bien _____
 Describa brevemente el lenguaje del niño (a) _____

VI- CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA:
 El niño (a) ha presentado con cierta frecuencia algunas de las siguientes conductas :
 Berrinches () Agresividad () Orinarse en la cama () Morderse las uñas () Rechazo de alimentos ()
 Succión del pulgar () Otras: _____

DESCRIBA BREVEMENTE A SU HIJO (A):
 1.- _____
 2.- _____
 3.- _____

SUGERENCIAS O COMENTARIOS:
 1.- _____
 2.- _____
 3.- _____

Educatora 1er. grado	Educatora 2º grado	Educatora 3er. grado
H. Córdoba Ver. A ____ de Septiembre 2014	H. Córdoba Ver. A ____ de Septiembre 2014	H. Córdoba Ver. A ____ de Septiembre 2014

ANEXO 2

Datos Estadísticos de Alumnos

Jardín de Niños “Rafael Luengas Álvarez”

	Número	Porcentaje
SEGUNDO GRADO		
Hombres	14	23%
Mujeres	9	15%
SUBTOTAL	23	38%
TERCER GRADO		
Hombres	18	29%
Mujeres	20	33%
SUBTOTAL	38	62%
TOTAL	61	100%

ANEXO 3

RESULTADOS DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES

RELIGIÓN QUE PROFESAN

Religión	Número de Niños	Porcentaje
Católicos	19	95%
Adventistas	1	5%

ANEXO 4

RESULTADOS DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES

ZONAS DE PROCEDENCIAS

Zona de Procedencia	Número de Niños	Porcentaje
Los Filtros	11	55%
San José	4	20%
“El infiernito”		
Venustiano Carranza	2	10%
Fortín de la Flores	1	5%
La Luz Francisco I. Madera	1	5%
El Refugio	1	5%
	20	100%

ANEXO 5

RESULTADOS DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES

ESCOLARIDAD DE TUTORES

Escolaridad	Número de Padres	Porcentaje
Sin Escolaridad	2	10%
Primaria Inconclusa	5	25%
Primaria Terminada	9	45%
Secundaria	2	10%
Bachillerato	1	5%
Universidad Carrera Trunca	1	5%
	20	100%

ANEXO 6

RESULTADOS DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES

TRABAJO QUE DESEMPEÑAN LAS MADRES DE FAMILIA

Trabajo que desempeñan	Número de Madres de Familia	Porcentaje
Amas de Casa	30	49%
Trabajo doméstico y empleadas	25	40%
Clubes Nocturnos	6	10%
	61	100%

ANEXO 7

INDICADORES PARA IDENTIFICACIÓN DE VULNERABILIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES

INDICADORES PARA IDENTIFICACIÓN DE VULNERABILIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES	
INDICADOR INEE PARA ESCUELA PRIMARIA	INDICADOR PARA PREESCOLAR
ENTORNO SOCIAL Y FAMILIAR DE LOS ALUMNOS	
1. Escolaridad de la madre de los alumnos	1. Escolaridad de los padres de familia
2. Número de libros en el hogar de los alumnos de 3º de primaria por estrato escolar	2. Número de libros en el hogar de los alumnos.
3. Porcentaje de alumnos que afirmaron tener computadora en casa por estrato escolar	3. Porcentaje de alumnos que afirma tener computadora en casa.
4. Porcentaje de alumnos de 3º de primaria según la frecuencia con que reciben ayuda de sus padres cuando se les dificulta una tarea por estrato escolar.	4. Porcentaje de alumnos que reciben ayuda de sus padres cuando se les dificulta una tarea.
5. Características de la demanda educativa en primaria. Medias y desviaciones estándar por estrato escolar.	5. Características de la demanda educativa en preescolar. <ul style="list-style-type: none">• Capital cultural de la familia y,• Situación económica.

RASGOS DE LA DOCENCIA

- | | |
|--|---|
| 6. Años frente a grupo de los docentes de 3º de primaria por estrato escolar (Porcentajes) | 6. Años frente a grupo de los docentes |
| 7, Porcentaje de profesores de 3º de primaria según los años que tiene trabajando en la escuela actual por estrato escolar. | 7. Años que tienen trabajando en la escuela actual. |
| 8. Porcentaje de profesores de 3º de primaria que desde el inicio del ciclo escolar permanecieron en los mismos grupos | 8. Porcentaje de profesores que desde el inicio del ciclo escolar permanece en el mismo grupo. |
| 9. Porcentaje de profesores que desean cambiarse de escuela según su antigüedad en el servicio, por estrato escolar | 9. Porcentaje de profesores que desean cambiarse su escuela según su antigüedad en el servicio. |
| 10. Porcentaje de profesores de 3º de primaria según su nivel máximo de estudios por estrato escolar | 10. Nivel máximo de estudios de docentes. |
| 11. Porcentaje de profesores de 3º de primaria según su antigüedad de incorporación a carrera magisterial por estrato escolar. | 11. Porcentaje de docentes incorporados a carrera magisterial |

CONDICIONES MATERIALES

- | | |
|--|---|
| 12. Características de la oferta educativa en primaria. Medias y | 12. Características de la oferta educativa en preescolar. |
|--|---|

desviaciones estándar por estrato
escolar

13. Opinión de los directores de primaria y docentes de 3º sobre las condiciones generales de la escuela en cuanto a infraestructura, equipamiento y mobiliario por estrato escolar (Porcentajes)

13. Opinión de los directores sobre las condiciones generales de la escuela, en cuanto a infraestructura, equipamiento y mobiliario.

ANEXO 8

Cuadro Comparativo Competencias Docentes

s Comellas, M. J. (2002).	Perrenoud (2004)	Zabalza, M. A. (2005)	SEMS-México (2008b)	Cano, E. (2005)
Identificar los obstáculos o los problemas.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina).	Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	De planificación y organización del propio trabajo
Entrever diferentes estrategias realistas.	Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar los contenidos Disciplinarios.	Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	De comunicación
Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación .	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.	Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	De trabajar en equipo
Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	Estar alfabetizado tecnológicamente y dominar el manejo didáctico de las TIC.	Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	De establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.	Trabajar en equipo.	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	De utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derechos (equidad, libertad, etc.)	Participar en la gestión de la escuela.	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	De disponer de un autoconcepto positivo.

<p>Dominar las propias emociones, valores, simpatías, entre otras.</p>	<p>Informar e implicar a los padres.</p>	<p>Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes.</p>	<p>Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<p>De autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.</p>
<p>Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario</p>	<p>Utilizar las nuevas tecnologías.</p>	<p>Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</p>		<p>Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional.</p>
<p>Sacar conclusiones y aprendizaje para una nueva situación.</p>		<p>Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.</p>		<p>Involucrarse institucionalmente institucionalmente (sintiendo que uno forma parte del equipo, jugando como miembro, participando de la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad).</p>

ANEXO 9

Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

D Docente PA Profesional de apoyo A Alumno
F Familia

A.1.1 Todo el mundo se siente acogido.				
A.1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3 Los miembros del personal colaboran entre ellos.				
A.1.4 El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5 Existe relación entre el personal y las familias.				
A.1.6 El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7 Todas las instituciones de la localidad están involucrados en el centro.				
A.2.1 Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2 El personal, los miembros del Consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3 Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas				
A.2.4 El personal y el alumno son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5 El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela.				
A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.1 los nombramientos y las promociones del personal son justas.				
B.1.2 Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro.				
B.1.3 La escuela intenta admitir a todo el alumno de su localidad.				
B.1.4 La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5 Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6 La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				

	CD	DA	EA	NMI
Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado.				
B.2.3 Las políticas relacionadas con “necesidades educativas especiales son políticas de inclusión.”				
B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
B.2.7 Se ha reducido el ausentismo escolar.				
B.2.8 Se ha reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.				
C.1.1 La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.2 Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
C.1.3 Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
C.1.4 Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5 los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6 La evaluación estimula los logros de todo el alumnado.				
C.1.7 La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8 El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.				
C.1.9 El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11 los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12 Todo el alumnado participa en actividades complementarias				
C.2.1 Los recursos de las escuelas se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C.2.2 Se conoce y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3 Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.				
C.2.4 La diversidad del alumno se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5 El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

CD Completamente de acuerdo	DA De acuerdo
EA En acuerdo	NMI Necesito más información

ANEXO 10

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DOCENTE

COMPETENCIAS DOCENTES INCLUSIVAS

Fecha de realización: _____

Equidad en las oportunidades de aprendizaje	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
El docente:				
1. Dispone de actividades específicas para atender a los alumnos de bajos logros académicos.				
2. Disponen de tiempo especial para los estudiantes que así lo requieren.				
3. Dispone o diseña de espacios y materiales especiales para los alumnos que requieren mayor apoyo para el aprendizaje.				
4. Disponen e implementan actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos.				
5. Se comunican con los padres de los alumnos para conversar con ellos sobre sus logros de aprendizaje.				
6. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus habilidades de pensamiento reflexivo, de observación, comparación y explicación acerca del mundo que les rodea (Exploración y conocimiento del mundo).				
7. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en su capacidad de apreciación de producciones artísticas y potencian su sensibilidad y creatividad (Expresión y apreciación artística).				
8. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus capacidades motrices (Desarrollo físico y salud).				
Perfeccionamiento Pedagógico	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
El docente:				
9. Planifica sus clases, al considerar alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.				
10. Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas				

capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.				
11. La escuela se abre a la integración de niñas y niños y da prioridad a los que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y que requieren apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.				
12. El docente favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.				
Planeación pedagógica compartida Los docentes:	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
13. Conversan para intercambiar experiencias sobre la planificación de sus clases.				
14. Comparten modalidades diferentes de su planeación didáctica para atender diferentes tipos de alumnos.				
15. Dan a conocer a sus compañeros la utilidad que han logrado con la utilización de algunos recursos didácticos.				
16. Acuerdan el tipo de registro que se lleva a los alumnos con características especiales.				
17. Evalúan mutuamente su planeación didáctica.				
18. Analiza los resultados de los alumnos y los cambios que deben aplicar en su práctica pedagógica.				
19. Diseñan estrategias para atender eficazmente a alumnos con rezago educativo.				

S Siempre	AV Algunas veces
F Frecuentemente	N Nunca

ANEXO 11

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN ALUMNOS

COMPETENCIAS DOCENTES INCLUSIVAS

Fecha de realización: _____

Equidad en las oportunidades de aprendizaje	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
Los alumnos:				
1. Tienen altas expectativas de su aprendizaje.				
2. Saben de sus limitaciones en el aprendizaje y piden apoyo cuando lo necesita.				
3. Están informados sobre los objetivos de su aprendizaje.				
4. Los alumnos consideran valioso para su vida presente y futura su propio aprendizaje.				
5. Reciben apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje por parte de docentes.				
6. Reciben apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje por parte de compañeros.				

ANEXO 12

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DOCENTE

COMPETENCIAS DOCENTES INCLUSIVAS

Fecha de realización: 14 DE MAYO DE 2014

Equidad en las oportunidades de aprendizaje	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
El docente:				
1. Dispone de actividades específicas para atender a los alumnos de bajos logros académicos.				X
2. Disponen de tiempo especial para los estudiantes que así lo requieren.			X	
3. Dispone o diseña de espacios y materiales especiales para los alumnos que requieren mayor apoyo para el aprendizaje.			X	
4. Disponen e implementan actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos.			X	
5. Se comunican con los padres de los alumnos para conversar con ellos sobre sus logros de aprendizaje.			X	
6. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus habilidades de pensamiento reflexivo, de observación, comparación y explicación acerca del mundo que les rodea (Exploración y conocimiento del mundo).			X	
7. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en su capacidad de apreciación de producciones artísticas y potencian su sensibilidad y creatividad (Expresión y apreciación artística).			X	
8. Los alumnos desarrollan y manifiestan un incremento en sus capacidades motrices (Desarrollo físico y salud).			X	
Perfeccionamiento Pedagógico	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
El docente:				
9. Planifica sus clases, al considerar alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.			X	
10. Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas			X	

capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.				
11. La escuela se abre a la integración de niñas y niños y da prioridad a los que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y que requieren apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.				X
12. El docente favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.			X	
Planeación pedagógica compartida Los docentes:	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
13. Conversan para intercambiar experiencias sobre la planificación de sus clases.			X	
14. Comparten modalidades diferentes de su planeación didáctica para atender diferentes tipos de alumnos.			X	
15. Dan a conocer a sus compañeros la utilidad que han logrado con la utilización de algunos recursos didácticos.			X	
16. Acuerdan el tipo de registro que se lleva a los alumnos con características especiales.				X
17. Evalúan mutuamente su planeación didáctica.				X
18. Analiza los resultados de los alumnos y los cambios que deben aplicar en su práctica pedagógica.			X	
19. Diseñan estrategias para atender eficazmente a alumnos con rezago educativo.				X

S Siempre	AV Algunas veces
F Frecuentemente	N Nunca

ANEXO 13

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN ALUMNOS

COMPETENCIAS DOCENTES INCLUSIVAS

Fecha de realización: 14 DE MAYO DE 2014

Equidad en las oportunidades de aprendizaje	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
Los alumnos:				
1. Tienen altas expectativas de su aprendizaje.			X	
2. Saben de sus limitaciones en el aprendizaje y piden apoyo cuando lo necesita.			X	
3. Están informados sobre los objetivos de su aprendizaje.				X
4. Los alumnos consideran valioso para su vida presente y futura su propio aprendizaje.				X
5. Reciben apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje por parte de docentes.			X	
6. Reciben apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje por parte de compañeros.			X	

ANEXO 14

DAFO

Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none">• Existencia de planes y registro sistemático del diario de trabajo.• Reconocimiento de alumnos con menor rendimiento escolar.• Apertura para la transformación de la práctica.•	<ul style="list-style-type: none">• Modificación de la planificación escolar, para implementar elementos diferenciadores en la intervención docente.• Atender las diferencias individuales de los alumnos producto de su vulnerabilidad.• Propiciar ambientes inclusivos que favorezcan una actitud positiva de los alumnos hacia la escuela.• Creación de experiencias escolares significativas que permitan relacionar su conocimiento con su vida cotidiana.
Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none">• Diseño y aplicación de actividades y estrategias para alumnos que cuenten con bajos logros académicos.• Falta de diversificación de actividades para las distintas formas de aprender de los alumnos.• Actividades que resultan de poco interés para los alumnos al no	<ul style="list-style-type: none">• Deserción de alumnos por falta de apoyo de docente y padres de familia.

<p>estar apegadas a su realidad social.</p> <ul style="list-style-type: none">• Organización de actividades individuales que limitan el trabajo cooperativo y colaborativo.• Carencia de espacio en donde se brinde un acompañamiento individual a los alumnos que más ayuda requieren.• Son marcadas las necesidades de los alumnos en diversas áreas, físicas, cognitivas o creativas.• Uso de materiales variados que motiven al alumnos al aprendizaje, diseñado a las características específicas.• Escasa o nula comunicación de con los padres de familia para dar a conocer la situación de los alumnos con menor rendimiento escolar.• La planificación es rígida y no se toma en cuenta las características de todos los alumnos.• Se requiere de instrumentos de evaluación que permitan una sistematización del registro de los logros de aprendizaje de los alumnos.	
---	--

<ul style="list-style-type: none">• Falta de espacio para intercambio de experiencias, estrategias de atención e intervención entre docentes principalmente con los alumnos con bajo rendimiento.	
---	--



IMPRESIONES Y PUBLICIDAD

SUR 15 No. 563 ENTRE
OTE. 10 Y 12 ORIZABA, VER.
TEL. 72 4 18 23 CEL. 272 122 34 31
leoimpresiones69@hotmail.com

ENCUADERNADO
Y
EMPASTADO