



Universidad de Baja California

TESIS DOCTORAL

La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Media Superior.

QUE PRESENTA

Sara Lourdes Escalante Almada

**PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Educación Inclusiva**

**DIRECTORA DE TESIS DOCTORAL
Dra. Ivone Elizabeth Calzada Hoyos**

Tepic, Nayarit; Julio de 2015.

**Muere lentamente quien se transforma en sus hábitos, quien no se arriesga, quien evita una pasión, quien no arriesga lo cierto por lo incierto, quien abandona antes de empezar, quien se queja de su mala suerte, quien no viaja ni lee, quien no sueña ni persigue sus sueños, quien no confía, quien no lo intenta, quien no ama.
LO CONTRARIO ES, ESTAR VIVO.**

Pablo Neruda

Porque todos somos iguales... No importan nuestras diferencias... No andar, ni ver, no escuchar, ni sentir... Esto no es una limitación, Limitación es no tener una oportunidad.”

Eduardo Galeano

AGRADECIMIENTOS

Estos agradecimientos no se encuentran en orden alfabético, todos ellos son seres humanos muy importantes en mi vida y uno es complemento del otro. Sin ellos a pesar de las diferencias... no sería, ni la mitad de lo que soy ahora.

Debo reconocer que a raíz de mi incursión al Doctorado en Educación Inclusiva pude encontrarme con un pasado difícil de aceptar... pero lo acepté. Pude encontrarme con mi origen, con un concepto del porqué. Pude darme cuenta que esta es la vida que me tocó vivir... y tengo la responsabilidad de aprender a disfrutarla.

Quiero dedicar este trabajo de investigación:

A mi ayuda idónea **Alberto Ramirez Leva -Mi Pollo-, Mi Todo** porque no hay día en mi vida que no despierte y agradezca a Dios el haberme dado la maravillosa tarea de ser su esposa, amarlo y recordarle cuan bello, e importante es tenerlo en mi vida y compartir juntos a los más grandes tesoros que Dios nos prestó para hacer grandes hombres como él :

 Mi **Alberto Abraham**
 Mi **Juan Pablo Orestes**
 Mi **Andrés Cuauhtémoc**

A mis 4 Pollos: Gracias por creer en mí, gracias por ser parte de mi vida, gracias por ayudarme a formar la familia que siempre soñé...

A la **Sarita** que llevo adentro ya que gracias a esta etapa de crecimiento que viví en el Doctorado conocí, descubrí pero principalmente acepté...

A mi **mamá y papá** quienes con todo su amor sólo han hecho lo que ellos creen que es lo mejor.

A mi **Ricardito**, quien despertó mi instinto de madre, de hermana, de ser humano, a ti mi Rikito va dedicado este escrito porque eres parte de mi inspiración.

A cada uno de mis hermanos **Gisela, Alejandra, Javier, Rubén**, porque a pesar de que aparentemente somos tan distintos... la realidad es

que por dentro somos tan iguales... somos los mismos, porque tenemos las mismas heridas.

A mis **abuelos** porque los amo y siempre estarán en mi corazón.

A mi **mamanina**, porque de ella aprendí las ganas de vivir.

A mis **amigas**, que no se han cansado de estar ahí, a pesar de la distancia o del tiempo.

A los cientos de **alumnos** que han pasado por mis aulas, muchos con barreras para el aprendizaje y la participación, y que en mi desconocimiento no supe hacer lo correcto.

A mi queridísima, linda, precioso ser humano **Maestra Ivone**, quien con su amor y paciencia siempre confió en mí.

A la **UBC** por ser la institución que descubrió mi vocación, parte de una misión que me seguía desde que tenía 18 años: la Educación Especial.

Al **Dr. Antonio Ayón**, por la apertura para dar a conocer la inclusión en mi querido México.

A **Dios** segura estoy que soy su princesa favorita, porque creo que me dio mucho más de lo que esperé.

RESUMEN

Se presentan los resultados de la investigación **La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Media Superior**, la cual se inscribe en el ámbito educativo favoreciendo el proceso enseñanza-aprendizaje de **cada uno** de los estudiantes en el centro escolar, a través de las prácticas inclusivas llevadas a cabo por los docentes, sin olvidar que es el aula el espacio adecuado para alcanzar valiosas metas que se dirigen hacia un mundo en donde se genera la participación de todos, siempre y cuando se realicen las prácticas de manera inclusiva.

Los alumnos de todos los centros escolares tienen el derecho de sentirse incluidos, tanto de manera educativa como social. Uno de los objetivos de la inclusión es que cada actor educativo se comprometa a ver la heterogeneidad y no la homogeneidad, es decir, velar por el desarrollo equitativo del aprendizaje y la participación de cada alumno. Esto solo se logrará si las prácticas escolares son realmente inclusivas.

La presente investigación se realizó en la ciudad de Los Mochis Sinaloa, en el plantel del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 43, con alumnos que cursaban el IV semestre. La investigación consiste en la aplicación del instrumento para la recolección y almacenamiento de la información: Cuestionario de Prácticas Inclusivas en la Educación Media Superior -CUPIEMS-, cuestionario adaptado de dos instrumentos diseñados para conocer la existencia de prácticas inclusivas en el nivel de educación primaria, ya que no se encontraron instrumentos para evaluar la inclusividad en educación media superior: la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula -GEPIA- y el Índice para la Inclusión – Index-.

PALABRAS CLAVES: Inclusión, Prácticas inclusivas, Educación Media Superior.

ABSTRACT

The results of **The inclusion of students with Special Education Needs in High School**, are presented as part of the educational area helping the teaching-learning process of each student in the scholar area through inclusive practices conducted by teachers, without forgetting that the classroom is the right place to achieve worthy goals which provide a world where its generate the participation of all the students at any time when practices are made in an inclusive way.

Students of all Educational Centers have the right to feel included, not just in school, even in social matters. One of the purpose of inclusion is that each actor has the compromise to see educational heterogeneity rather than homogeneity , in one word, care for the equal development of learning and participation of each student, this is going to be true if scholar practice become inclusive truly.

This research was supported in Los Mochis, Sinaloa, at Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 43, a High School in which participants were students who attended IV semester. The research involves the application of an instrument which collects and storage school's information: Inclusive Practices Questionnaire in High School, this instrument is adapted from another two to determine the existence of inclusive practices in primary, as there aren't instruments to determine inclusivity in High School: Evaluation Guide for Inclusive Practices in the Classroom Practices -GEPIA- and Index for Inclusion -Index-.

KEYWORDS: Inclusion, Inclusive Practices, High School.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	III
Resumen	V
Abstract	VI
Introducción	21
Capítulo I: El Problema	28
1.1. Planteamiento del problema	29
1.2. Objetivos de la Investigación	32
1.2.1. Objetivo general	32
1.2.2. Objetivos específicos	32
1.3. Hipótesis	33
1.4. Justificación	33
1.5. Alcances y limitaciones	34
Capítulo II: Marco Teórico	35
2.1. La inclusión en la educación	35
2.1.1. Antecedentes de la Inclusión Educativa	38
2.1.2. Educación Especial: plataforma de la inclusión	42
2.1.3. Prácticas inclusivas: ejerciendo la inclusión	47
2.1.4. Valorando las prácticas inclusivas	51
2.2. La Educación Media Superior	54
2.2.1. Antecedentes	54
2.2.2. Importancia de la inclusión en la educación media superior	58
2.2.3. El papel del docente en la inclusión	62
2.2.4. El papel del centro escolar en la inclusión	65
Capítulo III: Metodología	67
3.1. Diseño de investigación	67
3.2. Tipo de diseño de investigación	67
3.3. Población y muestra	67
3.4. Instrumentos	68
3.5. Técnicas y métodos	69
3.6. Procesamiento de datos	70
3.7. Cronograma	70
Capítulo IV: Análisis de Resultados	72
4.1. Datos obtenidos sobre los docentes	72
4.2. Datos obtenidos sobre el plantel	110
4.3. Prueba <i>t</i> de student	121

4.4. Discusión de resultados	123
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	125
Referencias Bibliográficas	128
Anexos	136

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1.	Los docentes diseñan, proporcionan y aprovechan los materiales para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos.	76
Tabla 2.	En el salón de clases, los docentes se aseguran que la ubicación física del mobiliario sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos los estudiantes, de acuerdo a las actividades que realiza.	77
Tabla 3.	Los docentes se cercioraron de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos los alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	78
Tabla 4.	Los docentes plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar y te identifican los aprendizajes que pretenden lograr.	79
Tabla 5.	Los docentes te explican cómo serán evaluadas las actividades para saber si desarrollaste las competencias esperadas.	80
Tabla 6.	Los docentes hacen adecuaciones o cambios, cuando es necesario, para que los alumnos aprendan de una manera más individualizada.	81
Tabla 7.	Los docentes propician que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de todos y evita las actividades que no tienen propósitos educativos.	82
Tabla 8.	Del total de horas de clase, los docentes utilizan la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias respetando el ritmo del grupo y de cada alumno.	83
Tabla 9.	Los docentes dedican tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.	84
Tabla 10.	Los docentes explican a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos.	85
Tabla 11.	Los docentes toman en cuenta y respetan el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.	86
Tabla 12.	Los docentes se aseguran de que sus alumnos aprenden de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros siendo incluidos todos en las actividades.	87
Tabla 13.	Los docentes realizan ajustes o modificaciones al plan de estudios, durante las actividades para que los alumnos que lo requieran de acuerdo a las reacciones y destrezas de los alumnos.	88

Tabla 14.	Los docentes buscan métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no solo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.	89
Tabla 15.	Las evaluaciones que realizan los docentes reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.	90
Tabla 16.	Los docentes realizan una evaluación continua y formativa, es decir, mediante actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una calificación.	91
Tabla 17.	Los docentes hacen lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.	92
Tabla 18.	Los docentes ayudan al aprendizaje de los alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores.	93
Tabla 19.	Los docentes propician que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.	94
Tabla 20.	Los docentes logran disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (bullying), faltas de respeto, agresiones, etc.	95
Tabla 21.	Los docentes se aseguran de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, practica de valores) entre los alumnos.	96
Tabla 22.	Los docentes se cercioran de atender a los alumnos que presentan conducta violenta o brusca, buscando métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos.	97
Tabla 23.	Los docentes evitan las prácticas de expulsión por indisciplina castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.	98
Tabla 24.	Los docentes hacen que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.	99
Tabla 25.	Los docentes evitan las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.	100
Tabla 26.	Los docentes admiten a todos los alumnos en su aula, sin distinción.	101
Tabla 27.	Los docentes toman en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.	102

Tabla 28.	Los docentes logran una comunicación constante y positiva con los padres de familia.	103
Tabla 29.	Los docentes conocen las condiciones familiares de sus alumnos y pueden sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.	104
Tabla 30.	Los docentes dan tareas que contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización.	105
Tabla 31.	Los docentes te brindan trato familiar y afectivo.	106
Tabla 32.	Los docentes saludan al inicio y se despiden al final de las clases.	107
Tabla 33.	Los docentes, se dirigen hacia ti y a los demás respetuosamente, jamás con altanería o groserías.	108
Tabla 34.	Los docentes te motivan a que te sientas valorado y orgulloso de tus propios logros?.	109
Tabla 35.	Los docentes usan estereotipos o etiquetas para referirse a ti o a tus compañeros (burro, tonto, tenías que ser tú, etc.).	110
Tabla 36.	Los docentes te enseñan a tomar apuntes de las clases o libros, así como organizar tus cuadernos y trabajos.	111
Tabla 37.	Los docentes saben cómo intervenir en situaciones de discriminación entre uno y otro alumno (alumno indígena, obeso, homosexual, etc.) en el grupo.	112
Tabla 38.	Los docentes intentan conocer y relacionarse, con los sentimientos y emociones de sus alumnos para mejorar su autoestima.	113
Tabla 39.	Hay juntas, fiestas o reuniones sociales para dar la bienvenida al alumnado que llega y para despedir al alumnado que egresa.	114
Tabla 40.	El plantel intenta disminuir, a través de pláticas o talleres, todo tipo de discriminación, con relación a la edad, la clase social, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes.	115
Tabla 41.	Hay algún programa escolar en tu plantel, para preparar y facilitar a los alumnos, el cambio y transición que se vive de la Secundaria a la Preparatoria.	116
Tabla 42.	La elección del turno de tu escuela depende del mejor promedio, ocasionando esto descontento y desmotivación en los promedios más bajos.	117
Tabla 43.	Tu plantel tiene rampas de acceso, barandales, butacas para los alumnos zurdos, salones con espacio suficiente para quienes usan silla de ruedas, orientación adecuada de los pintarrones para que los estudiantes vean bien.	118
Tabla 44.	Se te ha solicitado opinión personal (oral o escrita), sobre sugerencias para mejorar tu plantel.	119

Tabla 45.	En tu plantel hay foros, espacios o una sociedad de alumnos, para discutir sobre aspectos escolares que acontecen en el plantel.	120
Tabla 46.	Se valora y toma en cuenta en clase, de igual manera, al alumnado que tiene notas más bajas, como a los estudiantes con logros altos.	121
Tabla 47.	Además de la tutoría, hay espacios de tiempo disponibles, donde tú como alumno puedes charlar con el docente y personal capacitado, sobre la materia o sobre aspectos personales.	122
Tabla 48.	Tienes conocimiento si hay personas dentro del centro educativo a las que puedes acudir si estás siendo intimidado.	123
Tabla 49.	Hay personas (prefectos) responsables del orden en cualquier momento y dispuestos a atender tus necesidades.	124
Tabla 50.	En las oficinas, para hacer algún trámite, todo el personal te trata dignamente, es decir, con respeto y amabilidad.	125

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1.	Resultados sobre si los docentes diseñan, proporcionan y aprovechan los materiales para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos.	77
Gráfica 2.	Resultados sobre si los docentes se aseguran que la ubicación física del mobiliario sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos los estudiantes, de acuerdo a las actividades que realiza.	78
Gráfica 3.	Resultados sobre si los docentes se cercioraron de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos los alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	79
Gráfica 4.	Resultados de la pregunta sobre si los docentes plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar y te identifican los aprendizajes que pretenden lograr.	80
Gráfica 5.	Resultados sobre si los docentes te explican cómo serán evaluadas las actividades para saber si desarrollaste las competencias esperadas.	81
Gráfica 6.	Resultados de la pregunta sobre si los docentes hacen adecuaciones o cambios, cuando es necesario, para que los alumnos aprendan de una manera más individualizada.	82
Gráfica 7.	Resultados de la pregunta sobre si los docentes propician que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de todos y evita las actividades que no tienen propósitos educativos.	83
Gráfica 8.	Resultados sobre si del total de horas de clase, los docentes utilizan la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias respetando el ritmo del grupo y de cada alumno.	84
Gráfica 9.	Resultados sobre si los docentes dedican tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya se antes, durante o después de las actividades.	85
Gráfica 10.	Resultados sobre si los docentes explican a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos.	86
Gráfica 11.	Resultados sobre si los docentes toman en cuenta y respetan el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.	87
Gráfica 12.	Resultados sobre si los docentes se aseguran de que sus alumnos aprenden de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros siendo incluidos todos en las actividades.	88
Gráfica 13.	Resultados sobre si los docentes realizan ajustes o modificaciones al plan de estudios, durante las actividades para que los alumnos que lo requieran de acuerdo a las reacciones y destrezas de los alumnos.	89
Gráfica 14.	Resultados sobre si los docentes buscan métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no solo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.	90

Gráfica 15.	Resultados sobre si las evaluaciones que realizan los docentes reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes y los motiva a continuar aprendiendo.	91
Gráfica 16.	Resultados sobre si los docentes realizan una evaluación continua y formativa, es decir, mediante actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una calificación.	92
Gráfica 17.	Resultados sobre si los docentes hacen lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.	93
Gráfica 18.	Resultados sobre si los docentes ayudan al aprendizaje de los alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores.	94
Gráfica 19.	Resultados sobre si los docentes propician que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.	95
Gráfica 20.	Resultados sobre si los docentes logran disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (bullying), faltas de respeto, agresiones, etc.	96
Gráfica 21.	Resultados sobre si los docentes se aseguran de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, practica de valores) entre los alumnos.	97
Gráfica 22.	Resultados sobre si los docentes se cercioran de atender a los alumnos que presentan conducta violenta o brusca, buscando métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos.	98
Gráfica 23.	Resultados sobre si los docentes evitan las prácticas de expulsión por indisciplina castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.	99
Gráfica 24.	Resultados sobre si los docentes hacen que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.	100
Gráfica 25.	Resultados de la pregunta sobre si los docentes evitan las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.	101
Gráfica 26.	Resultados sobre si los docentes admiten a todos los alumnos en su aula, sin distinción.	102
Gráfica 27.	Resultados de la pregunta sobre si los docentes toman en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.	103
Gráfica 28.	Resultados sobre si los docentes logran una comunicación constante y positiva con los padres de familia.	104
Gráfica 29.	Resultados sobre si los docentes conocen las condiciones familiares de sus alumnos, y pueden sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.	105
Gráfica 30.	Resultados sobre si los docentes dan tareas que contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización.	106
Gráfica 31.	Resultados sobre si los docentes te brindan trato familiar y afectivo.	107
Gráfica 32.	Resultados de la pregunta sobre si los docentes saludan al inicio y se despiden al final de las clases.	108

Gráfica 33.	Resultados sobre si los docentes, se dirigen hacia ti y a los demás respetuosamente, jamás con altanería o groserías.	109
Gráfica 34.	Resultados sobre si los docentes te motivan a que te sientas valorado y orgulloso de tus propios logros.	110
Gráfica 35.	Resultados de la pregunta sobre si los docentes usan estereotipos o etiquetas para referirse a ti o a tus compañeros (burro, tonto, tenías que ser tú, etc.).	111
Gráfica 36.	Resultados sobre si los docentes te enseñan a tomar apuntes de las clases o libros, así como organizar tus cuadernos y trabajos.	112
Gráfica 37.	Resultados sobre si los docentes saben cómo intervenir en situaciones de discriminación entre uno y otro alumno (alumno indígena, obeso, homosexual, etc.) en el grupo.	113
Gráfica 38.	Resultados sobre los docentes intentan conocer y relacionarse, con los sentimientos y emociones de sus alumnos para mejorar su autoestima.	114
Gráfica 39.	Resultados sobre si hay juntas, fiestas o reuniones sociales para dar la bienvenida al alumnado que llega y para despedir al alumnado que egresa.	115
Gráfica 40.	Resultados sobre si el plantel intenta disminuir, a través de pláticas o talleres, toda tipo de discriminación, con relación a la edad, la clase social, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes.	116
Gráfica 41.	Resultados sobre si hay algún programa escolar en tu plantel, para preparar y facilitar a los alumnos, el cambio y transición que se vive de la Secundaria a la Preparatoria.	117
Gráfica 42.	Resultados sobre si la elección del turno de tu escuela depende del mejor promedio, ocasionando esto descontento y desmotivación en los promedios más bajos.	118
Gráfica 43.	Resultados sobre si el plantel tiene rampas de acceso, barandales, butacas para los alumnos zurdos, salones con espacio suficiente para quienes usan silla de ruedas, orientación adecuada de los pintarrones para que los estudiantes vean bien.	119
Gráfica 44.	Resultados sobre si se te ha solicitado opinión personal (oral o escrita), sobre sugerencias para mejorar tu plantel.	119
Gráfica 45.	Resultados sobre si en el plantel hay foros, espacios o una sociedad de alumnos, para discutir sobre aspectos escolares que acontecen en el plantel.	120
Gráfica 46.	Resultados de la pregunta sobre si se valora y toma en cuenta en clase, de igual manera, al alumnado que tiene notas más bajas, como a los estudiantes con logros altos.	121
Gráfica 47.	Resultados sobre si además de la tutoría, hay espacios de tiempo disponibles, donde tú como alumno puedes charlar con el docente y personal capacitado, sobre la materia o sobre aspectos personales.	122
Gráfica 48.	Resultados de la pregunta sobre si tienen conocimiento si hay personas dentro del centro educativo a las que puedes acudir si estás siendo intimidado.	123
Gráfica 49.	Resultados sobre si en el plantel hay personas (prefectos) responsables del orden en cualquier momento y dispuestos a atender tus necesidades.	124

Gráfica 50.	Resultados sobre si en las oficinas, para hacer algún trámite, todo el personal te trata dignamente, es decir, con respeto y amabilidad.	125
Gráfica 51.	Comparación de medias por turno escolar.	126

INTRODUCCIÓN

Para que un país sea próspero, se requiere de una formación imprescindible en su política cultural y social: la educación. En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales formulado por la Organización de las Naciones Unidas -ONU- (1996) se promueve el respeto universal y efectivo de los derechos y libertades humanas, y es específicamente en su Artículo 13 que reconoce ese derecho tan indispensable en cada ser humano, como lo es el derecho a la educación.

En México, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, tiene el fin de profundizar en la formación integral de los estudiantes, independientemente de que al término de esta etapa continúen sus estudios o ingresen al mundo del trabajo, como lo indica el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la reforma del año 2012:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”.

Por lo anterior, en la última modificación realizada a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año 2012 respecto a la Educación Media Superior en el Artículo 31 se afirma que es responsabilidad de los padres hacer que sus hijos *concurran a escuelas públicas o privadas para obtener esta instrucción posbásica*.

Invariablemente se ha priorizado a la Educación Básica, sin darle su debida importancia a la Educación Media Superior -EMS-, como se puede constatar con la cantidad de reformas que la educación básica ha experimentado y que contrasta con la poca cantidad de reformas que en la EMS se han presentado.

Para llevar a cabo acciones de formación continua para el éxito de la Reforma Integral de la Educación Básica en el nivel de educación primaria, Ruiz (2012) sostiene que se ha trabajado arduamente. Pero mientras la Educación Básica se ha beneficiado con reformas, ¿qué se puede decir de la EMS en el país?. En ese sentido, Almazán (2001) menciona que paradójicamente en EMS no hay conexión ni con Educación Básica ni con Educación Superior, ya que no se ha impulsado debidamente. En el año 2008, la Subsecretaría de Educación Media Superior -SEMS- da a conocer la Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIEMS- para poder abatir

el déficit que por el que atravesaba; pese a esto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012; citada por Uribe, López-Córdova, Mancera y Barrios, 2012), afirmando que *el nivel de la EMS en México presentaba un rezago importante y su crecimiento en este nivel en los últimos 30 años ha sido más lento que el de otros países.*

En cuanto al abandono escolar Bridgeland, Dilulio y Burke (2006), plantean que los estudiantes que abandonan EMS tienen más probabilidades de no obtener empleo, vivir en la pobreza, cometer delitos, ser más propensos a enfermarse, no poder tener una vida en pareja y ser padres solteros con hijos que a su vez desertarán del bachillerato, entre otras. De acuerdo a esta idea, es claro que la educación es un proceso que mucho dependerá del contexto económico, político y social de cada país.

Uno de los organismos creado en el año 1945, encargado de favorecer la paz y la seguridad en el mundo, a través de la educación, es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- la cual tiene el firme propósito de garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales, aspectos que la Carta de las Naciones Unidas reconoce para todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la inclusión del ser humano en el siglo XX se transforma en un derecho.

En la vigésima segunda edición del Diccionario de la lengua española (2012) se describe de dos maneras el término *incluir*.

- 1) Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites.
- 2) Contener a otra, o llevarla implícita.

El término *incluir* se puede utilizar en relación con diferentes situaciones o circunstancias en el área social, económica, laboral, etc., pero sin duda alguna en el contexto del derecho a la educación, no puede pasar desapercibido el término *inclusión educativa*.

Al respecto, Ainscow y Booth (2000) definen inclusión educativa como:

- Valorar a todos los estudiantes y al personal de manera equitativa.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las culturas, los currículos y las comunidades de escuelas locales, reduciendo su exclusión de éstos mismos.

- Eliminar barreras de aprendizaje y participación para todos los estudiantes, no solo para aquellos con impedimentos o para los etiquetados como poseedores de “necesidades educativas especiales”.
- Observar las diferencias entre estudiantes como recursos para sostener el aprendizaje, y no como problemas que deben superarse.

En el año 2013 la UNESCO describe la *inclusión* como *un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado*. Asimismo asegura que para el derecho a la educación con igualdad de oportunidades, es esencial *el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes*, aún más a los que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados y es así como la ONU logra reorganizar el desarrollo de sistemas educativos en el mundo.

La inclusión, no es integrar, en educación va más allá de ser una nueva dirección, guía o enfoque; Parrilla (2002; citado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012), sostiene que *la educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias educamos a **todos** los alumnos*.

Por su parte, en cuanto a la educación inclusiva, Aranda (2012) señala que la:

“Educación inclusiva, es promover una educación para todos, de manera que cada persona pueda ejercer los derechos de igualdad, equidad y justicia social. Esta aseveración trae consigo la idea de que serán muchos los ámbitos implicados en educación inclusiva: a) Igualdad de oportunidades, es decir, equidad. b) La innovación y la mejora didáctica, la inclusión. c) El éxito en el aprendizaje independientemente de la circunstancia de cada alumno es decir la cálida”.

La intención de la educación inclusiva es que los actores involucrados -estudiantes, maestros e institución- acepten la diversidad y la perciban como un reto y una oportunidad para dignificar las distintas formas de enseñar y aprender.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) en México, en orden de prioridad, establece que el primer objetivo estratégico de la educación básica es el de alcanzar la justicia educativa y la equidad, entendiéndose como *garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica*.

En el caso de la discapacidad, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) promueve el derecho a la educación de estas personas y a la no discriminación en planteles en el Sistema Educativo Nacional. De esta manera en México, se han ido aprobado gradualmente leyes a favor de la inclusión educativa, concientizando a la población de que se requiere la participación colaborativa de maestros, alumnos y padres de familia.

En el Glosario de Educación Especial (2012) del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa - PNFEIE-, se asegura lo siguiente:

“Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

Para globalizar y dar un término más perfeccionado sobre educación inclusiva, el Glosario de términos sobre discapacidad (2012) refiere que la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

La garantía del acceso, de la permanencia, de la participación y del aprendizaje, hace a su vez, énfasis exclusivo en todo aquel alumnado que se encuentre excluido, marginado o en riesgo de estarlo y en poner en movilidad acciones para eliminar o minimizar las barreras que pudieran estar limitando el aprendizaje y la participación de los alumnos, resultado de la relación entre los educandos y sus contextos; estas barreras son *las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas*.

El Programa Regional de Educación Inclusiva (2008) establece que una escuela inclusiva es aquella que:

“Busca brindar una mayor calidad educativa para todos los alumnos, a fin de lograr su plena participación en los diferentes contextos en que interactúan, ser un espacio en el que todos aprenden a convivir y donde tienen la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades”.

Al margen de lo dicho, la escuela inclusiva lleva a dar apertura a la diversidad, al uso de la tolerancia, asegurar oportunidades en igualdad y así ejercer el derecho de una educación para todos.

Para responder a las necesidades que surgen de los alumnos en las instituciones o aulas, se han desarrollado instrumentos de evaluación para las instituciones, entre los más conocidos se encuentran los siguientes:

- a) El Índice para la inclusión de Ainscow y Booth en el año 2000,
- b) El Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de Duk en el año 2009,
- c) La Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas de la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- para la Educación, la Ciencia y la Cultura, validado en Panamá en el año 2009,
- d) La Guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula, esta última realizada en México en 2011, con las características propias del país.

Los instrumentos de evaluación para la diversidad tienen la intención de identificar las fortalezas y aspectos sobre prácticas inclusivas en las escuelas, asimismo, detectan conflictos y contradicciones, problemas e incertidumbres, que inciden en la dinámica y en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, y así, tomar medidas, hacer ajustes y cambios que favorezcan el proceso de avance o mejora hacia escuelas más inclusivas.

Sobre la importancia que juega la interacción social en las instituciones educativas, se proponen la realización de prácticas inclusivas en el aula, así como lo manifiestan García, Romero y Escalante (2011) quienes se dan a la tarea de realizar un instrumento de evaluación, para conocer la situación actual de las prácticas inclusivas en las escuelas de educación básica en el país y valorar las prácticas del docente en el salón de clase, instrumento que es nombrado: *Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el aula -GEPIA-*.

La GEPIA es una prueba de que la Educación Inclusiva en México se manifiesta, siendo esta guía una muestra innegable del crecimiento que se ha tenido en el ámbito de la inclusión, así como del valor de las prácticas inclusivas.

Si bien el Glosario de Educación Especial (2012) del PNFEIE y el Glosario de Términos sobre Discapacidad (2012) no contemplan el término de *prácticas inclusivas*, se considera importante hacer alusión a ellas, ya que es necesario remarcar que tanto la institución como los docentes deben colaborar en el desarrollo e impulso de mecanismos para analizar sus propias prácticas educativas.

La Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (2009) que forma parte de la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- para la Educación, la Ciencia y la Cultura, define como una buena práctica *a toda actuación que se oriente, a partir del compromiso de los/las educadores, los alumnos y sus familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de*

todos, sobre todo de aquellos que se encuentran en diferentes situaciones. Esto significa que cuando existe un ambiente de respeto en cualquier escuela se está incluyendo y por ende se está practicando la inclusión. La diferencia sería notoria si se crea una cultura educativa, en la que a través de estas prácticas se respeta el sello y particularidad de cada estudiante y de su contexto, para que sea así reflejada cada historia de vida personal y escolar.

Buscar respuestas a cómo crear un ambiente de inclusión en un centro escolar, implica que el personal de la escuela esté capacitado, convencido y comprometido con la educación de todos sus estudiantes.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 determina seis objetivos, el tercero de ellos, claramente determina: *Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.* En el mismo programa se hace mención que las escuelas deben producir aprendizajes significativos y sin estereotipos de género en todos los alumnos, desde que ingresan hasta que concluyen su educación, lo que compromete a que todas las escuelas e instituciones educativas en el país, deben atender las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren, incluyendo a los alumnos que presenten barreras para el aprendizaje.

Por otra parte, Ainscow (2002) asevera que participan en prácticas inclusivas *aquellos que en un contexto dado aprenden como trabajar conjuntamente, con el fin de identificar y tratar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje de los miembros de sus comunidades.*

Teniendo como fundamento las prácticas inclusivas, la presente investigación se realiza con alumnos del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios -CBTIS- No. 43 ubicado en Los Mochis Sinaloa, pretendiendo conocer si en el turno vespertino se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino.

Bajo este supuesto, en el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos específicos, la hipótesis que dio origen a esta investigación, la justificación del problema y sus alcances y limitaciones.

En el segundo capítulo se aborda el marco teórico basado en definiciones e investigaciones sobre la inclusión educativa, prácticas inclusivas, la Educación Media Superior en México, así como la importancia de la inclusión en ese nivel educativo.

Del mismo modo el tercer capítulo constituye el marco metodológico, en el cual se describe el diseño y tipo de investigación, los instrumentos y las técnicas empleadas, la población y muestra con la que se interactuó para obtener el objetivo de la investigación, así como el procedimiento de los datos y el cronograma de actividades.

En el cuarto capítulo se aborda el análisis de los resultados obtenidos, con el fin de *Identificar si en el turno vespertino del Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios No. 43 de Los Mochis, Sinaloa se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino.*

Para finalizar, en el quinto capítulo, se encuentran las conclusiones y resultados de la investigación realizada.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.

En el Informe 2010-2011 de la EMS en México se hace referencia a la UNESCO (2010), Y se realza que la educación es un eje clave de desarrollo que *contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad*. México ha venido presentando años de transformación profunda, así lo menciona la Secretaría de Educación Pública -SEP- (2010), al referirse a que en esta época se le está otorgando espacio a una educación que está derribando las barreras del aprendizaje y está promoviendo la participación social en México y sin lugar a dudas entre los asuntos más favorecidos están la discriminación y exclusión en el aula.

De acuerdo con García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000), el Sistema Educativo Mexicano ha presentado, a través de los años, la inquietud de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, afirman que prácticamente fue en 1876 cuando formalmente inicia la historia de la educación especial con la Escuela Nacional para Sordos, tres años después la Escuela Nacional para Ciegos. Sin embargo, no es hasta mediados de los años setenta cuando se empiezan a realizar formalmente prácticas Integrativas que otros países ya promovían.

La SEP en el año de 1993 impulsó un proyecto de investigación sobre la educación especial, instituyéndose en el año 2002 como PNFEIE, teniendo como objetivo general:

“Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de Educación Especial”.

Con la implementación de acciones encaminadas a la educación inclusiva, en el año 2010 se emite la *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*, dándosele la debida importancia al término de Inclusión educativa.

Asimismo, sobre lo que debe propiciar la educación especial, el PNFEIE hace mención al Artículo 41 de la Ley General de Educación, afirmando que:

“La educación especial debe propiciar la integración de estos niños, niñas y jóvenes a los planteles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria en sus distintas modalidades, y a las instituciones de educación media-superior, aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como dando orientación tanto a los padres y madres de familia como al personal docente de las escuelas regulares, a través, de los servicios de apoyo y de orientación”.

Con base a lo anterior, el Artículo 41 de la Ley General de Educación promueve a los alumnos de los planteles de educación básica regular a la autónoma convivencia social y productiva. En consecuencia, inicia una nueva forma de la educación básica, considerándose al departamento de educación especial parte del mismo y encaminándose a una orientación que va hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares.

Es necesario ubicar los aspectos específicos que en la actualidad impiden, dificultan y obstaculizan el buen funcionamiento en centros educativos, para lograr favorecer las condiciones para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, con o sin discapacidad, surgiendo las interrogantes: ¿cómo saber si en una institución educativa los docentes y la institución están realizando prácticas inclusivas?, ¿qué garantía existe para el estudiante, de que en el plantel en el que se ha inscrito no se realicen prácticas discriminatorias o los docentes se encuentren capacitados para trabajar con la diversidad?.

Para lograr que la escuela cumpla con su misión de ofrecer una educación de calidad, se considera de vital importancia la realización de prácticas inclusivas, ya que éstas asegurarán que todos y cada uno de los alumnos obtengan aprendizajes significativos.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial -DGETI- es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior -SEMS-, dependiente, a su vez, de la SEP que ofrece el servicio educativo del nivel medio superior tecnológico.

El 16 de Abril de 1971 es publicado en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo presidencial por el que se modifica la estructura orgánica administrativa de la SEP y se da paso a la creación de la DGETI. Esta es la institución de educación media superior tecnológica más grande del país, y cuya misión es formar ciudadanos con las habilidades, conocimientos y actitudes requeridas para propiciar y participar en una sociedad del conocimiento, tanto en el ámbito laboral como social (SEP, 2012).

En el año de 1973, la DGETI atribuye el nombre oficial a uno de sus planteles como Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto

Politécnico Nacional -CECyT- N° 203, años después pasó a ser el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 43 “Gral. Macario Gaxiola Urías”, ubicado en la ciudad de Los Mochis Sinaloa, el cual actualmente cuenta con un total de 2,007 alumnos inscritos en ambos turnos con una planta de 94 docentes y 50 personal administrativo, formando un total de 144 trabajadores.

Las especialidades que se imparten en el CBTIS No. 43 son:

- Bachillerato Tecnológico en Contabilidad.
- Bachillerato Tecnológico en Mecatrónica.
- Bachillerato Tecnológico en Producción Industrial de Alimentos.
- Bachillerato Tecnológico en Programación.

La presente investigación se desarrolla en el CBTIS No. 43, pretendiendo determinar si los docentes en el turno vespertino realizan más prácticas inclusivas hacia sus alumnos, que en el turno matutino.

Las prácticas inclusivas en las instituciones educativas tienen gran importancia, así lo considera la Comisión Europea (2006) al plantear que cada centro escolar debería realizar actividades que valoren la diversidad y alcanzar mejoras educativas de las diferencias. Asimismo, Soodak (2003; citado por la Comisión Europea, 2006), plantea que *los centros inclusivos deben fomentar el sentimiento de comunidad mediante el desarrollo de ciertos valores como el respeto por las diferencias, la solidaridad, la colaboración, la amistad y la pertenencia.*

En México, la SEP a través de La Guía para Facilitar la Inclusión de alumnos y alumnas con Discapacidad (2010), revela claramente cómo es que la inclusión *implica la transformación de las escuelas y de los maestros, y ese esfuerzo no puede ser sólo para un estudiante, sino para todo el alumnado.* Esta postura claramente manifiesta como el personal de las escuelas tiene la responsabilidad de *estar informado, formado, convencido y comprometido con la educación de todos sus estudiantes, y de manera particular de los alumnos y las alumnas que más apoyo requieren, como es el caso de quienes presentan alguna discapacidad.* Bajo este supuesto todos los alumnos salen beneficiados ya que atender a la diversidad trae consigo muchos beneficios, porque las prácticas inclusivas brindan un desarrollo óptimo de todo el alumnado.

Respecto a la inclusión, para Ainscow y Booth (2000) es necesario tomar acciones dirigidas a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos en las actividades educativas. La

inclusión educativa, transformada en prácticas inclusivas al interior de los centros escolares puede verse afectada por factores como: ignorancia y actitud negativa de los trabajadores de la educación e instalaciones y espacios físicos deficientes. Sin embargo, existe un factor que no se ha considerado como importante pero que sí es probable que influya en la realización de esas prácticas: el turno escolar.

La escolarización de dos turnos ha sido efectuada en varios países del mundo, así lo sostiene Cárdenas (2011) quien especifica que desde finales de los años cincuenta México la adopta como estrategia que ayudaría a lograr el acceso universal a la educación básica.

Sobre el concepto de turno escolar, García y Márquez (2002; citado por Tejada, 2012), hacen énfasis y lo definen como *la comprensión del tiempo diario escolar de cada cohorte en dos bloques de 5 horas y ubicar un bloque en el lapso de la mañana y otro en el lapso de la tarde.*

Los Manuales de Organización para los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios -CETIS- y para los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios -CBTIS- vigentes, pertenecientes a la DGETI tienen una estructura que divide a éstos planteles en 9 niveles, los cuales son determinados por la cantidad de alumnos que se atienden y los turnos que se operan.

Al CBTIS No. 43 se le ha ubicado en nivel I, de acuerdo al Manual de Organización para los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios elaborado por la SEP (1999), en donde asienta que ese nivel se atribuye a *planteles grandes con más de 1800 estudiantes inscritos.*

El plantel cuenta con dos turnos: matutino y vespertino. La formación del *turno matutino* es relativa a estudiar en la mañana y el *turno vespertino*, es la segunda parte del día, es decir, sucede, pertenece o es relativo a la tarde.

La DGETI determina que para ingresar a la institución, el alumno debe presentar una serie de requisitos que le brinde el pase de ingreso al examen, el cual evalúa habilidades -verbales y numéricas- es decir, conocimientos básicos del plan y de los programas de estudio oficiales de Educación Secundaria. Los resultados del examen se ordenan en una lista de alumnos de nuevo ingreso de acuerdo con el puntaje obtenido. Estos resultados establecen que los alumnos con mayor número de aciertos en el examen tienen espacio en el turno matutino y los de menor puntaje en el turno vespertino.

Para entender las características que existen entre el turno matutino y vespertino, Cárdenas (2011) sostiene que cuando se compara una escuela de turno matutino con la del turno vespertino, en promedio esta última, tiene por lo general, un mayor número de estudiantes de bajos recursos económicos, evaluaciones académicas bajas, así como mayor deserción, reprobación y de alumnos en rezago. Al respecto Saucedo-Ramos (2005; citado por Cárdenas, 2011), considera algunos efectos desfavorables asociados con la implementación de la escolarización de doble turno -EDT- en México:

“El sistema de inscripción en las escuelas de doble turno, los directores intencionalmente inscriben en el vespertino a estudiantes en condiciones de extra-edad, repetidores o que han sido reportados por problemas de disciplina. Además, describe cómo los maestros y directores tienen distintas expectativas y actitudes hacia los alumnos de escuelas vespertinas”.

Existe evidencia de las desigualdades por las características de los estudiantes y de los resultados escolares que se asocian con la operación de escuelas de doble turno. En tanto, Bray (1989; citado por Tejada, 2012), se refiere a las diferencias de la EDT como *un grupo de estudiantes que asiste [a la escuela] en la mañana y otro completamente distinto asiste en las tardes*, habitualmente empleando el mismo plantel, y docentes.

Considerando tanto la realización de prácticas inclusivas como la existencia de dos turnos –matutino y vespertino- en un mismo plantel, se enuncia la siguiente pregunta de investigación:

¿En el turno vespertino del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No. 43 se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino?.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2.1. OBJETIVO GENERAL.

Describir y analizar las prácticas inclusivas en el turno matutino y vespertino del Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios No. 43 de Los Mochis Sinaloa.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Determinar el comportamiento de los docentes del turno matutino y vespertino.
- Establecer los fundamentos teóricos de la inclusión para determinar las prácticas inclusivas.

- Describir la relación de la inclusión con la Educación Media Superior.
- Comparar el nivel de inclusión del turno matutino y vespertino.

1.3. HIPÓTESIS.

En el turno vespertino del Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios No. 43 de Los Mochis Sinaloa se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino.

1.4. JUSTIFICACIÓN.

Entre los grandes retos a los que se enfrenta la educación hoy en día, se encuentra el de alcanzar una educación inclusiva. El Sistema Educativo Mexicano, ha presentado a través de estos años, la inquietud de adoptar alternativas reveladoras en el ámbito de la inclusión que otros países promueven, esta atmósfera educativa que el país ha acogido no ha tenido los avances esperados, ya que no es fácil llevar a cabo programas como lo es el PNFFEEIE y transformar puntos de vistas de las personas, esto, sin considerar que no siempre las reformas aplicadas en un país son las más adecuadas.

Es esencial que tanto las autoridades educativas como los docentes, formen un modelo de educación inclusiva para los planteles de EMS no importando el turno, sino formando un modelo que procure apoyar y motivar al alumno considerando los distintos estilos de aprendizaje y realizando ajustes a los contenidos, a la metodología y a la evaluación cuando sea necesario.

Con la presente investigación, se pretende concientizar a los directivos sobre la diferencia de prácticas inclusivas que se realizan en cada uno de los turnos, con el propósito de que se impulse un programa dedicado a mejorar las prácticas inclusivas en el plantel.

Esta investigación beneficiará directamente a los directivos y docentes de EMS en los aspectos teóricos que determinan la relación existente entre la educación y la inclusión, teniendo como efecto las prácticas inclusivas en el aula.

Como beneficiarios indirectos se encuentran los alumnos, quienes son los que resultan más afectados si se considera a la no realización de prácticas inclusivas como una barrera para su aprendizaje.

Todo lo anterior tenderá a favorecer el mejoramiento y/o desarrollo de prácticas inclusivas en los planteles de EMS, cualquiera que sea el turno.

1.5. ALCANCES Y LIMITACIONES.

La presente investigación se desarrolló en el CBTIS No. 43 ubicado en Los Mochis, en uno de los dieciocho municipios del Estado de Sinaloa.

Sinaloa se ubica como el décimo quinto Estado más poblado del país con un porcentaje de población de 50.3% mujeres y 49.7% hombres. Según información brindada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI- en el 2013 en el Estado de Sinaloa se registró el número de 2, 767, 761 habitantes.

En cuanto al área educativa, en el nivel básico, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública y Cultura -SEPYC-, al inicio del ciclo escolar 2014-2015 Los Mochis dispone de un total 102 escuelas privadas y 154 escuelas públicas, mientras que en el nivel medio superior dispone de 17 escuelas públicas y 21 escuelas privadas.

Esta investigación fue realizada con 200 alumnos, 100 que asistían al turno matutino y 100 que asistían al turno vespertino; todos cursaban IV semestre.

Los alcances de esta investigación se relacionan con un cambio positivo en la actitud de directivos, docentes y alumnos en cuando a la práctica de la inclusión en su plantel de manera permanente.

Las limitaciones estuvieron encaminadas a la falta de información o fuentes de información sobre prácticas inclusivas en EMS, a la poca colaboración de los alumnos al contestar el cuestionario, a la renuencia de los docentes al prestar su tiempo de clase para la aplicación del instrumento y a los recursos financieros requeridos.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

2.1. LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN.

Las leyes, políticas y acuerdos del área educativa en la actualidad brindan especial atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, surgiendo el término *inclusión*. Antes de la inclusión se empleó el término de integración, sin embargo las prácticas educativas en la actualidad generan la necesidad de que surja la escuela inclusiva, escuela a la que asista cualquier alumno, sin importar sus características físicas, económicas, emocionales, sociales, etc.

En el año 2009 la UNESCO otorga relevancia a la *educación inclusiva* y de *calidad* como un derecho de todos los alumnos para satisfacer las necesidades de aprendizaje y se dignifiquen sus vidas. Señala también la importancia de *prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona*, con el propósito de acabar con cualquier tipo de discriminación y promover la unión social.

La educación inclusiva nace con la idea de que este tipo de educación proporcionará una mayor calidad educativa, la construcción de una sociedad más inclusiva, eliminando todo tipo de exclusión social, económica y cultural.

Al respecto, Booth y Ainscow (1998; citados por Duk y Murillo, 2011) plantean la inclusión como un:

“Proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”.

La escuela emerge y su deber es cumplir con ciertos fines, pero es probable que no siempre se cumplan, Illich (1985) menciona que la escuela no ha conseguido alcanzar sus metas y que su incompetencia es la que ha motivado un aumento de investigaciones para mejorar el proceso de enseñanza. Años más tarde la escuela del pensamiento de Illich cambia, Ainscow y César (2006; citados por Durán y Giné, 2011), definen un nuevo tipo de escuela: la escuela inclusiva, definiéndola como: *aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta*.

En términos formativos surge la inclusión educativa, para la cual Durán y Giné (2011) plantean tres ideas principales:

- Es importante dejar de pensar en el alumno por su condición y características y poner profunda atención al centro de atención

que en realidad es el contexto, ya que es esta la que tiene la obligación de proteger, respetar, valorar y responder a las diversas manifestaciones o necesidades del alumnado.

- Inclusión no exclusivamente se refiere al alumnado con discapacidad; sino que inclusión *tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso.*
- *Inclusión no es un estado, sino un proceso comparándolo con un viaje que nunca acaba; un proceso en el que la institución educativa debe mejorar en conjunto, un proceso de ir desapareciendo gradualmente los factores de exclusión (Ainscow, 2005).*

La Guía para la Reflexión y Valoración de Prácticas inclusivas de Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009) resume el término de *escuela inclusiva* como aquella que:

- Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones.
- Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.
- Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en lo cultural.
- Se preocupa por identificar, minimizar o eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes.

Estas exigencias se vuelven difíciles de efectuar, aunque se avanza gradualmente, Durán y Giné (2011) son firmes y aseveran que: *Nunca se llegará a la inclusión total, porque siempre aparecerán tendencias a excluir a los diferentes; sin embargo se debe de intentar llegar algún día a ella.*

Para desarrollar una escuela inclusiva se requiere de la responsabilidad por parte de quien se encuentra en convivencia diaria con el alumnado: el docente. Hopkins y Stern (1996; citados por Durán y Giné, 2011), describen el valioso papel del mismo y puntualizan que se requiere que tengan lo siguiente:

(...) compromiso (voluntad de ayudar a todos los alumnos), afecto (entusiasmo y cariño hacia los alumnos), conocimiento de la didáctica de la materia enseñada (hacerla accesible para todos), múltiples modelos de enseñanza (flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisto), reflexión

sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas”.

En cualquier escuela, el profesor puede cumplir o no con las características antes mencionadas, sin embargo, Barrio (2008) manifiesta que el profesor de la escuela inclusiva debe transformarse en *generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo*. Esto quiere decir, que es obligación del profesor habilitar a los alumnos para que sean responsables de su propio aprendizaje y proporcionen cualquier tipo de apoyo a sus compañeros, ya que no puede haber inclusión si no hay retroalimentación.

Otra concepción destacada sobre *educación inclusiva* es la propuesta por Fernández (2009) quien establece que:

“Educación inclusiva es un principio general que debe impregnar tanto la cultura de la comunidad, como las políticas educativas, como las prácticas de enseñanza aprendizaje, en orden a hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo a forjar sociedades justas y equitativas”.

Educación Inclusiva no tiene que ver solamente con tener el acceso a una institución educativa, estas percepciones van más allá de eliminar o disminuir cualquier obstáculo que se presente en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Esta participación tiene que ver con la cultura de la escuela, la tolerancia y aceptación de normas, valores, creencias y comportamientos distintos, pueden excluir y discriminar al alumnado. Inclusión en pedagogía es una concepción de cómo responder a las necesidades de la diversidad.

El término *educación inclusiva* surge en los años 90, de acuerdo con Barrio (2008), con la intención de sustituir la integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa y la define como *un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo*.

El surgimiento de la corriente inclusiva beneficia a tomar una orientación por todos aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión, se permite ser más equitativos y atentos con todos en el aula, sin distinción alguna. La inclusión presenta un enfoque humanista, tal y como se reflejó en el Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) que a la letra dice: *todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros*.

El enfoque holístico puede ofrecer apoyo a la enseñanza desde los primeros años de escolaridad; Miller (1999; citado por Santos, 2000) plantea respecto al significativo papel que juega el aprendizaje holístico, *el niño conecta con su ambiente de modo que el aprendizaje deviene integrado*, esto quiere decir que se requiere firmemente contar con el apoyo de toda la comunidad educativa para su cumplimiento: alumnos, docentes, familias, institución educativa, sociedad, etc.

Con base a lo anterior, la UNESCO en el año 2001, sostiene que la educación inclusiva está interesada especialmente en todas aquellas personas que han sido excluidas, tales como aquellas con necesidades educativas y discapacidades, niños de minorías étnicas y lingüísticas, etc.

En este sentido, es mucha la labor que requieren los países del tercer mundo, Duk y Murillo (2011) revelan que América Latina es considerada como *la región más inequitativa del mundo, con sociedades altamente segmentadas y segregadas*.

2.1.1. ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

El camino hacia la inclusión en el área educativa se determinó en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y fue el área de educación especial el más favorecido. Es en esta declaración que se *enfatisa la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales, dentro de un mismo sistema común de educación*. La Declaración de Salamanca, sistematizó la inclusión como punto central para guiar la construcción de una educación para todas las personas. En esta misma, la postura del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales es:

“(...) que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos”.

El programa *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos* (2010; citado por el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012), establece ciertos objetivos entre los que destacan: el apoyo a los alumnos en desventaja refiriéndose al *alumnado desfavorecido, al que tiene necesidades especiales, al que abandona prematuramente el sistema escolar y a los estudiantes adultos*. Para evitar cualquier exclusión, el programa tiene entre sus objetivos

principales en el horizonte del año 2020, disminuir el abandono escolar: *El porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10 % y al menos el 40% de la generación más joven debería tener estudios superiores completos.* También sugiere adaptar el Índice de Inclusión –Index-, titulado por el Departamento de Educación, así como la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva, para desarrollar el aprendizaje y la participación en la escuela.

Atendiendo a lo antes mencionado, es el Index (Ainscow y Booth, 2000) el que atribuye algunos factores que pueden beneficiar o entorpecer el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo, tales como: *la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros.*

Las escuelas inclusivas ofrecen la equidad y la igualdad de oportunidades así como una educación más individualizada. Por tales motivos docentes e instituciones educativas de América Latina han decidido entrar a este mundo de la diversidad, sin embargo, hay otros tanto que se sienten en desventaja, con incertidumbre, en negación total por las condiciones de sus escuelas.

En este sentido, Blanco (2011) asume que el objetivo final de *la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles.* Por tanto, también parte de la creencia que *educación es un derecho humano elemental* y asimismo la plataforma de una sociedad más equitativa, que puede ser efecto de la economía de un país.

En términos generales hay una gran diferencia entre la educación ejercida en los países ricos y desarrollados y los países pobres y en vías de desarrollo.

Sobre el ejercicio educativo de los países del primer mundo, Chiner (2011) manifiesta que Europa, América del Norte y Oceanía son modelos a seguir en la lucha por acabar con la segregación de las personas con discapacidad y fomentar su educación en las escuelas ordinarias. Sin embargo, en América Latina el panorama puede visualizarse gris, porque aunque ya se están manejando acuerdos sobre el derecho a la inclusión, en el Programa Regional de Educación Inclusiva (SEP, 2008) se afirma que *aún se ejercen prácticas de exclusión, principalmente en las poblaciones en situación de vulnerabilidad.*

Nuevas teorías o filosofías surgen, pero para Fernández (2009) no son suficientes: *el sistema educativo formal está diseñado para atender un alumno o alumna estándar que prácticamente no existe*. En este sentido menciona que el diseño de la escuela real no incluye alumnos con discapacidad, tampoco a alumnos con dificultades para aprender, alumnos que viven en la pobreza, los que pertenecen a minorías étnicas o lingüísticas, los que habitan en áreas lejanas, los niños trabajadores, etc. De la misma manera reconoce que los dispositivos legales que existen en la actualidad, rigurosamente consideran a la educación como un derecho humano fundamental y el reto es asegurar una educación de calidad para todos.

De acuerdo a lo anterior, Fernández (2009) asegura que en las políticas educativas nacionales, la calidad y equidad están en el centro de la atención y se debe de:

“Garantizar el acceso universal a la educación, integrando a los grupos sociales excluidos o que se encuentran en situación de alta vulnerabilidad (discapacitados, poblaciones indígenas, poblaciones rurales o en situación de pobreza) es ciertamente un objetivo fundamental para todos los países, pero se nota también una preocupación creciente a fin de asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a los conocimientos y saberes necesarios para integrarse exitosamente en la sociedad y el mundo del trabajo”.

En cuanto a las barreras para la inclusión social y educativa, Blanco (2011) considera que entre las principales se encuentran *la discriminación, los estereotipos y prejuicios respecto de ciertos grupos sociales; asimismo* plantea que una de las evasivas que se proporciona a los alumnos con discapacidad para no ser aceptados en las escuelas comunes es que *no tienen las condiciones adecuadas para atenderlos*, o simplemente se restringe el aprendizaje por *falsas creencias y preconcepciones*. Pero la raíz de la desigualdad en Latinoamérica viene de la indebida *distribución de bienes materiales y simbólicos y por tener sociedades altamente segmentadas*.

En el año 2009, la Fundación Interred realizó un estudio sobre cómo superar la exclusión en Latinoamérica y construir escuelas inclusivas, obteniendo como resultado las siguientes reflexiones y propuestas:

- *El reconocimiento y la valoración de la diferencia*. La educación inclusiva entiende que todos y todas ganan con las diferencias y peculiaridades de todos los estudiantes: gana el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, el más aventajado, el profesorado, y la comunidad en general, abriéndose todos hacia la tolerancia y el respeto.

- *Aprendizajes significativos y pertinentes.* Para que la educación sea inclusiva y brinde un conocimiento *útil y relevante*.
- *Centros educativos abiertos.* En este punto se advierte a los centros educativos formales, que deben apostar por la inclusividad y no buscar estereotipos para hacer todo lo que sea necesario para incluir a todos en su oferta.
- *La búsqueda activa de la participación.* Permite que se escuchen todas las voces, especialmente aquellas que son silenciadas con más frecuencia, como pueden ser las de los padres y madres de familia sin ninguna formación.
- *Aprendizaje cooperativo en vez de competitivo.* Favorece porque el éxito individual es el aprendizaje eficaz de todo un grupo, ya que a través de esta actividad el alumno trabaja en grupo para realizar tareas colectivamente.
- *Permite un desarrollo integral:* Facilita el aprovechamiento de oportunidades en todas las esferas de desarrollo -acceso a la cultura, participación social, desarrollo profesional, equilibrio con el medio, entre otros-.
- *La mirada puesta sobre la sociedad inclusiva.* En la educación inclusiva tiene un papel muy importante el contexto, ya que a través de este supone perseguir la transformación de los mismos para volverlos *más justos y equitativos*.

Estos aspectos son de gran valor y requieren de estructuras del pensamiento abiertas y amplias donde el ser humano olvide cualquier tipo de diferencia que lo haga más o menos que otro individuo, especialmente en la educación. Marchesi (2000) definió los tres niveles que se pueden diferenciar cuando se habla de equidad educativa:

- a) Equidad en el acceso: la posibilidad real, y no sólo teórica, de acceder a la escuela.
- b) Equidad en el tratamiento educativo: la posibilidad de que todo el alumnado esté provisto de lo necesario para avanzar en el sistema educativo.
- c) Equidad en los resultados: la posibilidad de que cualquier alumno o alumna pueda tener resultados educativos relevantes para su contexto.

Una de las posibles soluciones en los sistemas educativos es el uso del Índice para la inclusión de Ainscow y Booth (2000). En este instrumento,

una de sus aportaciones más interesantes es la de eliminar el término de NEE y agregar el de Barreras para el aprendizaje y la participación, partiendo de la idea de que las NEE se encuentran en el individuo y que las barreras para el aprendizaje y la participación se encuentran en las estructuras del sistema: *dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales*, lo que provocaría que fueran esas estructuras las que se debieran adaptar al individuo y no al revés.

Esta contribución es muy importante para la inclusión, ya que pone riguroso cuidado al contexto dentro de la institución educativa, es decir, como lo plantea Parra (2009), es obligatorio el colocar atención: *hacia la interacción social, las políticas, las características de la escuela, las culturas, las circunstancias sociales que afectan la vida del alumno*.

El progreso de los sistemas educativos latinoamericanos se ha dado especialmente por el acceso al plantel educativo, pero no se puede decir lo mismo sobre el tratamiento educativo, esto sin contar la equidad en los resultados. Esto sin lugar a duda, es parte de la trayectoria que tiene el sistema educativo.

En la lucha por la igualdad está la aplicación de mecanismos establecidos a través de la historia y eliminar una de los antivalores más grande: la desigualdad.

Sobre las desigualdades escolares, de acuerdo con Marchesi (2000), no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él. Esta idea aclara como las escuelas o centros educativos influyen en el poco avance a la escuela inclusiva en Latinoamérica, una escuela que apuesta *por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas antes las posibilidades futuras de todos los alumnos* (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

2.1.2. EDUCACIÓN ESPECIAL: PLATAFORMA DE LA INCLUSIÓN.

Si bien la inclusión no es privativa de la educación especial, es importante asentar que fue a través de ésta que el término inclusión empezó a empoderarse del área educativa, por lo que se considera necesario abordar de manera general el tema.

De acuerdo al Glosario de Educación Especial (2012) del PNFEIE, el servicio de Educación Especial se encuentra destinado para:

“(…) los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales, con mayor prioridad a los que presentan discapacidad o a

aquellos con aptitudes sobresalientes. Atiende a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social”.

En México, el auge de la Educación Especial inició en 1993 con la reorientación de los servicios de educación especial en la atención a la diversidad, creándose los siguientes dos servicios de acuerdo con Parra (2009):

- Centros de Atención Múltiple -CAM-. Instituciones educativas que ofrecen educación básica a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular -USAER-. Se ocupan de incorporar alumnos en desventaja a la educación regular; sus servicios respetan los principios de integración escolar.

En las escuelas primarias, éstas unidades trabajan de manera interna y están organizadas de forma que los estudiantes con necesidades educativas especiales sean atendidos; sólo prestan sus servicios en algunas escuelas de preescolar y secundaria.

En el año de 1993, en la Ley General de Educación en el Diario Oficial de la Federación de la Secretaría de Educación Pública, aparece el Artículo 41, en el cual se asienta que *la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.*

Sobre la situación de Latinoamérica y el Caribe en los años noventa cuando la educación especial empezó a tomar fuerza, García (2006) afirma que México comparte un cierto grado de avance en cuestión de legislación y de políticas públicas. Sin embargo, los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales, tienen un gran problema que, *a pesar de contar con la normatividad que protege sus derechos, entre la legislación, la política y la norma con la realidad, hay un trecho largo* (García, 2006).

Por otra parte, Guajardo (2009) pone en duda lo sostenido por García (2006) en cuanto al avance en México sobre la política pública y considera que no son suficientes los acuerdos que en la Constitución de la Política de los Estados Unidos Mexicanos se han firmado: *El acceso a la educación gratuita en el nivel básico, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de Educación* en el que específicamente menciona a la educación especial y su misión: *integrar, en la medida de lo*

posible, a los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares. Al respecto, considera que se requieren estatutos claros y comprometidos con la educación inclusiva, así como dar seguimiento, vigilancia y evaluación a los mismos.

Existen políticas públicas a favor de las personas con discapacidad, sin embargo, hace falta que éstas sean aplicadas. Por otra parte, aunque algunas de estas políticas actuaran en las diversas áreas sociales, éstas están fragmentadas y no siempre están vinculadas entre sí.

Sobre este aspecto, Gamio y Asatashvili (2005; citados por García, 2006) sostienen que:

“(...) estas políticas deberían estar sustentadas en los derechos humanos e igualdad de oportunidades, tender a la sensibilización de la sociedad para hacerla inclusiva en su totalidad, incluir la accesibilidad como eje fundamental, reorientar los recursos públicos, coordinar a las diversas entidades públicas y contemplar la integración y su seguimiento desde los niveles elementales hasta la inclusión laboral”.

Esto equivale que entre los desafíos principales para la educación inclusiva está el de asegurar que las estrategias adoptadas se traduzcan en un cambio efectivo y en profundidad de las prácticas institucionales y pedagógicas en la escuela y en el aula (UNESCO, 2008).

En ese sentido, García y Romero (2011) establecen la importancia de conocer la historia de la educación en México, por los logros que se han alcanzado. En el caso de la educación especial –que es, por un lado erróneamente, al tipo de educación que se le ha acercado más a la inclusión; pero por el otro, es quien ha impulsado esa filosofía- el que se haya aceptado que los alumnos que presentan NEE pudieran asistir a las escuelas y aulas regulares, es uno de los mayores logros de la historia de la educación.

Otro logro que mencionan García y Romero (2001) es, en el año 2002, cuando se crea el PNFEIE, así como la creación de un organismo que promueve la inclusión de personas con discapacidad en la sociedad: la Oficina de Representación para la Promoción e Inclusión Social para las Personas con Discapacidad -ORPISCD- creó un Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, que sensibiliza a la sociedad, y que realiza estudios, propuestas de modificaciones legislativas y recibe quejas por motivo de discriminación de grupos vulnerables, entre ellos, por supuesto, el de las personas con discapacidad.

Con el PNFEIE, se emprendieron acciones para aumentar la aceptación en las escuelas regulares de niños con NEE, siendo los resultados muy alentadores ya que se logró integrar a miles de niños.

Como señala García (2006), en la educación inclusiva en América Latina y el Caribe, el concepto propuesto por México de inclusión educativa, es:

“(...) un proceso que implica que las niñas y los niños con necesidades educativas especiales sean atendidos en las escuelas y aulas regulares, que se diseñen las adecuaciones curriculares pertinentes y que sus profesoras y profesores reciban el apoyo del personal de educación especial.”

En lo referente a la situación de la educación especial en México y los conceptos operativos que ésta emplea, como lo es la diferencia de los términos de integración educativa e inclusión, Guajardo (2009) sostiene que la integración escolar es para todos aquellos alumnos que por acción de la Educación Especial, accedían a la Educación Básica en la escuela regular, con el contraste que inclusión se produce cuando la propia escuela regular, sin necesidad de que intervenga Educación Especial acepta al alumno con discapacidad. Asimismo, afirma que se trata de una imperecedera ambición en materia de derechos del niño a los servicios educativos responsabilidad del contexto de la escuela regular y de las familias los que hacen la diferencia para la integración con éxito, no el grado de discapacidad de los alumnos.

Tanto los CAM como las USAER son parte de la estructura del sistema educativo en México. En opinión de Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006; citadas por Parra, 2009), los CAM constituyen el servicio más rezagado del sistema educativo; se reporta que su personal carece de la preparación necesaria para atender la diversidad; de igual manera se cuestiona sobre la urgencia de ampliar los servicios de USAER a otros niveles para continuar avanzando hacia la inclusión, ya que este servicio como modalidad de apoyo a la escuela regular se ha perfilado a lo largo de los últimos diez años en la Educación Primaria, como un servicio diseñado para dar respuesta a los alumnos con NEE con o sin discapacidad desde una atención educativa enfocada a la diversidad (SEP, 2004).

Lo anterior significa que aunque el nivel secundaria requiere de servicios de Educación Especial se da de manera muy escasa y en EMS, es nula, ya que esta no tiene contacto con USAER, organismos encargados de sensibilizar a la comunidad escolar para que se lleve a cabo la inclusión.

La integración de alumnos con NEE ha tenido más auge en Educación Preescolar y Primaria que en nivel Secundaria, y en el caso de la EMS -nivel escolar de la presente investigación- la integración de personas con necesidades educativas especiales es inexistente.

La Sistematización de la Experiencia de la USAER en Educación Secundaria, según lo plantea la Secretaría de Educación Pública (2004):

“(…) precisa reflexionar sobre la necesidad de la vinculación entre los diferentes niveles de educación ya que USAER apoya a los niveles de Educación Básica, en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes, dando mayor cobertura en el nivel de Educación Primaria”.

La SEP considera que es un proyecto ambicioso la atención de USAER en las escuelas primarias, pero admite que es aún más, el reto de ampliar el servicio a todos los centros educativos del nivel secundaria y mucho más, a EMS.

Para cumplir con el proceso de la inclusión educativa, es necesario crear una relación entre la institución, la familia y la comunidad, *a través de la comunicación, sensibilización y participación de todos aquellos involucrados en la educación, con el fin de que apoyen y favorezcan el proceso educativo del alumno, articulando acciones conjuntas durante todo el proceso* (SEP, 2004).

Por lo anterior, es necesario promover una política de Educación Especial, impulsar esfuerzos entre niveles y modalidades para lograr una *Educación para Todos*, con calidad y equidad, una inclusión educativa en éstos niveles, sin olvidar uno de los niveles educativos mas relevantes hoy en día: la EMS.

Si el enfoque de la SEP es el derecho fundamental de una escuela para todos a fin de ofrecer una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, así deben de velar por ese enfoque en todos los niveles educativos del país.

A pesar de que el proceso de la inclusión es lento, tanto las instituciones como los docentes realizan algunas prácticas inclusivas, la mayoría de las ocasiones de manera inconsciente, tema en el que se profundizará en el siguiente apartado.

2.1.3. PRÁCTICAS INCLUSIVAS: EJERCIENDO LA INCLUSIÓN.

La palabra *práctica* tiene una serie de definiciones, de acuerdo con la vigésimo segunda edición del Diccionario de la Lengua (RAE, 2012), la palabra significa *Usar o ejercer algo continuamente*, es decir llevar a cabo, hacer, o ejecutar. Si se une la palabra *práctica* con la palabra *inclusiva*, se podría interpretar el concepto como: realizar o llevar a cabo acciones o labores donde participen todos sin exclusión.

En educación, podría hablarse de prácticas en general. Un concepto dado sobre buenas prácticas es el de Marqués (2002) quien las define como:

“(...) un conjunto de intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades hacia el logro de objetivos formativos y aprendizajes de valor educativo contando con diferentes potencialidades en relación con un buen hacer didáctico, pedagógico y un trabajo de apoyo colaborativo de toda la comunidad de enseñanza”.

En las Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas (Comisión Europea, 2006) se describen las prácticas inclusivas como todas aquellas que:

- a. Incluyen todo el alumnado.
- b. Fomentan una cultura de escuela inclusiva.
- c. Llevan a cabo un trabajo cooperativo eficaz entre los agentes educativos.
- d. Utilizan diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas.
- e. Tienen un modelo organizativo flexible.
- f. Disponen de una programación específica y sistemática.
- g. Conducen una evaluación sistemática del progreso del alumno/a en diversas áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) y propone para superar las dificultades, ciertas medidas.
- h. Fomentan las actividades extracurriculares.
- i. Valoran la colaboración con la comunidad.

Asimismo para evaluar la utilidad de estas prácticas y estrategias inclusivas, la Comisión Europea (2006) propone considerar aspectos como:

- a. La cantidad y la calidad del aprendizaje del alumnado considerando su educación global (no sólo las capacidades cognitivas, sino también los conocimientos culturales, las capacidades sociales y relacionales, el desarrollo moral, el desarrollo de la autonomía y del autoconcepto, el desarrollo de la ciudadanía, etc.).

- b. La sociabilidad y la participación del alumnado en el contexto del aula, en particular, así como el centro, en general.
- c. La sociabilidad y la participación del alumnado en el contexto del aula, en particular, así como el centro, en general.
- d. La sociabilidad y la participación del alumnado en el contexto del aula, en particular, así como el centro, en general.
- e. La motivación de los alumnos hacia el aprendizaje activo.
- f. El nivel de satisfacción de todas las personas que participan en las prácticas educativas.
- g. El nivel de satisfacción de todas las personas que participan en las prácticas educativas.
- h. El nivel de satisfacción de todas las personas que participan en las prácticas educativas.
- i. La oportunidad de aplicar y trasladar esta experiencia a situaciones nuevas.

Las prácticas inclusivas son muy comunes en el ámbito escolar, para Amores y Ritacco (2011) *lo más significativo en la escuela son las relaciones y los roles que se van tejiendo*. Es decir, el formar parte de un todo sin sentir desigualdad o menosprecio, crear ciertas funciones que estimulan un ambiente propicio en determinado contexto, donde cada rol sea valioso.

Respecto a la formación de roles, Bolívar (1997; citado por Amores y Ritacco, 2011), sostiene que *en lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos*.

En cuanto al fortalecimiento del sistema inclusivo, Bolívar y Murillo (2000, 2003; citados por Amores y Ritacco, 2011), establecen una serie de características que el centro educativo debe tener al momento de enfrentar escenarios donde exista vulnerabilidad en el alumno:

- a) Visión y misión compartida de la escuela.
- b) Cultura colaborativa.
- c) Estructura escolar descentralizada y consensuada.
- d) Estrategias y prácticas de implicación.
- e) Política eficaz de recursos.

Con el incremento del uso de la palabra *inclusión* (Ainscow, 2002) se cambia el nombre de prácticas educativas por prácticas inclusivas. Aunque hay bastante información sobre prácticas educativas, aún hace falta mucha sobre el término prácticas inclusivas. Respecto a las prácticas educativas,

Rodrigues (2006; citado por la Comisión Europea, 2006), plantea la contradicción entre la ley existente y la práctica en las aulas, poniendo en duda discursos inclusivos y hace notar que *las prácticas en los centros no siempre son coherentes con esos discursos*.

Los docentes de todo centro escolar deberían de realizar prácticas inclusivas para garantizar la equidad en los aprendizajes de los alumnos. Al respecto, Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009) sostienen que las escuelas *no reúnen las mejores condiciones para el desarrollo de experiencias inclusivas*, debido al alto número de alumnos en las aulas, la carencia de maestros de apoyo, recursos no suficientes, docentes con desconocimiento de las estrategias pedagógicas para alumnos que requieran apoyo especial y a la falta de sensibilidad a las políticas inclusivas, éstas hacen aún más dura la gestión de las Instituciones educativas y de los docentes.

El Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva (2012-2016), afirma que para que un entorno sea verdaderamente inclusivo, es necesario:

- a) Tomar conciencia de la diversidad del alumnado existente en el centro.
- b) Revisar el contenido del currículum y los diseños de las actividades del aula.
- c) Replantearse la utilización de los espacios y de los tiempos según sus objetivos.
- d) Motivar al alumnado y reflexionar sobre sus necesidades.
- e) Partir de los conocimientos previos para dar sentido a la práctica y al trabajo del aula.
- f) Trabajar con proyectos amplios, flexibles, que impliquen la colaboración del equipo docente.
- g) Organizar el aula de manera que se favorezca la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado.

Con base a lo anterior, en *la Guía para la Reflexión y Valoración de Prácticas inclusivas elaborada por Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009)* se define que una buena práctica inclusiva *debe entenderse como una actuación "situada", que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible*. Con esto se entiende que *no hay prácticas perfectas*, la importancia reside en el ambiente en el que estas se produzcan.

Sin duda se requiere reflexionar sobre el contexto escolar, cuestionar los hechos que ocurran en el mismo y no olvidar los pasos que llevan a la realización de prácticas inclusivas para así favorecer el ambiente escolar.

Sobre la realidad que se vive en cuanto al término de educación inclusiva, Echeita (2003; citado por Huguet, 2006), plantea que *el contexto escolar, el sistema educativo y la sociedad en la que vive está lleno de barreras de tipos muy diversos que impiden su participación y su aprendizaje en condiciones de igualdad.*

Por otra parte, Barrio (2008) considera que para la aplicación de prácticas inclusivas efectivas, se requiere un cambio en la organización de las prácticas escolares, ya que las prácticas *deben reflejar la cultura y las políticas de la escuela, asegurando que tanto las actividades escolares como las extraescolares promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.* Asimismo plantea, que el eje central de la escuela debe ser el de *la atención a la diversidad* no solo como una sugerencia, sino *como proyecto educativo y curricular del centro educativo.*

Bajo este dicho, se debe incluir en el proyecto la preparación de los docentes, tiempo particular para el alumnado, el uso de recursos disponibles, participación activa por parte de la dirección, todo a favor de cada alumno en la escuela. Los beneficios abrirán esperanza, porque una escuela que realiza prácticas educativas inclusivas, puede *avanzar hacia la cohesión social, el fortalecimiento cultural, el bienestar individual y el afianzamiento de los valores fundamentales reales como tener paz, convivencia, comunicación, solidaridad, armonía y progreso* (Barrio, 2008).

Pero ¿cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula?

En términos generales, López (2011) destaca que hay un compromiso de la nueva cultura de la educación inclusiva e incita a indagar qué está sucediendo en el ambiente áulico, dando a conocer que hoy en día se han desarrollado parámetros para medir la inclusión, como lo es el Index (Ainscow y Booth, 2000) reconociéndolo como el más claro ejemplo, para evitar las barreras sobre la inclusión.

En definitiva la escuela es un medio irremplazable para alcanzar valiosas metas que dirigen hacia un mundo donde se genera la participación de todos. Al respecto, Aguado (2011) plantea que el enfoque intercultural en la escuela se está delimitando y para ello propone contemplar la diversidad

de estudiantes, familias y comunidades para la igualdad de circunstancias en una escuela para todos.

La presente investigación tiene como objetivo identificar prácticas inclusivas que respondan a las características de este tipo de escuela. Para ello, se han elaborado unos instrumentos de observación, guías y procedimientos que han sido aplicados en contextos específicos.

En México, la política educativa hasta hace algunos años había estado restringida a ciertos indefinidos parámetros, donde se disipaba la función del maestro, la escuela, el programa de estudio, entre otros. Sin embargo, Hinojosa (2011), afirma que ha sido gracias a los movimientos a favor de la diversidad como acuerdos, tratados y convenciones mundiales que México ha colaborado activamente siendo *“obligado” a que en su política educativa se inserten planes, proyectos y acciones para operar ese reconocimiento de la diferencia existente en el alumnado. Este acto, independientemente si se llevan a la práctica o no.*

En la más reciente Reforma Integral a la Educación Básica en el año 2011, se visualizan ciertos aspectos que proponen la *diversidad e interculturalidad, estos aspectos abarcan cierta terminología como: la igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, la educación cívica y ética y educación para la paz.*

En el campo formativo del *Desarrollo Personal y para la Convivencia* queda manifiesta una competencia que no se debe dejar de lado: *Respeto y aprecio de la diversidad* (Hinojosa, 2011), con la aplicación de éstas se estaría constituyendo parte de la aplicación de prácticas inclusivas, no solo en la escuela, sino en el aula.

2.1.4. VALORANDO LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS.

Al no haber instrumentos para valorar la inclusión en las escuelas, en Gran Bretaña nace el Índice de inclusión difundido por la UNESCO, bajo la elaboración de Ainscow y Booth (2000), el cual es considerado como una serie de materiales planteados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva y cuyo fin es edificar comunidades colaborativas que promueven en todo el alumnado altos niveles se logró, además de que el Index establece un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con ciertas dimensiones.

Los autores del Index -Ainscow y Booth- han ejercido una gran influencia en la explicación del concepto de **prácticas inclusivas**. De acuerdo con ellos, las acciones de la escuela en el marco de su cultura, su

gestión y sus prácticas educativas deben estar orientadas a elevar los niveles de presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes, en especial de aquellos que por distintas causas o circunstancias se encuentran en mayor riesgo; Booth y Ainscow (1998; citados por Duk y Murillo, 2011), definen las siguientes acciones escolares necesarias para la inclusión:

- Presencia, se refiere a la escolarización de alumnos en las escuelas regulares, así como su asistencia y el tiempo que participan en el aula.
- Aprendizaje, sugiere lograr el mejor rendimiento posible de acuerdo a las características de los estudiantes.
- Participación, se asegura de que todos tengan oportunidad para participar en circunstancias de igualdad en cuanto al aprendizaje que ofrece la escuela.

En el Index, Ainscow y Booth (2000) proponen un procedimiento para la creación y auto-evaluación de tres dimensiones básicas de una educación inclusiva, que para ellos son las siguientes:

1. Creación de culturas inclusivas.

La cultura está compuesta por los principios y valores que guiarán las decisiones y actuaciones cotidianas de toda la comunidad educativa y que se transmitirán a los nuevos miembros. Ha de orientarse a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada alumno es valorado, para que todos tengan mayores niveles de logro (Solla 2013).

2. Elaboración de políticas inclusivas.

La cultura inclusiva del centro ha de concretarse en políticas específicas que articularán a su vez las prácticas o actividades de apoyo dirigidas a atender la diversidad del alumnado.

3. Desarrollo de prácticas inclusivas.

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen 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 adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.

Estas dimensiones permiten realizar cambios en los centros educativos. Por años, no se ha prestado la atención suficiente a la cultura de

las escuelas, cuando en realidad por ella es que se facilita o limita el crecimiento inclusivo.

El Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012-2016 hace mención que el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas son: las prácticas inclusivas, ya que estas se producirán como resultado del análisis de tres aspectos básicos en el aula: *averiguar qué es lo que funciona en un entorno inclusivo, conocer cómo funciona y saber por qué funciona, es decir, identificar cuáles son las condiciones necesarias para que las prácticas inclusivas se produzca.*

El Index está concebido por Ainscow y Booth (2000), como un proceso para ir eliminando todas las barreras que existen en las escuelas, logrando el máximo aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su origen social, cultural y sus características individuales.

Muchas barreras percibidas por el alumno tienen su comienzo en creencias y pensamientos premeditados, así pues, las estrategias empleadas para desarrollar las prácticas inclusivas se deben reflexionar ya que pueden ayudar a explorar de forma conjunta y cooperativa diferentes posibilidades para avanzar en la práctica inclusiva.

A continuación se presentan algunos elementos clave de la perspectiva de la inclusión, de acuerdo con Ainscow y Booth (2000):

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.

- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Es importante destacar que la respuesta a la diversidad del alumnado es un asunto que no solo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos, entonces incluir no es meramente para alumnos con alguna discapacidad, sino todos, tener el sentimiento que todos se sientan parte de la misma sociedad.

En suma, educación inclusiva y prácticas inclusivas van de la mano, en este sentido, Aranda (2012) sostiene que la educación inclusiva es *promover una educación para todos, de manera que cada persona pueda ejercer los derechos de igualdad, equidad y justicia social.*

La UNESCO (2001) sostiene que la educación inclusiva está interesada en todos los apéndices centrándose en aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como aquellos con necesidades educativas y discapacidades, niños indígenas, etc.

2.2. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

2.2.1. ANTECEDENTES

La SEP (2013) tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden. Asimismo, tiene la misión de ofrecer una educación para el desarrollo humano fomentando valores como: honestidad, responsabilidad, honradez, respeto, compromiso, integridad, liderazgo, actitud de servicio, disciplina e igualdad.

La SEP a través de la SEMS señala los antecedentes de este nivel educativo tan importante como lo es la EMS. Acontecimientos políticos y sociales de cada época en México han estado relacionados con el desarrollo de este nivel educativo en este país.

Con base a lo anterior, se señala que es en la Época de la Colonia cuando nacen los primeros antecedentes de un nivel intermedio entre la educación elemental y la educación superior. En 1551 la Real y Pontificia

Universidad de México, ofrecía la Facultad de Artes, como instituciones educativas preparatorias. Décadas más tarde en 1867 se crea la Escuela Nacional Preparatoria -ENP-, considerada como un cimiento de la enseñanza superior.

Grandes acontecimientos contribuyen a la EMS en el siglo en México:

- En 1954 existían en la Escuela Nacional Preparatoria dos tipos de planes de estudios, el primero era para todos aquellos que deseaban continuar con sus estudios; y el otro era de dos años, con carácter solamente complementario.
- Los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar aparecen en el año de 1969, dando origen a dos grandes corrientes educativas: El bachillerato tecnológico y el bachillerato general.
- Otro evento importante en la educación del nivel bachillerato fue en el año de 1973 ya que se decreta la creación del Colegio de Bachilleres, cuyos propósitos consistía en: ofrecer una formación general, prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse en las actividades socialmente productivas.
- En 1975 se reúnen los Directores de Educación Media Superior con la intención establecer un núcleo básico de identidad para el bachillerato y se crea el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica -COSNET-.
- En el año de 1979 nace el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica -CONALEP-, fortaleciendo la educación con carreras terminales, de acuerdo a los distintos contextos regionales.

La Estructura del Sistema Educativo Mexicano, creada por la SEP (2000), define a la EMS como la etapa que se imparte después de la secundaria, y la conforma por tres subsistemas:

- El Bachillerato General, que además incluye las modalidades de preparatoria abierta y educación media superior a distancia.
- El Bachillerato Tecnológico, modalidad de carácter bivalente que ofrece la carrera de técnico profesional, a la vez que prepara a las personas para la continuación de estudios del tipo superior.
- La Educación Profesional Técnica, que forma profesionales calificados en diversas especialidades.

De igual manera, en términos de inclusión la SEMS, crea la Preparatoria Abierta, la cual queda con validez oficial en el año de 1979 y en el año de 1984 con cobertura nacional.

La DGETI, cuenta con un Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad -CAED- el cual ofrece estudios de nivel medio superior para personas con alguna discapacidad como pudiera ser: discapacidad auditiva, motriz, visual o intelectual, y que desean continuar su preparación académica, la modalidad se describe como Bachillerato General, No Escolarizado. Los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad, *determinan la discapacidad como una condición no un impedimento para que las personas continúen sus estudios y/o se capaciten para desempeñar un trabajo* (DGETI, 2002).

Con esta idea, la SEMS, impulsa programas de estudios de bachillerato y de capacitación para el trabajo, con la finalidad que las personas con discapacidad transiten por estos ámbitos, desarrollen sus potencialidades y las aprovechen para conseguir un mejoramiento en su calidad de vida.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE- hace referencia que en el sistema educativo se ha instituido la palabra obligatoriedad, en el año de 1917 en primaria, en 1993 en secundaria y en preescolar en el año 2002 y aunque el carácter obligatorio no se cumple en México se ha aprobado recientemente la extensión de la obligatoriedad al nivel medio superior.

Con base en lo anterior, el CEPAL (2010; citado por el INEE, 2011), hace un reconocimiento a tal avance y plantea que *quienes no concluyen la educación media quedan expuestos a un alto grado de vulnerabilidad social, pues sus ingresos laborales tenderán a ser bajos y tendrán un elevado riesgo de transformarse en personas excluidas del desarrollo.*

Las tendencias actuales para el siglo XXI, en relación a la segunda década, supone que la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años, esto es parte del estudio que realizó la SEP (2008) para la Creación de la RIEMS. Esto involucra la voluntad y el esfuerzo la institución educativa, los profesores, los alumnos, los padres familia y la sociedad misma en general que aspira a mayores niveles de bienestar en una etapa en que el número de jóvenes alcanza su máximo histórico.

La falta de equidad e inclusión puede llevar al fracaso escolar y, en promedio, uno de cada cinco adultos jóvenes abandona sus estudios antes de terminar la EMS, así lo revela la Organización para la Cooperación y

Desarrollo Económico -OCDE- en el año 2012. Estos resultados llevan a concluir cuán importante resulta la escuela inclusiva en EMS.

Posiblemente la educación básica ha tenido un distinto caminar ya históricamente ha transitado desde el rechazo, la atención médica o clínica, la educativa, la integración escolar, hasta llegar a un punto más amplio y completo: la inclusión escolar (Parra, 2009).

En consecuencia, es necesario realizar la pregunta ¿qué sucede en el nivel medio superior?, se puede decir que no existe, ya que no hay una continuidad de los programas inclusivos de educación básica a educación media superior; en tanto, López (1988; citado por Parra, 2009), sostiene que la integración es tanto más fácil, cuanto más pequeños son los niños; asimismo De Moura, Carnoy y Wolff (2000; citados por Parra, 2009), enfatizan el nivel secundaria y medio superior no es concreto ni preciso y añaden tres reflexiones:

- Las escuelas primarias preparan a los alumnos cognitivamente para desempeñarse en una sociedad moderna (lectura, escritura y aritmética, así como algún conocimiento de ciencias) y los socializa para convertirlos en buenos ciudadanos.
- La educación superior es en su mayor parte profesional, ya que prepara a los estudiantes para el trabajo que realizarán en el futuro.
- Aunque exista claridad en la función de la educación primaria y de la superior, los propósitos del nivel intermedio pueden crear conflicto en la forma de abordarlos.

La RIEMS surge de varias necesidades, entre ellas la expuesta en el Diario Oficial (SEP, 2008) donde se expone que por lo general los jóvenes entre los 15 y los 19 años - ámbito urbano-, *viven una etapa del desarrollo caracterizada, por una creciente autonomía con respecto al núcleo familiar, un fortalecimiento de redes sociales propias, y un incremento de los intereses personales extrafamiliares y extraescolares, todas ellas, claramente diferenciadas del mundo adulto.* También la toma de decisiones importantes y el proyecto de vida del joven compite con la escuela, por tal motivo, los estudiantes de EMS *deben ser objeto de una especial atención por parte de las escuelas, de manera que el sistema educativo mexicano alcance una mayor equidad (SEP, 2001).*

Para poder abatir el déficit que actualmente atraviesa México en lo que se refiere al nivel medio superior la SEP forma la RIEMS, la cual con implementación de nuevas políticas públicas en EMS nace el Sistema

Nacional de Bachiller -SNB-, la cual se integra por toda una serie de subsistemas, los que en su mayoría son independientes entre sí, sin criterios comunes y con reglas distintas. La propuesta pretende atender problemas como la ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad en las escuelas.

A partir de estos cambios en México se han creado nuevas reformas educativas; sobre estas, Garza (2014) considera que se espera garantizar el derecho a la educación de calidad para todos, sin embargo refuta que la creación se lleva a cabo, pero el cumplimiento de la misma queda en entredicho.

2.2.2. IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

En la actualidad hay un panorama más amplio de las necesidades que tiene la EMS en México y los posibles mecanismos a implementar para ofrecer una escuela para todos. Entre los aspectos para reformar este nivel educativo se encuentra uno muy importante de acuerdo a organismos internacionales y nacionales: la inclusión.

En el 2011 el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos decreta la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, y en el Artículo 12 del capítulo III se establece que la SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional; por otra parte, en el Artículo 15 se asienta que:

“La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación”.

En un intento por realzar la importancia de uno de los niveles educativos más ignorados, como lo es el medio superior, la OCDE (2012) plantea cinco recomendaciones para prevenir el fracaso y promover el índice terminal, recomendaciones que incluyen prácticas inclusivas:

1. Eliminar la repetición de curso: La repetición de trayectoria escolar no se debe repetir ya que no solamente es costosa, sino que no lograr mejorar los resultados educativos y produce efectos negativos en los estudiantes. Entre las

soluciones para minimizar esta problemática se sugiera permitir un pase automático o limitar la repetición a materias o módulos reprobados proporcionando un apoyo especial; y favorecer un cambio cultural contra la repetición. Los resultados pueden ser favorecedores cuando se da apoyo al estudiante en el momento justo de manera oportuna.

2. Evitar la separación temprana y posponer la selección de estudiantes hasta la educación media superior. La selección temprana de estudiantes ejerce un efecto negativo en los alumnos asignados a niveles más bajos y aumenta las inequidades sin elevar el rendimiento promedio. La selección temprana de estudiantes debe posponerse a la educación media superior mientras se refuerza una escolaridad más comprensiva.
3. Administrar la elección de escuela para evitar la segregación y el aumento de las desigualdades. Se exhortan estrategias para optimizar el acceso de estudiante en desventaja para que se informen sobre las escuelas existentes y recibir apoyo bajo cualquier toma de decisiones y así demostrar la equidad. Proporcionar plena libertad de elección de escuela a los padres puede resultar en segregación según competencias académicas y entornos socioeconómicos, y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos. Asimismo se recomienda instituir estímulos para alumnos en escuelas de alta calidad.
4. Procurar que las estrategias de financiación respondan a las necesidades de estudiantes y escuelas. Para asegurar la equidad y la calidad en los sistemas educativos, se requiere: garantizar el acceso a una educación y atención de las familias en desventaja; así como usar estrategias de financiamiento, como fórmulas de financiamiento ponderado, que tomen en cuenta que los costos de la instrucción de los estudiantes en desventaja pueden ser más elevados.
5. Diseñar trayectorias equivalentes de educación media superior para garantizar su término. La educación media superior es un nivel educativo sumamente estratégico y desafortunadamente entre el 10 y el 30 por ciento de los jóvenes no la termina. Por tal motivo se demanda: hacer equivalentes los planes de estudios académicos y vocacionales al mejorar la calidad de la educación y formación profesional, reforzar la orientación y asesoría para

los alumnos y diseñar medidas dirigidas con el fin de combatir el abandono.

Aunque en México no existe evidencia de una relación pedagógica y formativa entre alumnos con barreras para el aprendizaje y la EMS, al parecer empiezan a efectuarse algunas reformas que surgen para favorecer a la diversidad, tal y como los Acuerdos 693 y el 711 mencionados en el Diario Oficial (SEP, 2013).

Uno de los desafíos más rigurosos del sistema educativo y que afectan aspectos económicos, familiares, sociales, de acuerdo con el Programa Sectorial de Educación (2013-2018) es el abandono de los estudios en la EMS y hace referencia al Programa Nacional de Desarrollo el cual señala que *para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población.* Para esto se demanda la creación de nuevos servicios educativos y los existentes reformarlos para extender los apoyos a estudiante en desventaja, porque el acceso a la educación no es lo único, el centro educativo debe convertir la cultura escolar en inclusiva para eliminar cualquier tipo de discriminación por género, orientación sexual, discapacidad física o intelectual, embarazo, creencias religiosas y, la que se presente.

Entre los programas y contribuciones importantes para llevar a cabo la inclusión en EMS se encuentran:

- El Programa Sectorial 2013-2018 de la SEP, señala que para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto exige implementar mecanismos para identificar a alumnos no incluidos, los que están en riesgo de abandono y ofrecerles los apoyos que fueran necesarios para gozar de una educación de calidad.
- La UNESCO (2014) en México busca la aplicación de políticas encaminadas a incrementar la calidad de la educación, tanto formal como no formal, a todos los niveles, a través de foros, seminarios, evaluación de políticas educativas y formación de docentes. Otra de sus funciones es la de vigilar por el diálogo, el intercambio y la promoción de ideas en pro de una educación de calidad para todos, en busca de una educación inclusiva,

con la cual todas las personas puedan satisfacer su necesidad de aprendizaje y de socializar.

El programa más importante en la actualidad que intenta fusionar la inclusión con la EMS, es el implementado por la UNESCO, llamado Construye T.

Construye T, ofrece espacios para la formación del estudiante de EMS haciendo énfasis en la prevención de riesgos y el desarrollo de habilidades basadas en los principios de inclusión, equidad, participación y cultura democrática. Las dimensiones que aborda este programa se refieren al conocimiento de sí mismos, vida saludable, cultura de paz y no violencia, proyecto de vida, escuela y familia, y participación juvenil.

El éxito del programa, se atribuye a que intenta fortalecer los contenidos del centro educativo para trabajar y desarrollar las habilidades socioemocionales los estudiantes y, mejorando el ambiente escolar en el nivel medio superior. El programa da relevancia al aprendizaje socioemocional del adolescente, ya que considera vital que asuma de manera positiva y asertiva los distintos riesgos a los que por su edad, su contexto familiar, su condición socioeconómica y las vicisitudes de la vida en general; busca beneficiar al alumno en riesgo y prevenir la violencia, las adicciones o el embarazo no deseado, que pueden truncar su trayectoria educativa. Asimismo, considera que el ambiente escolar sano favorece el proceso de aprendizaje de los alumnos provocándoles que asistan motivados a la escuela, resultado de un territorio cómodo y satisfactorio.

En ese sentido, se debe mencionar que esta transformación escolar se logra con cada miembro del centro de estudio: docentes, plantel y el director, etc. El programa tiene un enfoque humanista y contribuye al cumplimiento del derecho a una educación de calidad y al desarrollo integral de las personas, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y el mantenimiento de la paz.

Como se ha reiterado en varias ocasiones, el docente y la institución son los agentes más importantes para que la inclusión se desarrolle, por lo que en los dos siguientes apartados, se hará referencia a estos temas.

2.2.3. EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA INCLUSIÓN.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) sobre el tema de educación inclusiva y de prácticas en el aula, enfatiza la importancia del profesor dentro del área educativa y menciona cómo es que la actitud de los profesores ha sido concebida como un factor decisivo al momento de hacer que los centros sean más inclusivos. Afirma que si los docentes no aceptan la educación como una parte integral en su labor, es porque optan brindar la responsabilidad de los alumnos con barreras de aprendizaje, a profesores especialistas en el área y así es como se fomenta la discriminación ocultada en el aula. También reclama que para atender a la diversidad en las aulas se afirma que no solo las actitudes positivas, métodos y materiales adecuados son la solución para atender las diferencias en las aulas, también es necesario adquirir destrezas de las nuevas tecnologías, obtener experiencia, tener sensibilidad y destrezas para desarrollar relaciones favorecedoras maestro-alumnos.

El rol de un docente regular que atiende alumnos con barreras para el aprendizaje es multifacético, así lo considera García (2013) al referirse que no solamente debe tener manejo en los programas de estudios o estrategias enseñanza-aprendizaje, sino que es imprescindible que el docente tenga un toque especial, así como una gran sensibilidad para entender que los *alumnos con necesidades educativas especiales requieren de paciencia, tolerancia, cariño, comprensión, estímulo, motivación, mucho material, de un maestro que será su amigo, enfermero, niño, interprete, interprete, sus ojos y oídos.*

Sobre avanzar a una escuela inclusiva, Parrilla (2003; citado por Durán y Giné, 2011), determina que el proceso conlleva también un nuevo rol docente, ya que este es un *elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender.* Sugiere un docente con nueva identidad: pedagógicamente competente, investigador y pensador y reflexivo sobre los aspectos que encierran su labor.

En el perfil profesional del docente en la educación inclusiva (2012), se destacan cuatro valores que debe poseer en su función de enseñante:

“1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo. 2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos. 3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes. 4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia

es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida”.

En este sentido, Fernández (2009) considera que no es posible una evolución del rol docente en América Latina si no se afronta un cambio radical de la cultura docente y hace referencia a la propuesta de la OCDE en el año 2004, en donde se plantea que es necesario llevar a cabo las siguientes acciones:

- Hacer de la educación una opción profesional atractiva, lo que, por ejemplo, exige mejorar la imagen y el prestigio de esa carrera, así como la competitividad de las remuneraciones y de las condiciones de trabajo.
- Reforzar los conocimientos y las competencias de los docentes, lo que pasa por flexibilizar su formación inicial, adaptarla mejor a las necesidades de los centros escolares y reforzar su perfeccionamiento profesional a lo largo de su carrera.
- Reclutar, seleccionar y emplear a los mejores profesores posibles. Para ello hay que flexibilizar sus condiciones de empleo y dar a los centros de enseñanza más responsabilidades en la selección y gestión del personal.
- Conservar a los docentes de calidad, lo que pasa por la evaluación y recompensa de la eficacia pedagógica y por ofrecerles posibilidades de diversificar su trayectoria profesional.
- Hacer participar a los docentes en la elaboración de las políticas de educación.

Por su parte, en México, el Programa Sectorial 20013-2018 de la SEP (2013) menciona que para iniciar con la inclusión, es importante contar con docentes involucrados en este proceso y también con un centro educativo dedicado a motivar y apoyar al alumnado.

En cuanto a la EMS, la SEMS (2008), en el Acuerdo 447 establecen las siguientes competencias docentes para quienes impartan asignaturas en ese nivel:

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes

y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.

- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
- Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia, para participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Existe desinformación en general por parte de los docentes sobre las atenciones educativas de las distintas barreras para el aprendizaje, esto es causa de inseguridad y preocupación no solo por parte de los docentes sino de los mismos directivos, ya que no se sienten preparados para enfrentarse a estas barreras al aprendizaje. Sin embargo, los miedos y resistencias tienden a desaparecer poco a poco conforme se obtiene experiencia y se desarrolla una serie de competencias para responder a la diversidad.

El rol del docente en la atención a la diversidad es uno de los retos de la escuela inclusiva porque significa modificar el rol del docente en el aula y en la escuela, implica cambios en su manera de planear, de impartir la clase y de evaluar.

En ese sentido, las adecuaciones a los planes de estudio también forman parte de esta transformación, porque se requiere tomar en consideración las barreras que obstruyan en el proceso de aprendizaje de los alumnos, el docente debe darse a la tarea de considerar sus intereses, habilidades y hacer observaciones dentro del aula *se pueden adecuar las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenidos, los procedimientos de evaluación e inclusive pueden ajustarse los propósitos de cada grado* (García, 2013).

Es indispensable invertir en la capacitación de los docentes, de otra manera se cumplirá con la expectativa que menciona Marchesi (2001; citado por Durán y Giné, 2011), *si el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención; cosa que acabará comportando fracaso y confirmación de la expectativa.*

2.2.4. EL PAPEL DEL CENTRO ESCOLAR EN LA INCLUSIÓN.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) afirma la importancia que presenta la estructura organizativa en el centro escolar, así como sus elementos: profesores/as, director, servicios auxiliares, etc.

Es necesario poner total interés al papel de los directores de la institución educativa por el apoyo que estos pueden brindar a los docentes, sin contar la importancia de su liderazgo para la integración del plantel educativo.

La estructura educativa en los centros escolares juega un papel muy importante, son plataformas creadas para preparar al estudiante en el ámbito intelectual, social, y formativo y es decir, educarlo de manera íntegra. Es deber de cada institución cumplir con su misión y su visión establecidas. La SEP en el Diario Oficial (2013) en su Artículo 13 ratifica: *propiciar un servicio educativo integral es necesario para que el marco curricular común se acompañe de esquemas de orientación y tutoría para la atención de las necesidades de los alumnos.* De la misma manera se establece que el plantel deberá prever y favorecer:

- I. El apoyo psicosocial para el desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades favorables para el autoconocimiento, la autoestima y la comunicación.
- II. El apoyo y seguimiento individual o grupal de alumnos en relación con los procesos de aprendizaje y su trabajo académico.
- III. El desarrollo de estrategias con la finalidad de fortalecer hábitos y técnicas de estudio que contribuyan a elevar el aprovechamiento académico.
- IV. La implementación de acciones preventivas y remediales;
- V. El apoyo pedagógico para atender problemáticas particulares, mediante atención individual o grupal, según corresponda.

- VI. La orientación vocacional para que los alumnos identifiquen y elijan con mayor certeza las opciones educativas, profesionales y laborales.

La Guía para Facilitar la Inclusión de alumnos y alumnas que presentan Discapacidad en las Escuelas (SEP, 2010), menciona las condiciones que deben promoverse en el interior de las escuelas para favorecer el proceso de inclusión de los alumnos y las alumnas con discapacidad entre las que destacan:

1. Información y sensibilización.
2. Actualización permanente.
3. Respuesta educativa adecuada para los alumnos.
4. Participación de las familias.
5. Vinculación con otras instancias.
6. Organización de la escuela en favor de la inclusión.

Aunque esa guía está hecha para la inclusión de alumnos que presenten discapacidad, es importante mencionar que esas condiciones son aplicables a todo tipo de centro escolar, tengan o no entre sus alumnos a algunos que presenten discapacidad.

Para que un plantel cumpla con la inclusión se debe contar con personal dispuesto en toda la escuela, posteriormente se deben cumplir ciertos estatutos para ofrecer una respuesta positiva a las características de cada uno de los alumnos, los apoyos y labores que se realicen promoverán la cultura inclusiva dentro del plantel para su autonomía y bienestar de todos.

Como se ha podido conocer, para que la inclusión educativa sea real, resulta imprescindible realizar en la práctica lo plasmado en la teoría, todo en pro del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Para obtener resultados válidos es necesario contar con un fundamento metodológico adecuado. En este caso, se realizó la investigación durante el ciclo escolar 2014-2015 en la ciudad de Los Mochis Sinaloa, en el plantel del CBTIS No. 43, con alumnos que cursaban el IV semestre.

Por las características del método empleado se considera una investigación con enfoque cuantitativo, tal y como lo aseveran Hernández, Fernández y Baptista (2003) describiéndolo como un *método que utiliza la recolección de los datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento.*

Con la investigación cuantitativa se aspira a *generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse.* Si se cumple con este proceso, *los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, y las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento* (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Debido a que los datos se recolectaron en un solo momento, esta investigación se considera transversal.

3.2. TIPO DE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Por el tipo de diseño de la investigación fue no experimental, porque se observan las situaciones tal y como son para ser analizadas.

El método utilizado en la investigación es el método deductivo ya que se siguen una serie de procesos que llevan a una conclusión directa, cuando las premisas resultan verdaderas y el razonamiento deductivo tiene validez, no habiendo manera de que la conclusión sea falsa, ya que su función es inferir nuevos conocimientos o leyes aún no conocidas.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

La presente investigación se llevó a cabo en Los Mochis Sinaloa, en el nivel de EMS, específicamente en el plantel del CBTIS No. 43, cuya población total de ambos turnos es de 2,007 alumnos.

El tamaño de la muestra se determinó de manera estadística con un nivel de confianza del 90% y un error muestral del 10%. El cálculo del tamaño de la muestra es uno de los aspectos a concretar en las fases previas de la investigación y determina el grado de credibilidad que se le concederá a los resultados obtenidos.

Una fórmula validada y que orienta sobre el cálculo del tamaño de la muestra es la siguiente de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014):

$$n = \frac{N.(Z\alpha)^2 .p.q}{e^2 .(N - 1) + (Z\alpha)^2 .p.q} \text{ Tamaño de muestra (Ec 1)}$$

Dónde:

N = Población bimestral.

e = error máximo permitido.

Z = (1- α)= Nivel de confianza.

p = probabilidad que la respuesta sea positiva.

Al despejar la fórmula se precisa el número mínimo de cuestionarios que se realizaron para el presente estudio: 194. Una vez obtenido el cálculo del tamaño de la muestra se determinó la aplicación de 200 cuestionarios, 100 pertenecientes al turno matutino y 100 al turno vespertino.

El tipo de muestra fue no probabilística, ya que se seleccionaron a alumnos que cursaban el IV semestre para que cumplieran con la siguiente característica de la investigación:

- Conocer el funcionamiento de la escuela y por ende a la mayoría de los docentes, ya que habían cursado tres semestres en la institución.

3.4. INSTRUMENTOS

Para el logro de los objetivos de esta investigación se empleó un instrumento para la recolección y almacenamiento de la información:

- Cuestionario de Prácticas Inclusivas en la Educación Media Superior -CUPIEMS-.

3.5. TÉCNICAS Y MÉTODOS.

La investigación se realizó en el CBTIS No. 43, en el cual se aplicó el cuestionario a alumnos que cursaban IV semestre.

Participantes o sujetos: El instrumento de evaluación se aplicó a 200 alumnos de nivel medio superior, 100 pertenecientes al turno matutino y 100 al turno vespertino.

Instrumentos o aparatos: El instrumento que se empleó para el desarrollo del estudio es el siguiente:

Cuestionario de preguntas cerradas: Cuyo propósito fue recabar información sobre las prácticas inclusivas realizadas en el plantel. Respecto a las ventajas de este instrumento, Jiménez, García y González (2006) afirman que el cuestionario requiere de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, limita las respuestas de la muestra, son fáciles de llenar, mantienen al sujeto en el tema, son relativamente objetivos y finalmente, son fáciles de clasificar y analizar, por esto se considera un instrumento adecuado o más pertinente para el desarrollo de investigaciones en el campo de las ciencias sociales, como es el caso de este instrumento. Cumplió la objetividad, pues, por las mismas características del cuestionario, se evitó todo riesgo de interpretación subjetiva. Asimismo, cumplió con la validez al con el instrumento de medición porque cuantificó de forma reveladora y significativa el objetivo para el cual fue diseñado.

Instrumento Utilizado: CUIPIEMS –ver anexo 1-, adaptado de dos instrumentos diseñados para conocer la existencia de prácticas inclusivas en el nivel de educación primaria, ya que no se encontraron instrumentos para el nivel de educación media superior: el Index y la GEPIA.

El Index se considera un instrumento de validez y confiabilidad, ya que su utilización y resultados en toda Europa han tenido gran influencia sobre la UNESCO, reconociendo y promoviendo el instrumento a nivel mundial, provocando que se lleven a cabo ajustes de acuerdo a las particularidades de cada país. Machado (2000), hace una invitación a los países de América Latina y el Caribe para que utilicen este instrumento describiéndolo de la siguiente manera:

“(…) no es una receta sino un proceso que puede tener diferentes bifurcaciones y desarrollos, pero que en lo esencial plantea una serie de etapas¹ que es preciso recorrer para ir eliminando todas las barreras que existen en las escuelas para lograr el máximo aprendizaje y participación de

todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su origen social y cultural y sus características individuales”.

Sobre la GEPIA, Escalante (2011; citado por García, Gámez y Zamora, 2013), señala que esta guía cuenta con una confiabilidad alta, pues obtuvo un alfa de Cronbach de =0.797.

El CUPIEMS constó de las siguientes partes:

- I) Datos Generales. Se registró la edad y turno en la que el alumno se encontraba. El nombre no se registró con el propósito de que el alumno confiara en el anonimato de sus respuestas.
- II) Datos sobre los docentes. Se exploran si los docentes realizan o no prácticas inclusivas en el aula, conformándose de 38 preguntas.
- III) Datos sobre el plantel. Se explora si en el plantel se llevan a cabo prácticas inclusivas, conformándose de 12 preguntas.

La recopilación de datos se realizó visitando en diferentes horarios a los grupos en donde se encontraban los sujetos seleccionados que respondieron de manera autoadministrada el CUPIEMS.

3.6. PROCESAMIENTO DE DATOS.

Para el procesamiento de los datos se utilizó de manera inicial el programa Excel, para la realización de una tabla general de los resultados obtenidos cada una de las preguntas del instrumento –ver anexo 2-. Acto seguido se procedió a importarla al paquete estadístico SPSS for Windows - Statistical Package for Social Sciences- en su versión 22.0 con el cual se realizó el análisis estadístico del estudio.

3.7. CRONOGRAMA

MES	Ago.	Sep.	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul
Elaboración del planteamiento del problema												
Recopilación bibliográfica												
Lectura de material y elaboración de fichas.												

Elaboración del capítulo I: El problema												
Elaboración del capítulo II: Marco Teórico.												
Elaboración, validación y aplicación de instrumentos												
Elaboración del capítulo III: Marco Metodológico.												
Elaboración capítulo IV: Análisis de los resultados.												
Elaboración del capítulo V. Conclusiones y recomendaciones												
Revisión de trabajo por el director de tesis.												
Primera revisión y lectura.												
Segunda revisión y lectura.												
Corrección y redacción final.												
Presentación examen profesional												

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Se presentan los resultados de acuerdo al orden propuesto en el diseño metodológico, así como en el análisis estadístico de los datos obtenidos mediante el uso del instrumento propuesto -cuestionario-, el cual se aplicó de la siguiente manera:

- 100 Cuestionarios de Prácticas Inclusivas en EMS, aplicados a alumnos que cursaban el IV semestre en el turno matutino en el plantel del CBTIS No. 43 de Los Mochis Sinaloa.
- 100 Cuestionarios de Prácticas Inclusivas en la EMS, aplicados a alumnos que cursaban el IV semestre en el turno vespertino en el plantel del CBTIS No. 43 de Los Mochis Sinaloa.

Así, en los datos obtenidos sobre los docentes, se realiza una comparación de la información del turno matutino y del turno vespertino, posteriormente se muestran los datos obtenidos sobre el plantel en general, realizando la misma comparación entre los resultados de cada turno escolar. Finalmente se muestra una comparación de medias por pregunta y en análisis estadístico utilizando la prueba *t* de student, permitiendo establecer qué turno cuenta con mayores prácticas inclusivas.

4.1. DATOS OBTENIDOS SOBRE LOS DOCENTES.

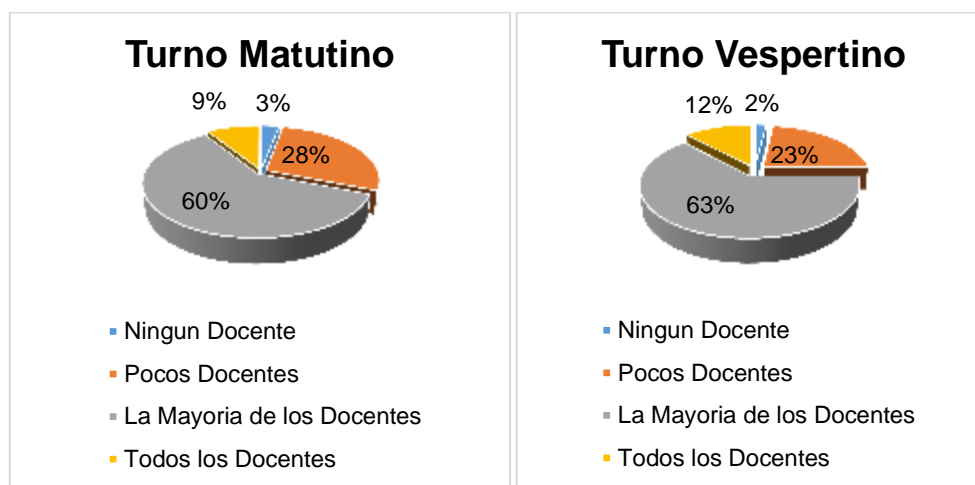
En la pregunta No. 1: ¿Los docentes diseñan, proporcionan y aprovechan los materiales para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, 60% el turno matutino y 63% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 1. Resultados sobre si los docentes diseñan, proporcionan y aprovechan los materiales para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos.

Pregunta No. 1	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes diseñan, proporcionan y aprovechan los materiales para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos?	3	28	60	9	100	2	23	63	12	100
Porcentaje	3%	28%	60%	9%	100%	2%	23%	63%	12%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 1. Resultados sobre si los docentes diseñan, proporcionan y aprovechan los materiales para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos.



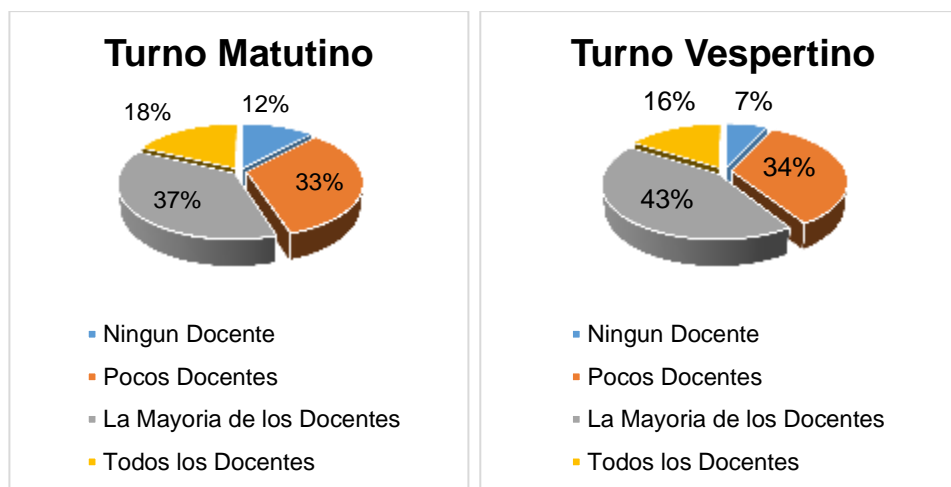
En la pregunta No. 2: ¿En el salón de clases, los docentes se aseguran que la ubicación física del mobiliario sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos los estudiantes, de acuerdo a las actividades que realiza?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con 6% de diferencia -37% el turno matutino y 43% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 2. Resultados de la pregunta sobre si en el salón de clases, los docentes se aseguran que la ubicación física del mobiliario sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos los estudiantes, de acuerdo a las actividades que realiza.

Pregunta No. 2	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿En el salón de clases, los docentes se aseguran que la ubicación física del mobiliario sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos los estudiantes, de acuerdo a las actividades que realiza?	12	33	37	18	100	7	34	43	16	100
Porcentaje	12%	33%	37%	18%	100%	7%	34%	43%	16%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 2. Resultados sobre si los docentes se aseguran que la ubicación física del mobiliario sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos los estudiantes, de acuerdo a las actividades que realiza.



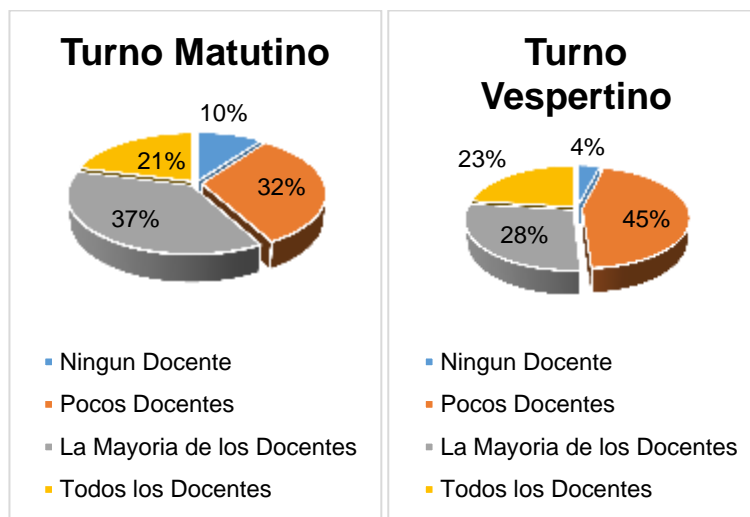
En la pregunta No. 3: ¿Los docentes se cercioraron de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos los alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje?, la mayoría de los alumnos del turno matutino respondieron un 37%, caso contrario al turno vespertino, en donde la mayoría de los alumnos respondieron que pocos docentes con un 45%; como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 3. Resultados sobre si los docentes se cercioraron de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos los alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pregunta No. 3	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes se cercioraron de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos los alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje?	10	32	37	21	100	4	45	28	23	100
Porcentaje	10%	32%	37%	21%	100%	4%	45%	28%	23%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 3. Resultados sobre si los docentes se cercioraron de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos los alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.



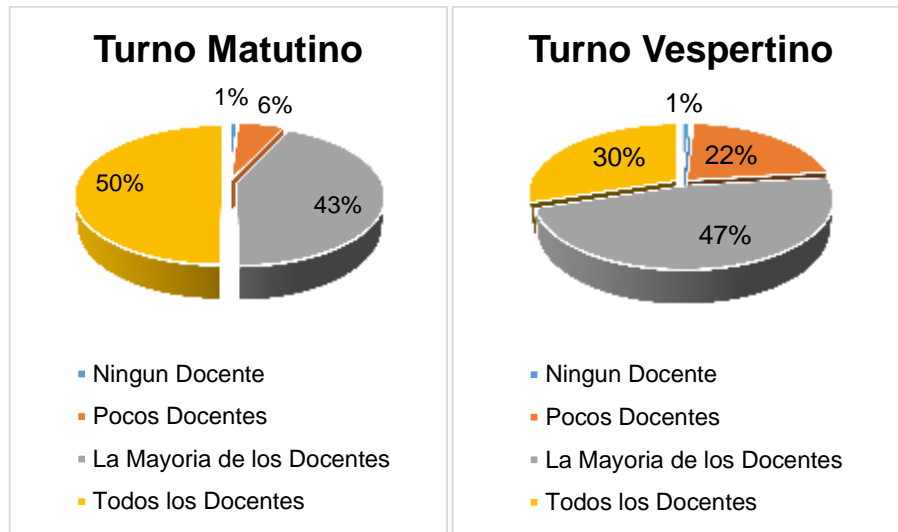
En la pregunta No. 4: ¿Los docentes plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar y te identifican los aprendizajes que pretenden lograr?, la mitad de los alumnos del turno matutino respondieron que todos los docentes con un 50%, en el caso del turno vespertino, casi la mitad de los alumnos respondieron que la mayoría de los docentes con un 47%; como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 4. Resultados de la pregunta sobre si los docentes plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar y te identifican los aprendizajes que pretenden lograr.

Pregunta No. 4	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar y te identifican los aprendizajes que pretenden lograr?	1	6	43	50	100	1	22	47	30	100
Porcentaje	1%	6%	43%	50%	100%	1%	22%	47%	30%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 4. Resultados de la pregunta sobre si los docentes plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar y te identifican los aprendizajes que pretenden lograr.



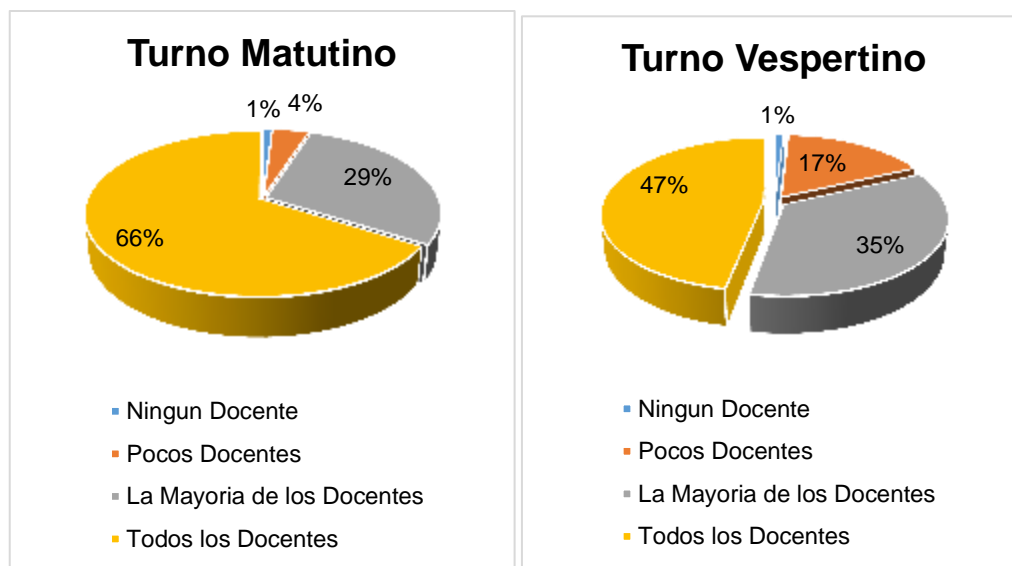
En la pregunta No. 5: ¿Los docentes te explican cómo serán evaluadas las actividades para saber si desarrollaste las competencias esperadas?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con 19% de diferencia -66% el turno matutino y 47% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 5. Resultados sobre si los docentes te explican cómo serán evaluadas las actividades para saber si desarrollaste las competencias esperadas.

Pregunta No.5	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes te explican cómo serán evaluadas las actividades para saber si desarrollaste las competencias esperadas?	1	4	29	66	100	1	17	35	47	100
Porcentaje	1%	4%	29%	66%	100%	1%	17%	35%	47%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 5. Resultados sobre si los docentes te explican cómo serán evaluadas las actividades para saber si desarrollaste las competencias esperadas.



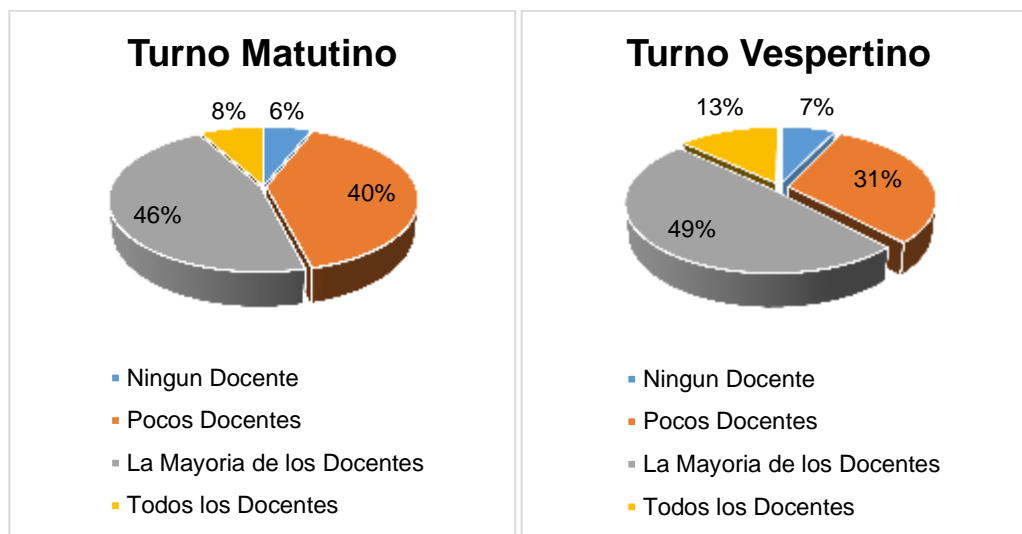
En la pregunta No. 6: ¿Los docentes hacen adecuaciones o cambios, cuando es necesario, para que los alumnos aprendan de una manera más individualizada?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con apenas 3% de diferencia -46% el turno matutino y 49% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 6. Resultados de la pregunta sobre si los docentes hacen adecuaciones o cambios, cuando es necesario, para que los alumnos aprendan de una manera más individualizada.

Pregunta No. 6	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar y te identifican los aprendizajes que pretenden lograr?	6	40	46	8	100	7	31	49	13	100
Porcentaje	6%	40%	46%	8%	100%	7%	31%	49%	13%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 6. Resultados de la pregunta sobre si los docentes hacen adecuaciones o cambios, cuando es necesario, para que los alumnos aprendan de una manera más individualizada.



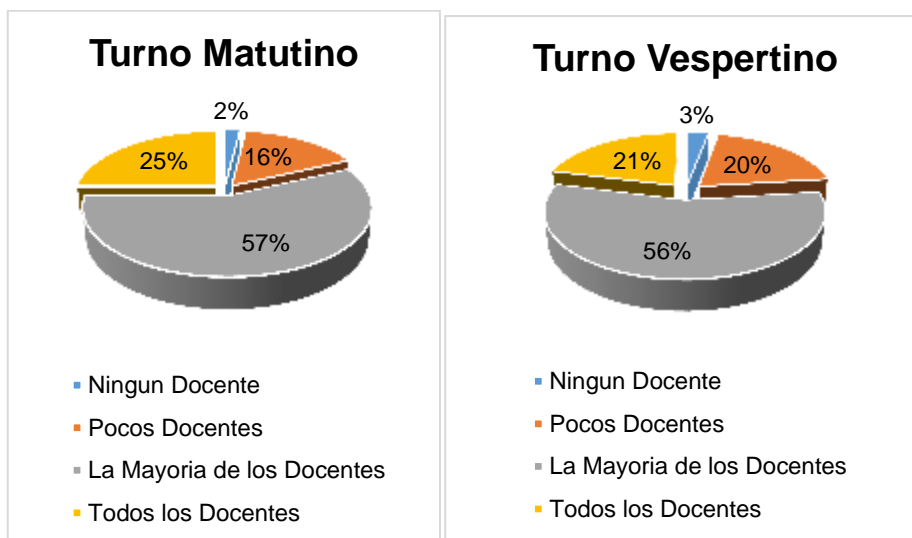
En la pregunta No. 7: ¿Los docentes propician que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de todos y evita las actividades que no tienen propósitos educativos?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con apenas 1% de diferencia -57% el turno matutino y 56% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 7. Resultados de la pregunta sobre si los docentes propician que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de todos y evita las actividades que no tienen propósitos educativos.

Pregunta No. 7	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes propician que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de todos y evita las actividades que no tienen propósitos educativos?	2	16	57	25	100	3	20	56	21	100
Porcentaje	2%	16%	57%	25%	100%	3%	20%	56%	21%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 7. Resultados de la pregunta sobre si los docentes propician que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de todos y evita las actividades que no tienen propósitos educativos.



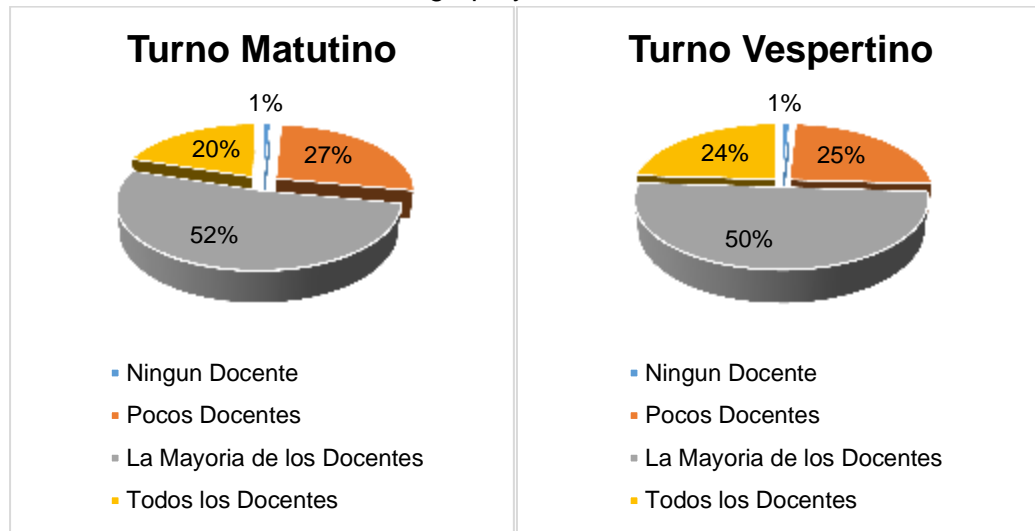
En la pregunta No. 8: ¿Del total de horas de clase, los docentes utilizan la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias respetando el ritmo del grupo y de cada alumno?, la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con 2% de diferencia -52% el turno matutino y 50% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 8. Resultados sobre si del total de horas de clase, los docentes utilizan la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias respetando el ritmo del grupo y de cada alumno.

Pregunta No. 8	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Del total de horas de clase, los docentes utilizan la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias respetando el ritmo del grupo y de cada alumno?	1	27	52	20	100	1	25	50	24	100
Porcentaje	1%	27%	52%	20%	100%	1%	25%	50%	24%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 8. Resultados sobre si del total de horas de clase, los docentes utilizan la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias respetando el ritmo del grupo y de cada alumno.



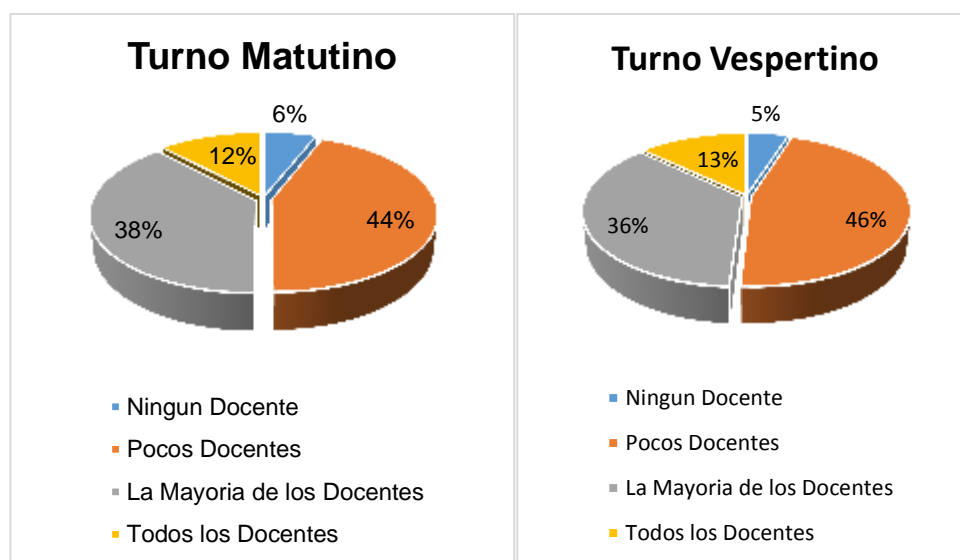
En la pregunta No. 9: ¿Los docentes dedican tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades?, en el turno matutino se encontró que el mayor número de alumnos respondieron que la mayoría de los docentes con un 38%, en cambio la mayoría de los alumnos del turno vespertino respondieron que pocos docentes, con un 46%, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 9. Resultados sobre si los docentes dedican tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya se antes, durante o después de las actividades.

Pregunta No. 9	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes dedican tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya se antes, durante o después de las actividades?	6	44	38	12	100	5	46	36	13	100
Porcentaje	6%	44%	38%	12%	100%	5%	46%	36%	13%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 9. Resultados sobre si los docentes dedican tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.



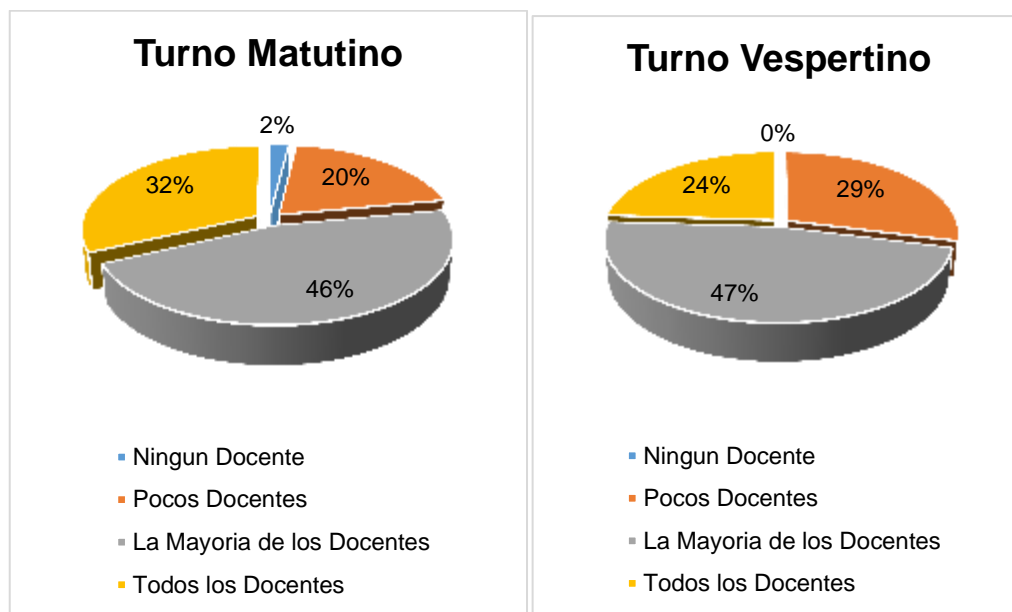
En la pregunta No. 10: ¿Los docentes explican a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con apenas 1% de diferencia -46% el turno matutino y 47% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 10. Resultados sobre si los docentes explican a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos.

Pregunta No. 10	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes explican a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos?	2	20	46	32	100	0	29	47	24	100
Porcentaje	2%	20%	46%	32%	100%	0%	29%	47%	24%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 10. Resultados sobre si los docentes explican a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos.



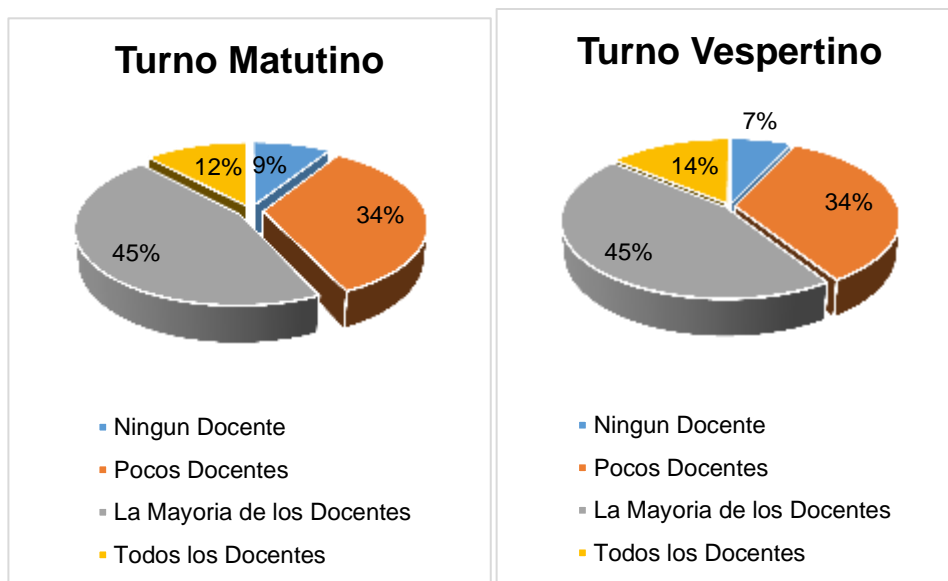
En la pregunta No. 11: ¿Los docentes toman en cuenta y respetan el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con el 45%, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 11. Resultados sobre si los docentes toman en cuenta y respetan el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.

Pregunta No. 11	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes toman en cuenta y respetan el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos?	9	34	45	12	100	7	34	45	14	100
Porcentaje	9%	34%	45%	12%	100%	7%	34%	45%	14%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 11. Resultados sobre si los docentes toman en cuenta y respetan el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.



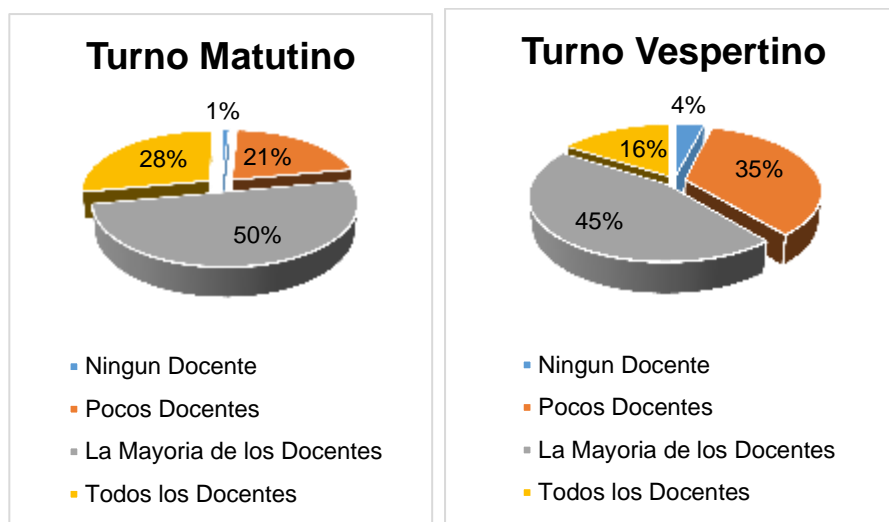
En la pregunta No. 12: ¿Los docentes se aseguran de que sus alumnos aprenden de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros siendo incluidos todos en las actividades?, la mitad de los alumnos del turno matutino respondieron que la mayoría de los docentes con un 50%, por su parte, la mayoría de los alumnos del turno vespertino respondieron que la mayoría de los docentes, con un 45%, como se muestra en la tabla y gráfica:

Tabla 12. Resultados sobre si los docentes se aseguran de que sus alumnos aprenden de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros siendo incluidos todos en las actividades.

Pregunta No. 12	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes se aseguran de que sus alumnos aprenden de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros siendo incluidos todos en las actividades?	1	21	50	28	100	4	35	45	16	100
Porcentaje	1%	21%	50%	28%	100%	4%	35%	45%	16%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 12. Resultados sobre si los docentes se aseguran de que sus alumnos aprenden de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros siendo incluidos todos en las actividades.



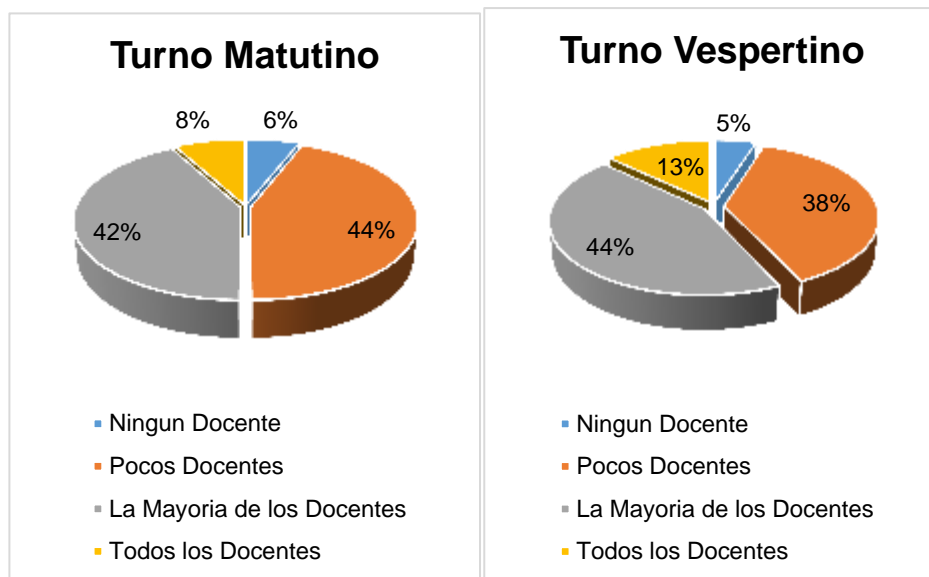
En la pregunta No. 13: ¿Los docentes realizan ajustes o modificaciones al plan de estudios, durante las actividades para que los alumnos que lo requieran de acuerdo a las reacciones y destrezas de los alumnos?, en el turno matutino se encontró que los alumnos se concentraron en responder pocos docentes y la mayoría de los docentes con un 44% y un 42% respectivamente; en cuanto al turno vespertino, la mayoría de los alumnos respondieron que la mayoría de los docentes, con un 44%, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 13. Resultados sobre si los docentes realizan ajustes o modificaciones al plan de estudios, durante las actividades para que los alumnos que lo requieran de acuerdo a las reacciones y destrezas de los alumnos.

Pregunta No. 13	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes realizan ajustes o modificaciones al plan de estudios, durante las actividades para que los alumnos que lo requieran de acuerdo a las reacciones y destrezas de los alumnos?	6	44	42	8	100	5	38	44	13	100
Porcentaje	6%	44%	42%	8%	100%	5%	38%	44%	13%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 13. Resultados sobre si los docentes realizan ajustes o modificaciones al plan de estudios, durante las actividades para que los alumnos que lo requieran de acuerdo a las reacciones y destrezas de los alumnos.



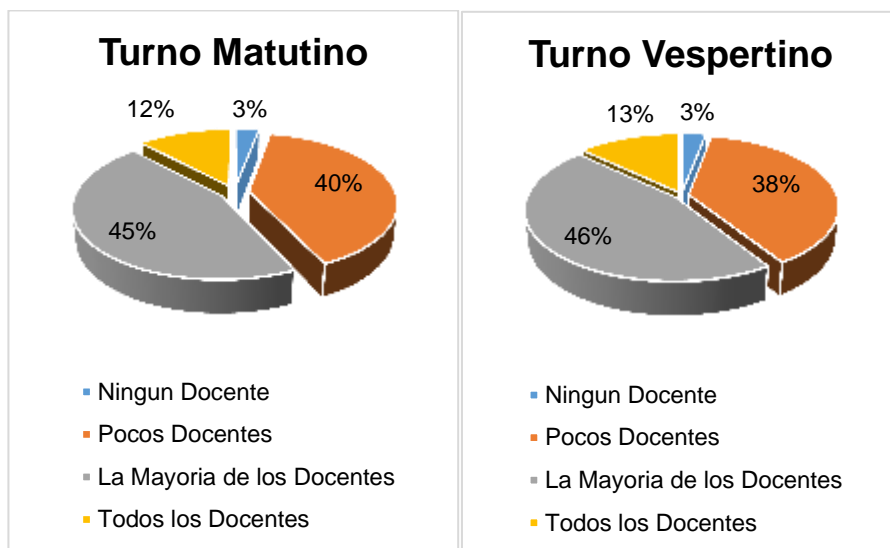
En la pregunta No. 14: ¿Los docentes buscan métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no solo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué?, ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con apenas 1% de diferencia -45% el turno matutino y 46% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 14. Resultados sobre si los docentes buscan métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no solo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.

Pregunta No. 14	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes buscan métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no solo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué?	3	40	45	12	100	3	38	46	13	100
Porcentaje	3%	40%	45%	12%	100%	3%	38%	46%	13%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 14. Resultados sobre si los docentes buscan métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no solo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.



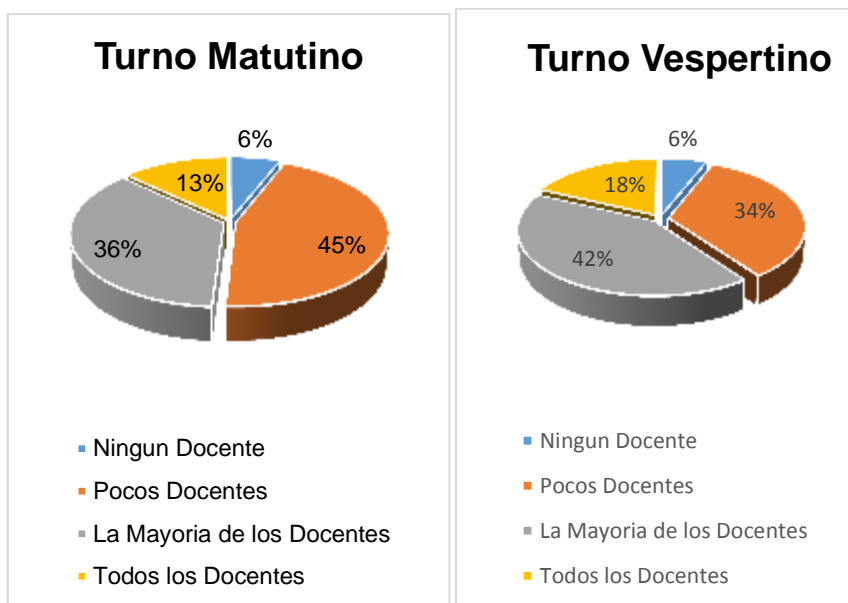
En la pregunta No. 15: ¿Las evaluaciones que realizan los docentes reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo?, en el turno matutino se encontró que el mayor número de alumnos respondieron que pocos docentes con un 45%, por su parte, la mayoría de los alumnos del turno vespertino respondieron que la mayoría de los docentes, con un 42%, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 15. Resultados sobre si las evaluaciones que realizan los docentes reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes y los motiva a continuar aprendiendo.

Pregunta No. 15	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Las evaluaciones que realizan los docentes reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes y los motiva a continuar aprendiendo?	6	45	33	13	100	6	34	42	18	100
Porcentaje	6%	45%	33%	13%	100%	6%	34%	42%	18%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 15. Resultados sobre si las evaluaciones que realizan los docentes reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes y los motiva a continuar aprendiendo.



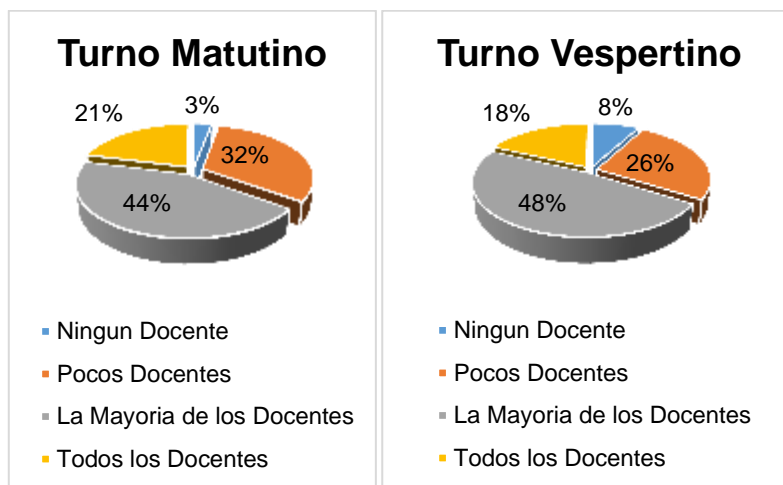
En la pregunta No. 16: ¿Los docentes realizan una evaluación continua y formativa, es decir, mediante actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una calificación?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con solo 4% de diferencia -44% el turno matutino y 48% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 16. Resultados sobre si los docentes realizan una evaluación continua y formativa, es decir, mediante actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una calificación.

Pregunta No. 16	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes realizan una evaluación continua y formativa, es decir, mediante actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una calificación?	3	32	44	21	100	8	26	48	18	100
Porcentaje	3%	32%	44%	21%	100%	8%	26%	48%	18%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 16. Resultados sobre si los docentes realizan una evaluación continua y formativa, es decir, mediante actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una calificación.



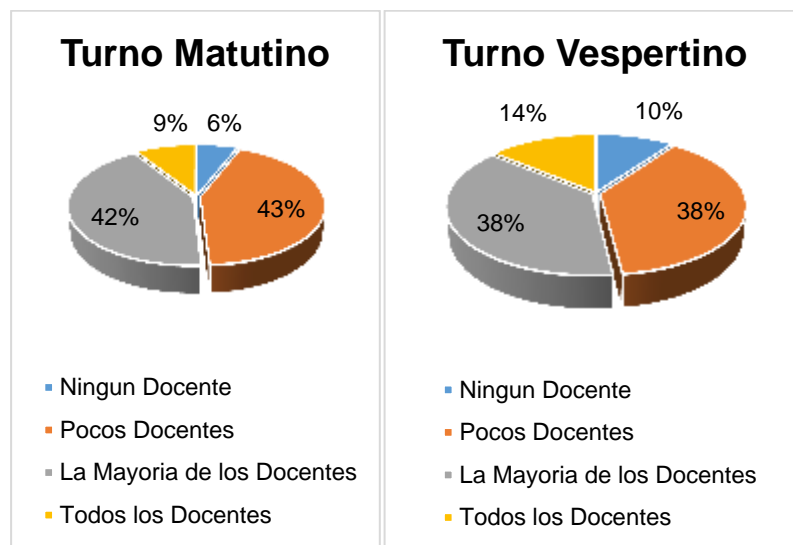
En la pregunta No.17: ¿Los docentes hacen lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas?, en ambos turnos se encontró que que los alumnos se concentraron en responder pocos docentes y la mayoría de los docentes -43% y 42% respectivamente el turno matutino- y 38% en cada categoría en el turno vespertino; como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 17. Resultados sobre si los docentes hacen lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.

Pregunta No. 17	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes hacen lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas?	6	43	42	9	100	10	38	38	14	100
Porcentaje	6%	43%	42%	9%	100%	10%	38%	38%	14%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 17. Resultados sobre si los docentes hacen lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.



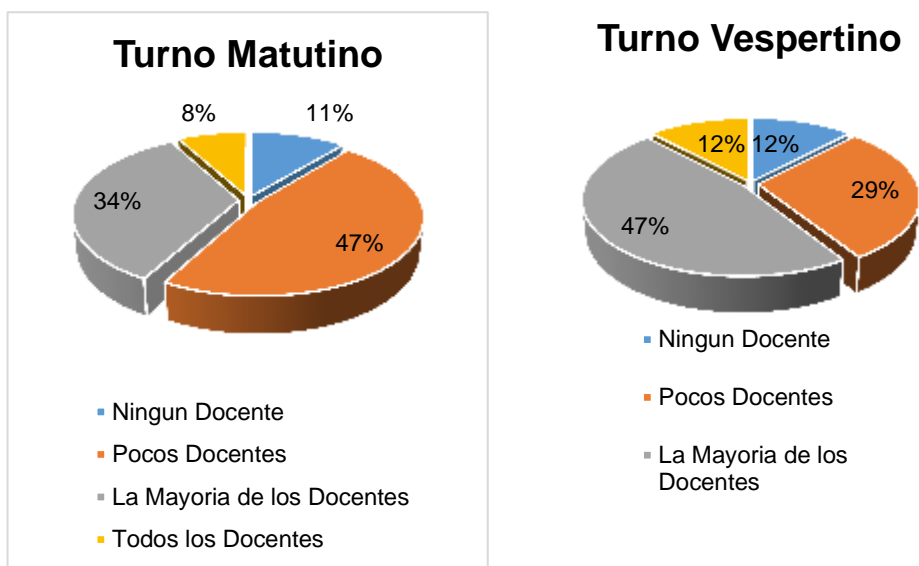
En la pregunta No. 18: ¿Los docentes ayudan al aprendizaje de los alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores?, casi la mitad de los alumnos del turno matutino respondieron que pocos docentes con un 47%; en cuanto al turno vespertino, casi la mitad de los alumnos 47% respondieron que la mayoría de los docentes, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 18. Resultados sobre si los docentes ayudan al aprendizaje de los alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores.

Pregunta No. 18	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes ayudan al aprendizaje de los alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores?	11	47	34	8	100	12	29	47	12	100
Porcentaje	11%	47%	34%	8%	100%	12%	29%	47%	12%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes

Gráfica 18. Resultados sobre si los docentes ayudan al aprendizaje de los alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores.



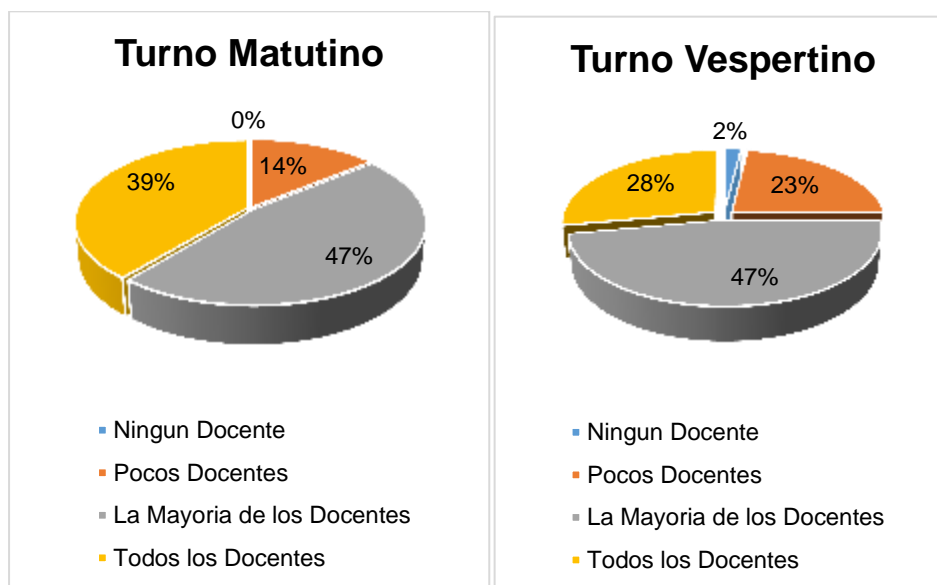
En la pregunta No. 19: ¿Los docentes propician que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos, que corresponde al 47%, respondieron que la mayoría de los docentes, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 19. Resultados sobre si los docentes propician que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.

Pregunta No. 19	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes propician que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos?	0	14	47	39	100	2	23	47	28	100
Porcentaje	0%	14%	47%	39%	100%	2%	23%	47%	28%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 19. Resultados sobre si los docentes propician que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.



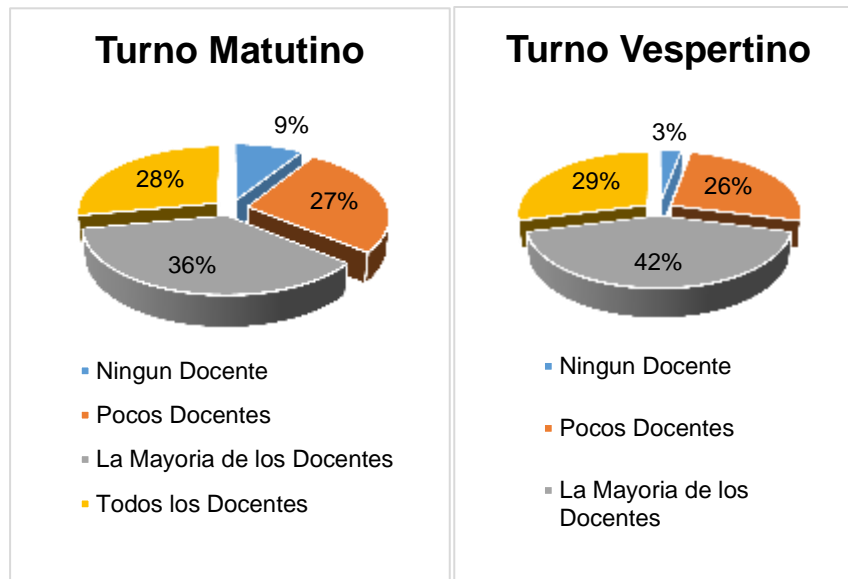
En la pregunta No. 20: ¿Los docentes logran disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (bullying), faltas de respeto, agresiones, etc.?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con 8% de diferencia -36% el turno matutino y 42% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 20. Resultados sobre si los docentes logran disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (bullying), faltas de respeto, agresiones, etc.

Pregunta No. 20	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes logran disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (bullying), faltas de respeto, agresiones, etc.?	9	27	36	28	100	3	26	42	29	100
Porcentaje	9%	27%	36%	28%	100%	3%	26%	42%	29%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 20. Resultados sobre si los docentes logran disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (bullying), faltas de respeto, agresiones, etc.



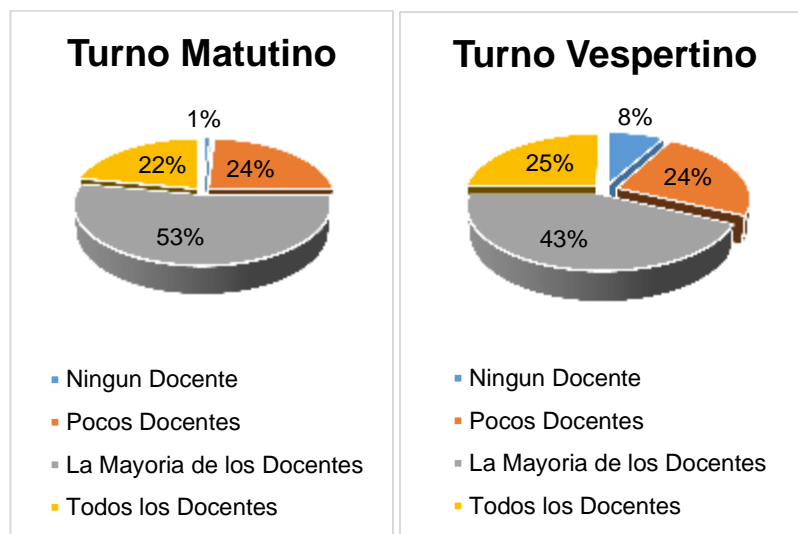
En la pregunta No. 21: ¿Los docentes se aseguran de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, practica de valores) entre los alumnos?, más de la mitad de los alumnos del turno matutino respondieron que la mayoría de los docentes, con un 53%; mientras que la mayoría de los alumnos del turno vespertino respondieron que la mayoría de los docentes, con un 43%, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 21. Resultados sobre si los docentes se aseguran de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, practica de valores) entre los alumnos.

Pregunta No. 21	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes se aseguran de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, practica de valores) entre los alumnos?	1	24	53	22	100	2	24	43	25	100
Porcentaje	1%	24%	53%	22%	100%	2%	26%	43%	25%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 21. Resultados sobre si los docentes se aseguran de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, practica de valores) entre los alumnos.



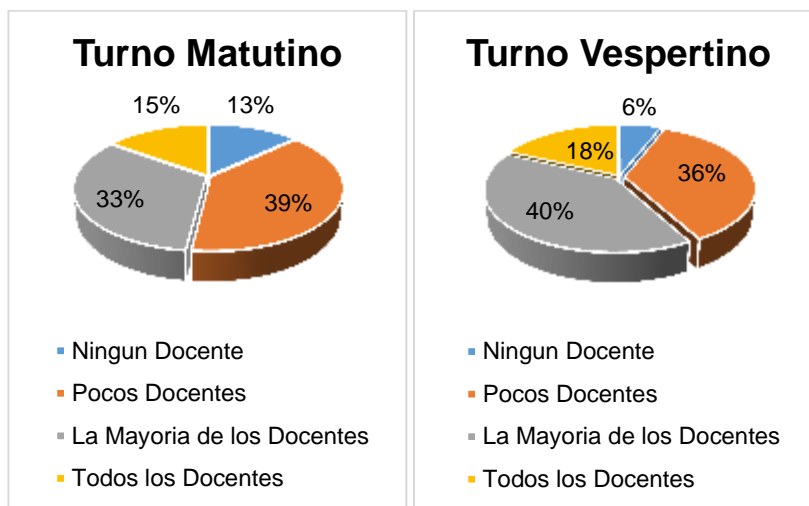
En la pregunta No. 22: ¿Los docentes se cercioran de atender a los alumnos que presentan conducta violenta o brusca, buscando métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos?, la mayoría de los alumnos del turno matutino respondieron que pocos docentes con un 39%, caso contrario al turno vespertino, en donde la mayoría de los alumnos respondieron que la mayoría de los docentes con un 40%; como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 22. Resultados sobre si los docentes se cercioran de atender a los alumnos que presentan conducta violenta o brusca, buscando métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos.

Pregunta No. 22	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes se cercioran de atender a los alumnos que presentan conducta violenta o brusca, buscando métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos?	13	39	33	15	100	6	36	40	18	100
Porcentaje	13%	39%	33%	15%	100%	6%	36%	40%	18%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 22. Resultados sobre si los docentes se cercioran de atender a los alumnos que presentan conducta violenta o brusca, buscando métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos.



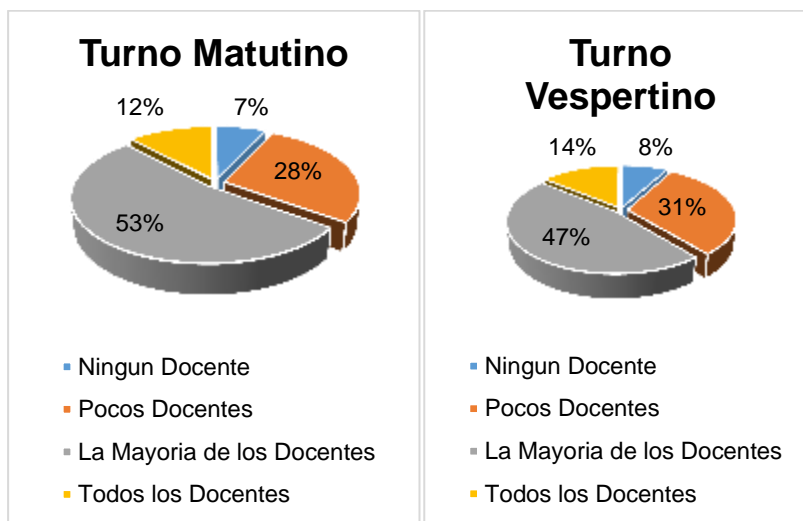
En la pregunta No. 23: ¿Los docentes evitan las prácticas de expulsión por indisciplina castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con 5% de diferencia -53% el turno matutino y 47% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 23. Resultados sobre si los docentes evitan las prácticas de expulsión por indisciplina castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.

Pregunta No. 23	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes evitan las prácticas de expulsión por indisciplina castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje?	7	28	53	12	100	8	31	47	14	100
Porcentaje	7%	28%	53%	12%	100%	8%	31%	47%	14%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 23. Resultados sobre si los docentes evitan las prácticas de expulsión por indisciplina castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.



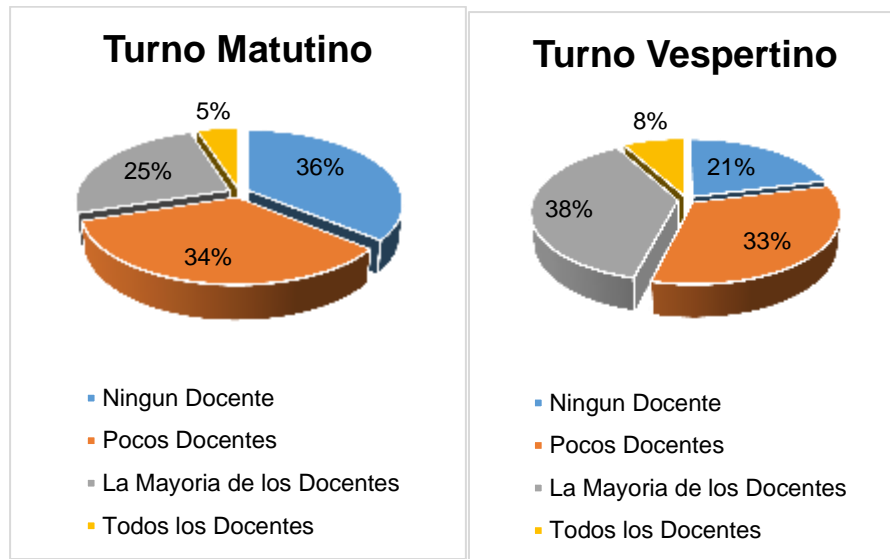
En la pregunta No. 24: ¿Los docentes hacen que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social?, en el turno matutino se encontró que el mayor número de alumnos respondieron que ninguno de los docentes con un 36%, en cuanto al turno vespertino, la mayoría de los alumnos respondieron que la mayoría de los docentes con un 38%, como se muestra en la siguiente tabla y figura:

Tabla 24. Resultados sobre si los docentes hacen que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.

Pregunta No. 24	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes hacen que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social?	36	34	25	5	100	21	33	38	8	100
Porcentaje	36%	34%	25%	5%	100%	21%	33%	38%	8%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 24. Resultados sobre si los docentes hacen que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.



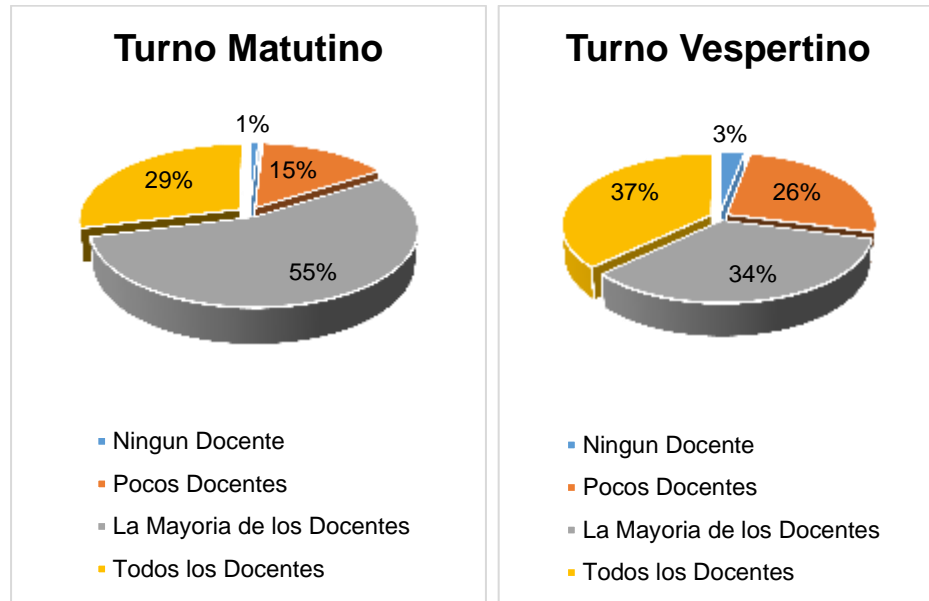
En la pregunta No. 25: ¿Los docentes evitan las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos?, más de la mitad de los alumnos del turno matutino respondieron que la mayoría de los docentes con un 55%, en cuanto al turno vespertino, la mayoría de los alumnos respondieron que todos docentes con un 37%; como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 25. Resultados de la pregunta sobre si los docentes evitan las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.

Pregunta No. 25	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes evitan las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos?	1	15	55	29	100	3	26	34	37	100
Porcentaje	1%	15%	55%	29%	100%	3%	26%	34%	37%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 25. Resultados de la pregunta sobre si los docentes evitan las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.



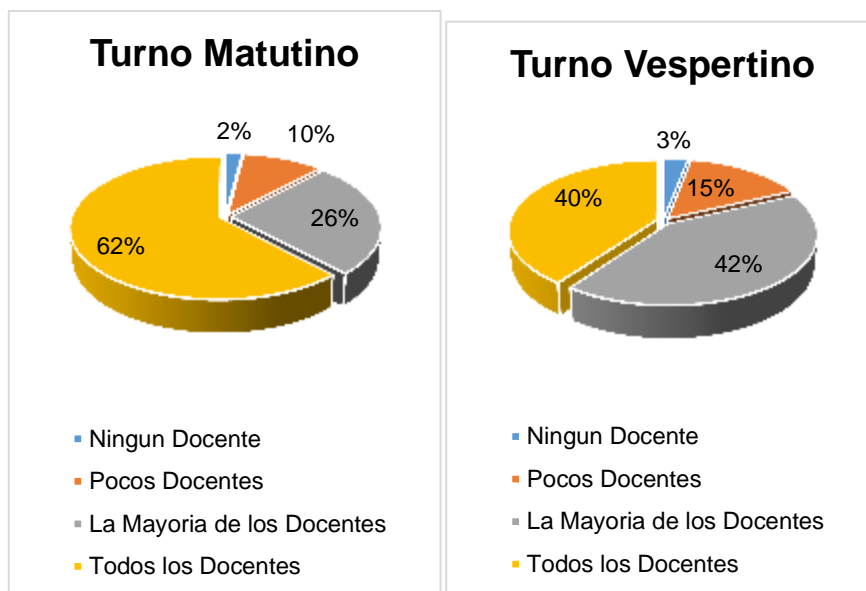
En la pregunta No. 26: ¿Los docentes admiten a todos los alumnos en su aula, sin distinción?, más de la mitad de los alumnos del turno matutino respondieron que todos los docentes con un 62%. En el caso del turno vespertino, la mayoría de los alumnos respondieron que la mayoría de los docentes con un 42%; como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 26. Resultados sobre si los docentes admiten a todos los alumnos en su aula, sin distinción.

Pregunta No. 26	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes admiten a todos los alumnos en su aula, sin distinción?	2	10	26	62	100	3	15	42	40	100
Porcentaje	2%	10%	26%	62%	100%	3%	15%	42%	40%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 26. Resultados sobre si los docentes admiten a todos los alumnos en su aula, sin distinción.



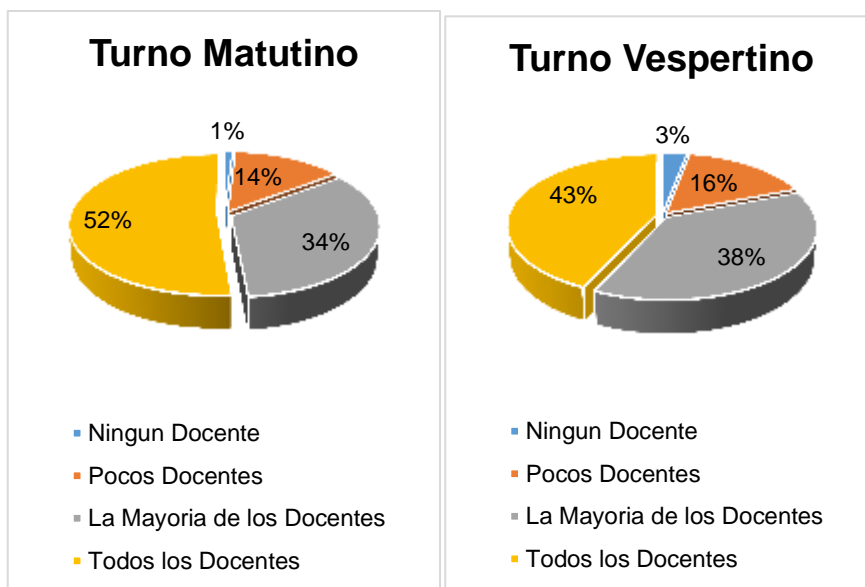
En la pregunta No. 27: ¿Los docentes toman en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que todos los docentes, con 9% de diferencia -52% el turno matutino y 43% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 27. Resultados de la pregunta sobre si los docentes toman en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.

Pregunta No. 27	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes toman en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción?	1	14	34	52	100	3	16	38	43	100
Porcentaje	1%	14%	34%	52%	100%	3%	16%	38%	43%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 27. Resultados de la pregunta sobre si los docentes toman en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.



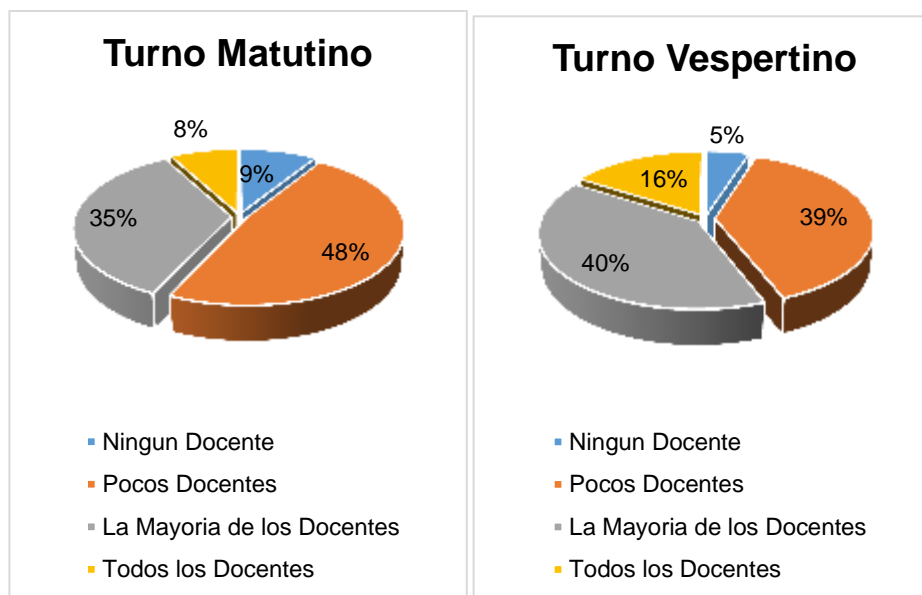
En la pregunta No. 28: ¿Los docentes logran una comunicación constante y positiva con los padres de familia?, casi la mitad de los alumnos del turno matutino respondieron que pocos docentes -48%- el, por su parte, en el turno vespertino, la mayoría de los alumnos respondieron que la mayoría de los docentes -40%-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 28. Resultados sobre si los docentes logran una comunicación constante y positiva con los padres de familia.

Pregunta No. 28	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes logran una comunicación constante y positiva con los padres de familia?	9	48	35	8	100	5	39	40	16	100
Porcentaje	9%	48%	35%	8%	100%	5%	39%	40%	16%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 28. Resultados sobre si los docentes logran una comunicación constante y positiva con los padres de familia.



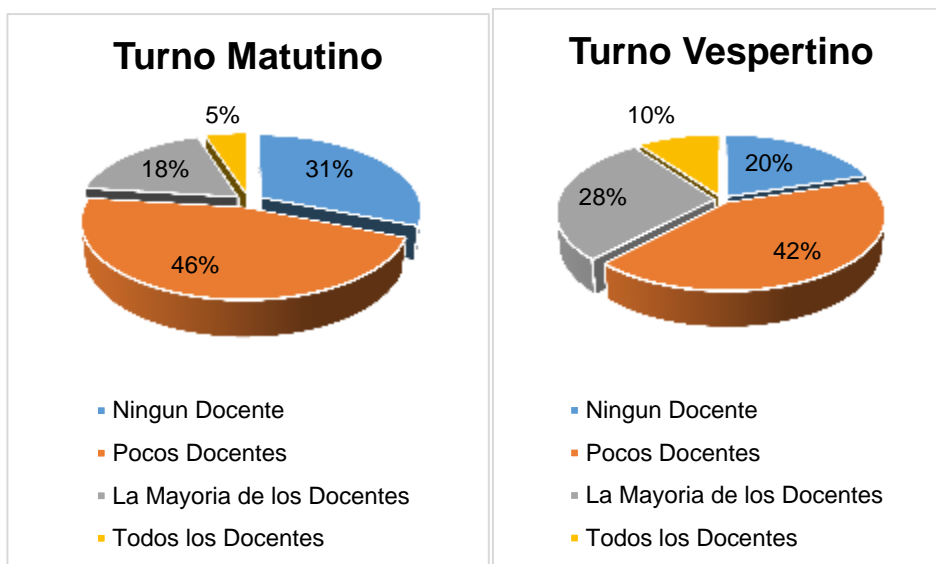
En la pregunta No. 29: ¿Los docentes conocen las condiciones familiares de sus alumnos y pueden sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes?, de ambos turnos respondieron que pocos docentes, con 4% de diferencia -46% el turno matutino y 42% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 29. Resultados sobre si los docentes conocen las condiciones familiares de sus alumnos, y pueden sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.

Pregunta No. 29	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes conocen las condiciones familiares de sus alumnos, y pueden sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes?	31	46	18	5	100	20	42	28	10	100
Porcentaje	31%	46%	18%	5%	100%	20%	42%	28%	10%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 29. Resultados sobre si los docentes conocen las condiciones familiares de sus alumnos, y pueden sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.



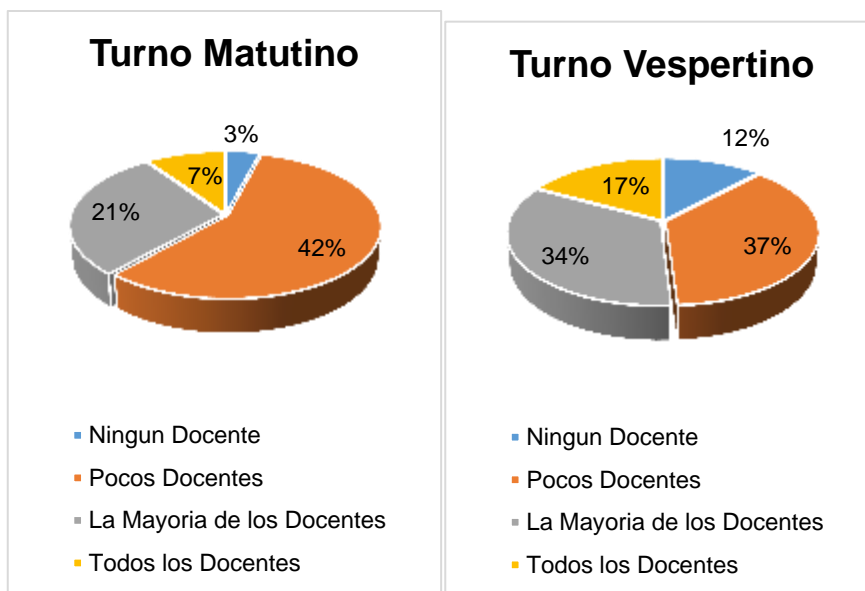
En la pregunta No. 30: ¿Los docentes dan tareas que contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que pocos docentes, con 5% de diferencia -42% el turno matutino y 37% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 30. Resultados sobre si los docentes dan tareas que contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización.

Pregunta No. 30	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes dan tareas que contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización?	3	42	21	7	100	12	37	34	17	100
Porcentaje	3%	42%	21%	7%	100%	12%	37%	34%	17%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 30. Resultados sobre si los docentes dan tareas que contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización.



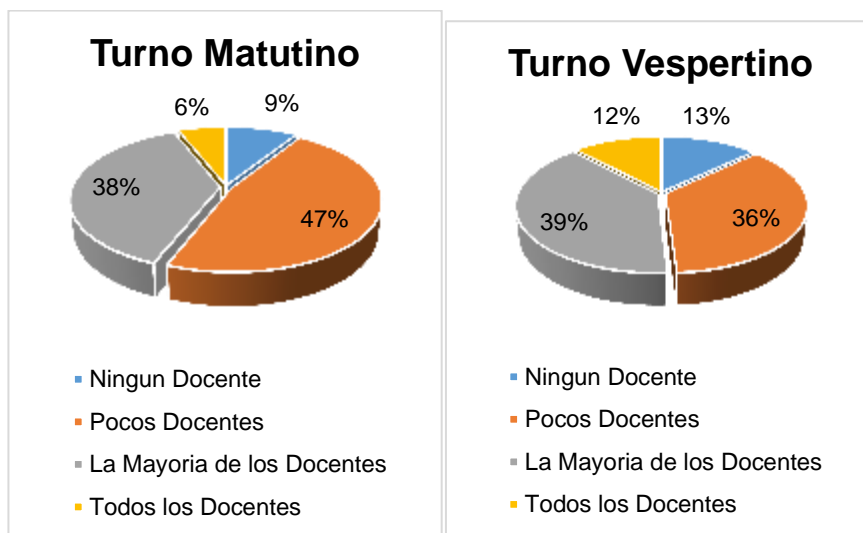
En la pregunta No. 31: ¿Los docentes te brindan trato familiar y afectivo?, casi la mitad de los alumnos del turno matutino respondieron que pocos docentes con un 47%, caso contrario al turno vespertino, en donde la mayoría de los alumnos respondieron que la mayoría de los docentes con un 39%; como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 31. Resultados sobre si los docentes te brindan trato familiar y afectivo.

Pregunta No. 31	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes te brindan trato familiar y afectivo?	9	47	38	6	100	13	36	39	12	100
Porcentaje	9%	47%	38%	6%	100%	13%	36%	39%	12%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 31. Resultados sobre si los docentes te brindan trato familiar y afectivo.



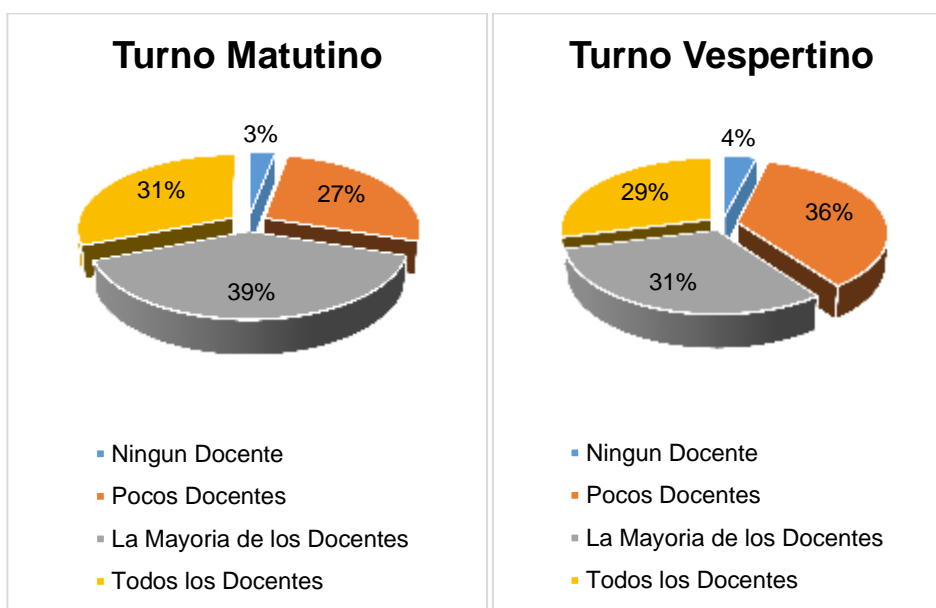
En la pregunta No. 32: ¿Los docentes saludan al inicio y se despiden al final de las clases?, la mayoría de los alumnos del turno matutino respondieron que la mayoría de los docentes con un 39%, caso contrario al turno vespertino, en donde la mayoría de los alumnos respondieron que pocos docentes con un 36%; como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 32. Resultados de la pregunta sobre si los docentes saludan al inicio y se despiden al final de las clases.

Pregunta No. 32	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes saludan al inicio y se despiden al final de las clases?	3	27	39	31	100	4	36	31	29	100
Porcentaje	3%	27%	39%	31%	100%	4%	36%	31%	29%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 32. Resultados de la pregunta sobre si los docentes saludan al inicio y se despiden al final de las clases.



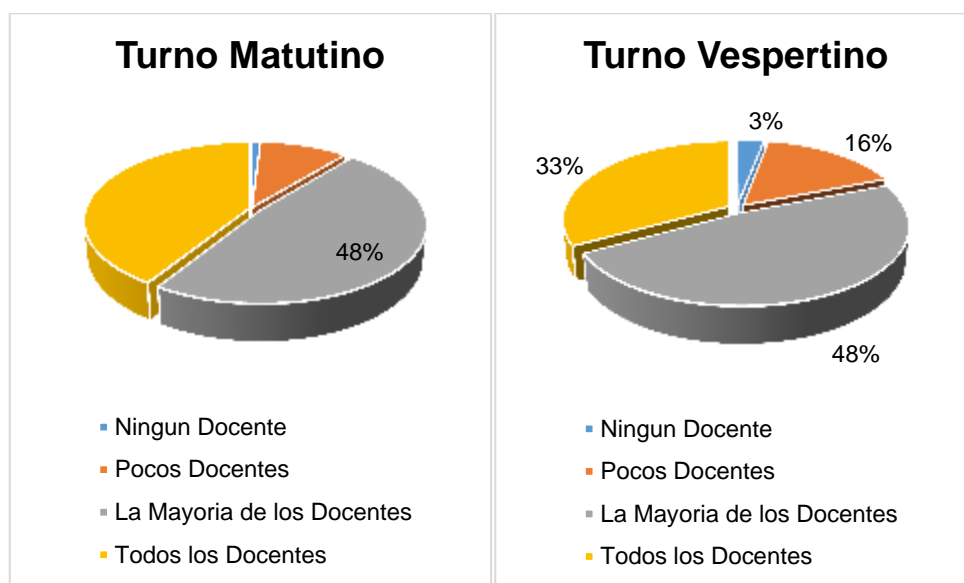
En la pregunta No. 33: ¿Los docentes, se dirigen hacia ti y a los demás respetuosamente, jamás con altanería o groserías?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con el mismo porcentaje de 48%, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 33. Resultados sobre si los docentes, se dirigen hacia ti y a los demás respetuosamente, jamás con altanería o groserías.

Pregunta No. 33	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes saludan al inicio y se despiden al final de las clases?	1	10	48	41	100	3	16	48	33	100
Porcentaje	1%	10%	48%	41%	100%	3%	16%	48%	33%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 33. Resultados sobre si los docentes, se dirigen hacia ti y a los demás respetuosamente, jamás con altanería o groserías.



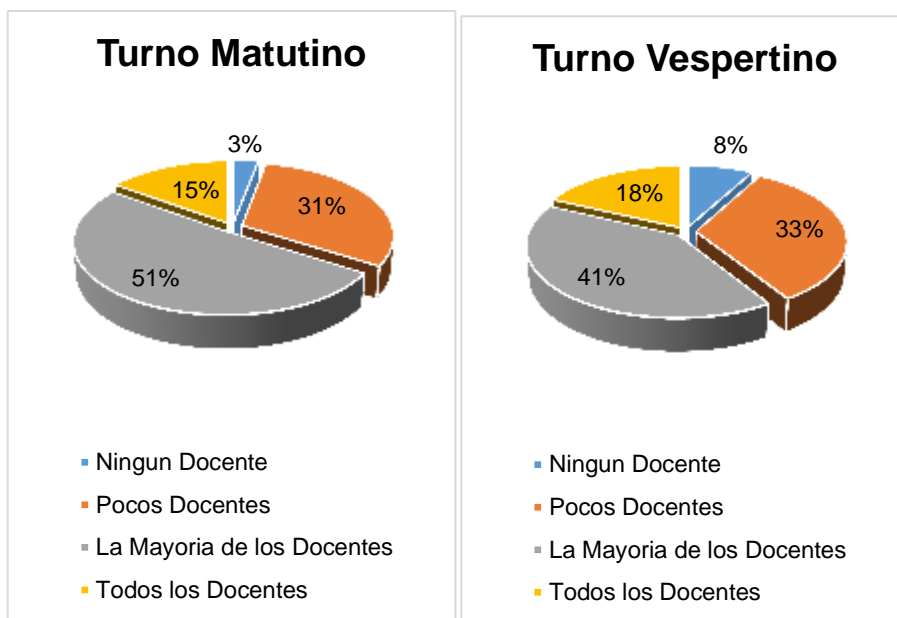
En la pregunta No. 34: ¿Los docentes te motivan a que te sientas valorado y orgulloso de tus propios logros?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con 10% de diferencia -51% el turno matutino y 41% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 34. Resultados sobre si los docentes te motivan a que te sientas valorado y orgulloso de tus propios logros.

Pregunta No. 34	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes te motivan a que te sientas valorado y orgulloso de tus propios logros?	3	31	51	15	100	8	33	41	18	100
Porcentaje	3%	31%	51%	15%	100%	8%	3%	41%	18%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 34. Resultados sobre si los docentes te motivan a que te sientas valorado y orgulloso de tus propios logros.



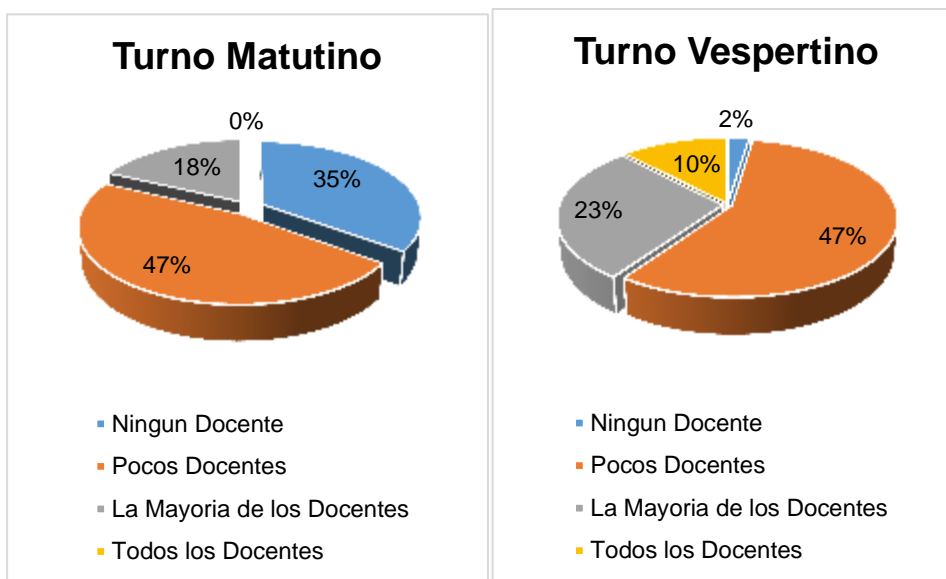
En la pregunta No. 35: ¿Los docentes usan estereotipos o etiquetas para referirse a ti o a tus compañeros (burro, tonto, tenías que ser tú, etc.)?, casi la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que pocos docentes, correspondiente al 47%, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 35. Resultados de la pregunta sobre si los docentes usan estereotipos o etiquetas para referirse a ti o a tus compañeros (burro, tonto, tenías que ser tú, etc.).

Pregunta No. 35	TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes usan estereotipos o etiquetas para referirse a ti o a tus compañeros (burro, tonto, tenías que ser tú, etc.)?	35	47	18	0	100	2	47	23	10	100
Porcentaje	35%	47%	18%	0%	100%	2%	47%	23%	10%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 35. Resultados de la pregunta sobre si los docentes usan estereotipos o etiquetas para referirse a ti o a tus compañeros (burro, tonto, tenías que ser tú, etc.).



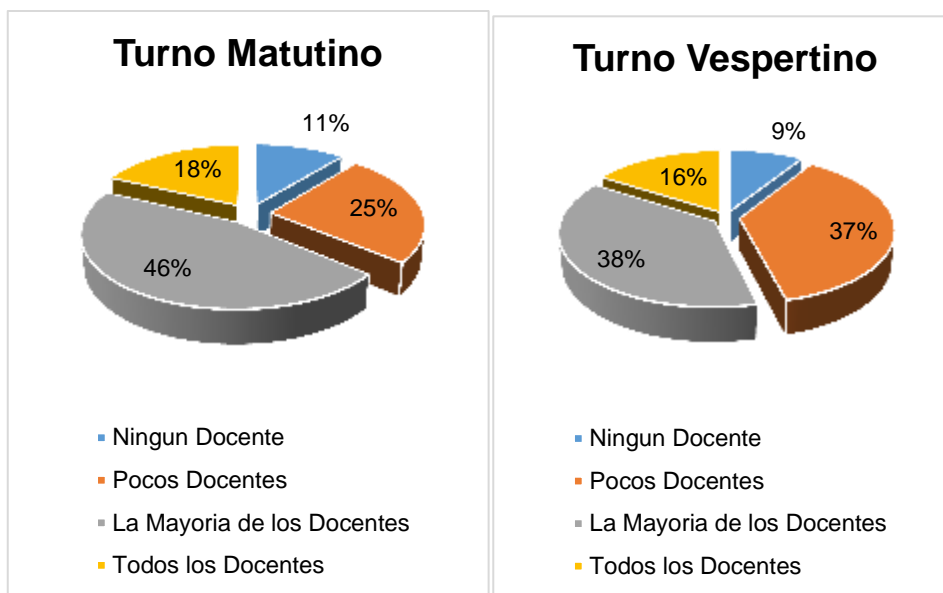
En la pregunta No. 36: ¿Los docentes te enseñan a tomar apuntes de las clases o libros, así como organizar tus cuadernos y trabajos?, en el turno matutino se encontró que casi la mitad de alumnos respondieron que la mayoría de los docentes con un 46%; en cuanto al turno vespertino, la mayoría de los alumnos respondieron que la mayoría de los docentes con un 38%, como se muestra en la siguiente tabla y figura:

Tabla 36. Resultados sobre si los docentes te enseñan a tomar apuntes de las clases o libros, así como organizar tus cuadernos y trabajos.

Pregunta No. 36	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes te enseñan a tomar apuntes de las clases o libros, así como organizar tus cuadernos y trabajos?	11	25	46	18	100	9	37	38	16	100
Porcentaje	11%	25%	46%	18%	100%	9%	37%	38%	16%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 36. Resultados sobre si los docentes te enseñan a tomar apuntes de las clases o libros, así como organizar tus cuadernos y trabajos.



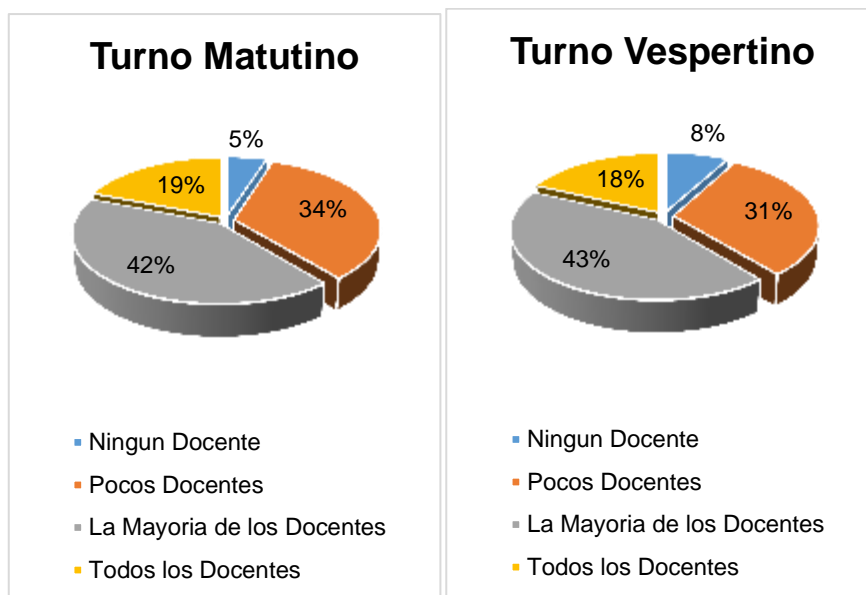
En la pregunta No. 37: ¿Los docentes saben cómo intervenir en situaciones de discriminación entre uno y otro alumno (alumno indígena, obeso, homosexual, etc.) en el grupo?, la mayoría de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes, con 1% de diferencia - 42% el turno matutino y 43% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 37. Resultados sobre si los docentes saben cómo intervenir en situaciones de discriminación entre uno y otro alumno (alumno indígena, obeso, homosexual, etc.) en el grupo.

Pregunta No. 37	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes saben cómo intervenir en situaciones de discriminación entre uno y otro alumno (alumno indígena, obeso, homosexual, etc.) en el grupo?	5	34	42	19	100	8	31	43	18	100
Porcentaje	5%	34%	42%	19%	100%	8%	31%	43%	18%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 37. Resultados sobre si los docentes saben cómo intervenir en situaciones de discriminación entre uno y otro alumno (alumno indígena, obeso, homosexual, etc.) en el grupo.



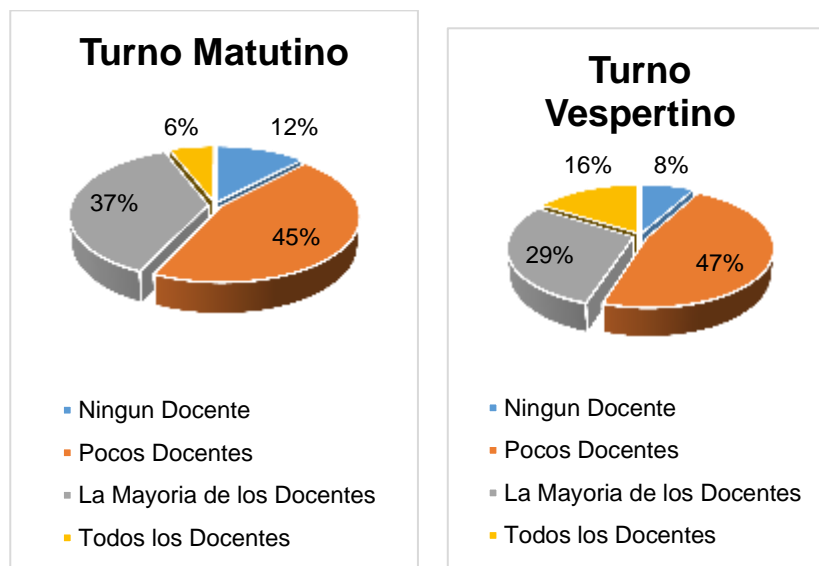
En la pregunta No. 38: ¿Los docentes intentan conocer y relacionarse, con los sentimientos y emociones de sus alumnos para mejorar su autoestima?, casi la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que pocos docentes, con solo 2% de diferencia -45% el turno matutino y 47% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 38. Resultados sobre los docentes intentan conocer y relacionarse, con los sentimientos y emociones de sus alumnos para mejorar su autoestima.

Pregunta No. 38	TURNO MATUTINO					TURNO VESPertino				
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	Total
¿Los docentes intentan conocer y relacionarse, con los sentimientos y emociones de sus alumnos para mejorar su autoestima?	12	45	37	6	100	8	47	29	16	100
Porcentaje	12%	45%	37%	6%	100%	8%	47%	29%	16%	100%

1=ningún docente, 2=pocos docentes, 3=la mayoría de los docentes, 4=todos los docentes.

Gráfica 38. Resultados sobre los docentes intentan conocer y relacionarse, con los sentimientos y emociones de sus alumnos para mejorar su autoestima.



4.2. DATOS OBTENIDOS SOBRE EL PLANTEL.

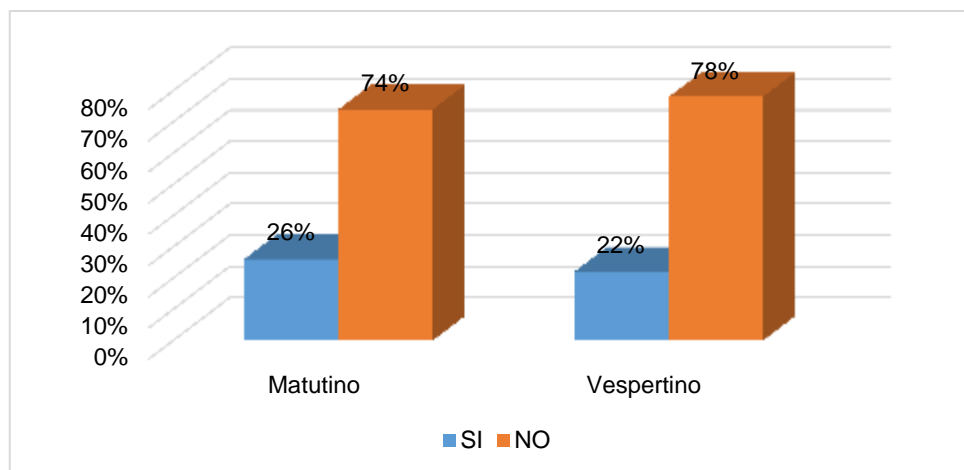
En la pregunta No. 39: ¿Hay juntas, fiestas o reuniones sociales para dar la bienvenida al alumnado que llega y para despedir al alumnado que egresa?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que la mayoría de los docentes -74% el turno matutino y 78% el turno vespertino- como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 39. Resultados sobre si hay juntas, fiestas o reuniones sociales para dar la bienvenida al alumnado que llega y para despedir al alumnado que egresa.

Pregunta No. 39	TURNO MATUTINO			TURNO VESPertino		
	1	2	Total	1	2	Total
¿Hay juntas, fiestas o reuniones sociales para dar la bienvenida al alumnado que llega y para despedir al alumnado que egresa?	26	74	100	22	78	100
Porcentaje	26%	74%	100%	22%	78%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 39. Resultados sobre si hay juntas, fiestas o reuniones sociales para dar la bienvenida al alumnado que llega y para despedir al alumnado que egresa.



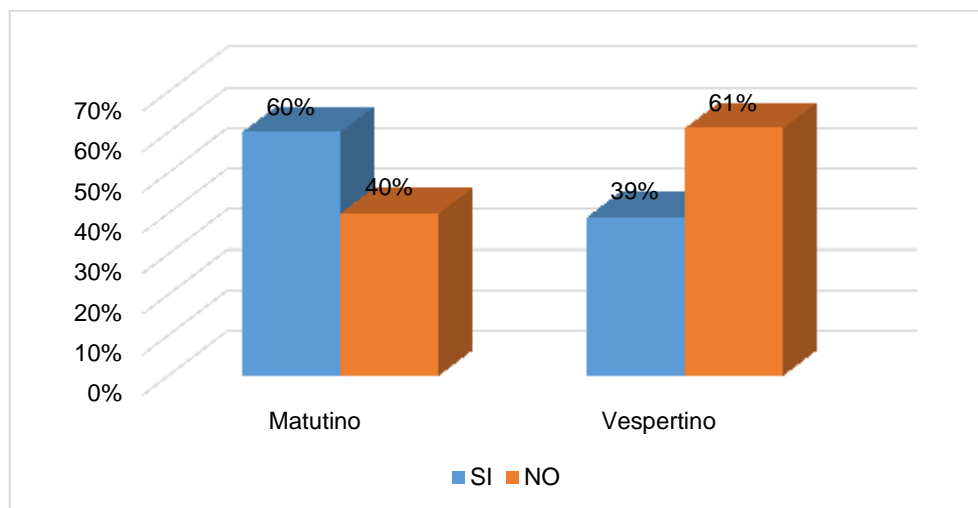
En la pregunta No. 40: ¿El plantel intenta disminuir, a través de pláticas o talleres, todo tipo de discriminación, con relación a la edad, la clase social, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que si -60% en el turno matutino y 61% en el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 40. Resultados sobre si el plantel intenta disminuir, a través de pláticas o talleres, todo tipo de discriminación, con relación a la edad, la clase social, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes.

Pregunta No. 40	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
¿El plantel intenta disminuir, a través de pláticas o talleres, toda tipo de discriminación, con relación a la edad, la clase social, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?	60	40	100	39	61	100
Porcentaje	60%	40%	100%	39%	61%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 40. Resultados sobre si el plantel intenta disminuir, a través de pláticas o talleres, toda tipo de discriminación, con relación a la edad, la clase social, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes.



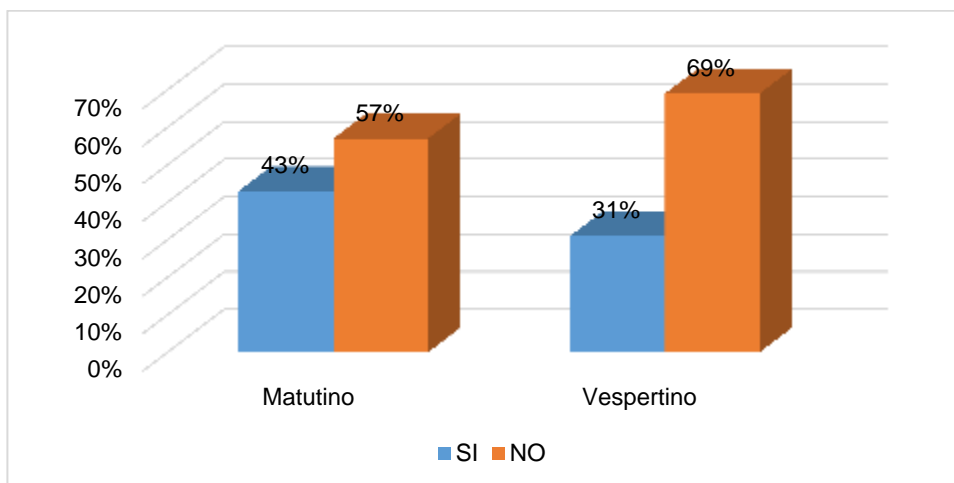
En la pregunta No. 41: ¿Hay algún programa escolar en tu plantel, para preparar y facilitar a los alumnos, el cambio y transición que se vive de la Secundaria a la Preparatoria?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que no, con un 57% el turno matutino y un 69% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 41. Resultados sobre si hay algún programa escolar en tu plantel, para preparar y facilitar a los alumnos, el cambio y transición que se vive de la Secundaria a la Preparatoria.

Pregunta No. 41	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
¿Hay algún programa escolar en tu plantel, para preparar y facilitar a los alumnos, el cambio y transición que se vive de la Secundaria a la Preparatoria?	43	57	100	31	69	100
Porcentaje	43%	57%	100%	31%	69%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 41. Resultados sobre si hay algún programa escolar en tu plantel, para preparar y facilitar a los alumnos, el cambio y transición que se vive de la Secundaria a la Preparatoria.



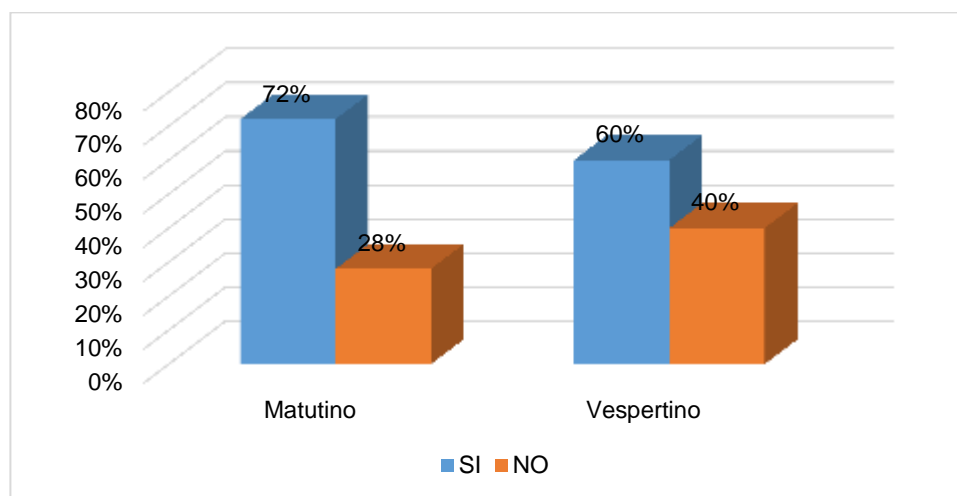
En la pregunta No. 42: ¿La elección del turno de tu escuela depende del mejor promedio, ocasionando esto descontento y desmotivación en los promedios más bajos?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que si -72% el turno matutino y 69% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 42. Resultados sobre si la elección del turno de tu escuela depende del mejor promedio, ocasionando esto descontento y desmotivación en los promedios más bajos.

Pregunta No. 42	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
¿La elección del turno de tu escuela depende del mejor promedio, ocasionando esto descontento y desmotivación en los promedios más bajos?	72	28	100	60	40	100
Porcentaje	72%	28%	100%	60%	40%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 42. Resultados sobre si la elección del turno de tu escuela depende del mejor promedio, ocasionando esto descontento y desmotivación en los promedios más bajos.



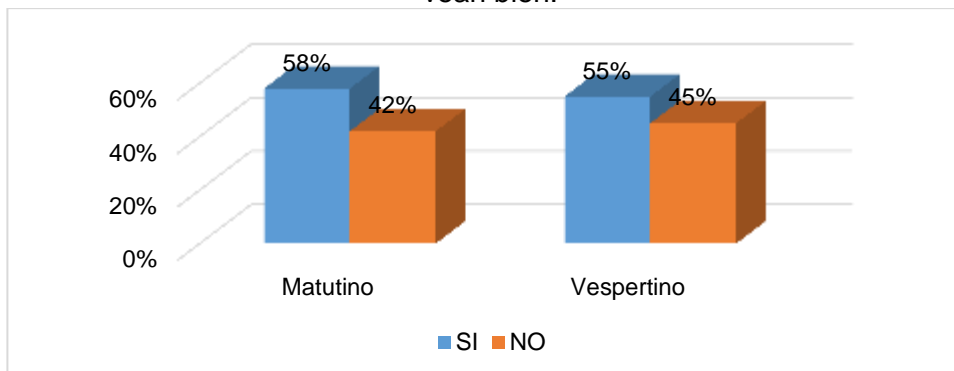
En la pregunta No. 43: ¿Tu plantel tiene rampas de acceso, barandales, butacas para los alumnos zurdos, salones con espacio suficiente para quienes usan silla de ruedas, orientación adecuada de los pintarrones para que los estudiantes vean bien?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que si -58% el turno matutino y 55% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 43. Resultados sobre si el plantel tiene rampas de acceso, barandales, butacas para los alumnos zurdos, salones con espacio suficiente para quienes usan silla de ruedas, orientación adecuada de los pintarrones para que los estudiantes vean bien.

Pregunta No. 43	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
¿Tu plantel tiene rampas de acceso, barandales, butacas para los alumnos zurdos, salones con espacio suficiente para quienes usan silla de ruedas, orientación adecuada de los pintarrones para que los estudiantes vean bien?	58	42	100	55	45	100
Porcentaje	58%	42%	100%	55%	45%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 43. Resultados sobre si el plantel tiene rampas de acceso, barandales, butacas para los alumnos zurdos, salones con espacio suficiente para quienes usan silla de ruedas, orientación adecuada de los pintarrones para que los estudiantes vean bien.



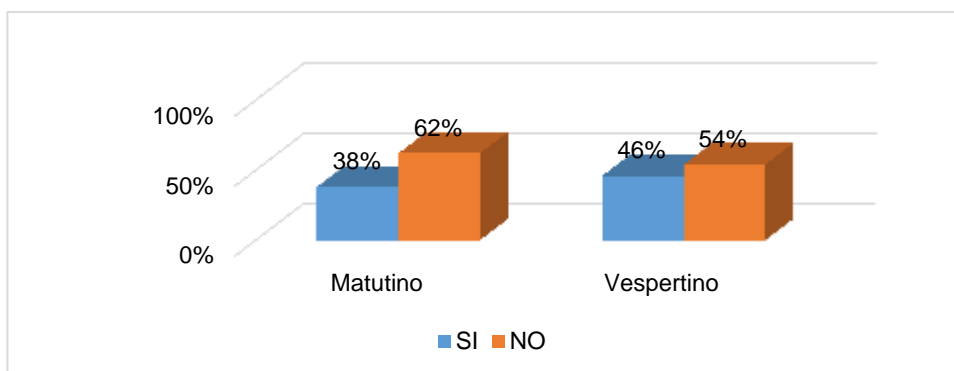
En la pregunta No. 44: ¿Se te ha solicitado opinión personal (oral o escrita), sobre sugerencias para mejorar tu plantel?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que no -62% el turno matutino y 54% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 44. Resultados sobre si se te ha solicitado opinión personal (oral o escrita), sobre sugerencias para mejorar tu plantel.

Pregunta No. 44	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
¿Se te ha solicitado opinión personal (oral o escrita), sobre sugerencias para mejorar tu plantel?	38	62	100	46	54	100
Porcentaje	38%	62%	100%	46%	54%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 44. Resultados sobre si se te ha solicitado opinión personal (oral o escrita), sobre sugerencias para mejorar tu plantel.



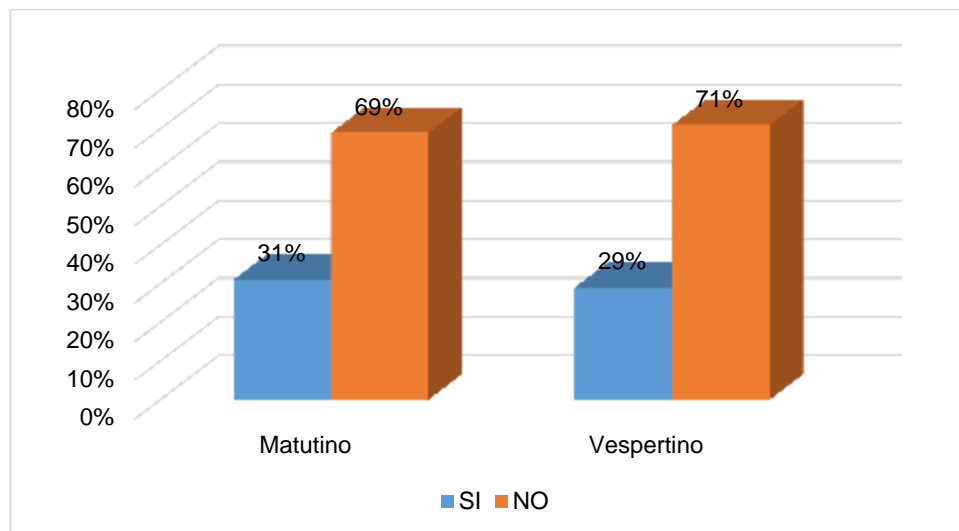
En la pregunta No. 45: ¿En tu plantel hay foros, espacios o una sociedad de alumnos, para discutir sobre aspectos escolares que acontecen en el plantel?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que no -69% el turno matutino y 71% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 45. Resultados sobre si en el plantel hay foros, espacios o una sociedad de alumnos, para discutir sobre aspectos escolares que acontecen en el plantel.

Pregunta No. 45	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
¿En tu plantel hay foros, espacios o una sociedad de alumnos, para discutir sobre aspectos escolares que acontecen en el plantel?	31	69	100	29	71	100
Porcentaje	31%	69%	100%	29%	71%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 45. Resultados sobre si en el plantel hay foros, espacios o una sociedad de alumnos, para discutir sobre aspectos escolares que acontecen en el plantel.



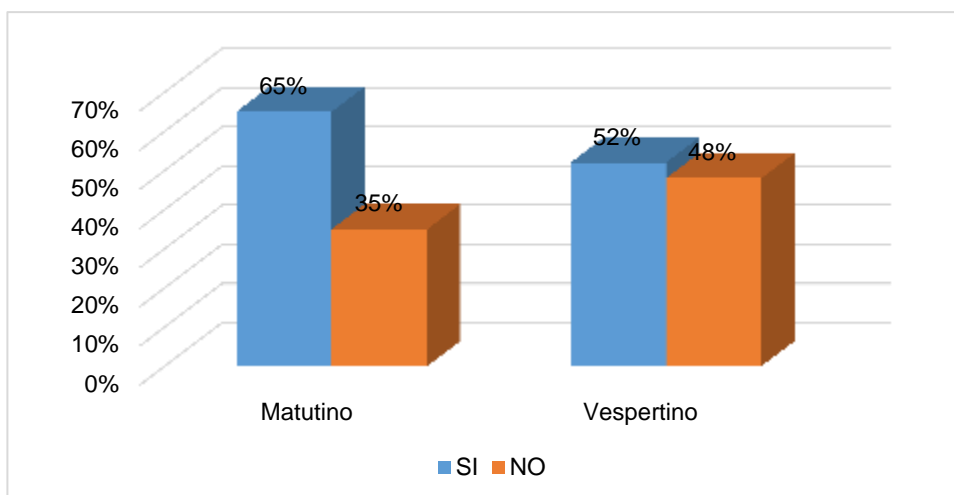
En la pregunta No. 46: ¿Se valora y toma en cuenta en clase, de igual manera, al alumnado que tiene notas más bajas, como a los estudiantes con logros altos?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que si -65% el turno matutino y 52% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 46. Resultados de la pregunta sobre si se valora y toma en cuenta en clase, de igual manera, al alumnado que tiene notas más bajas, como a los estudiantes con logros altos.

Pregunta No. 46	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
¿Se valora y toma en cuenta en clase, de igual manera, al alumnado que tiene notas más bajas, como a los estudiantes con logros altos?	65	35	100	52	48	100
Porcentaje	65%	35%	100%	52%	48%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 46. Resultados de la pregunta sobre si se valora y toma en cuenta en clase, de igual manera, al alumnado que tiene notas más bajas, como a los estudiantes con logros altos.



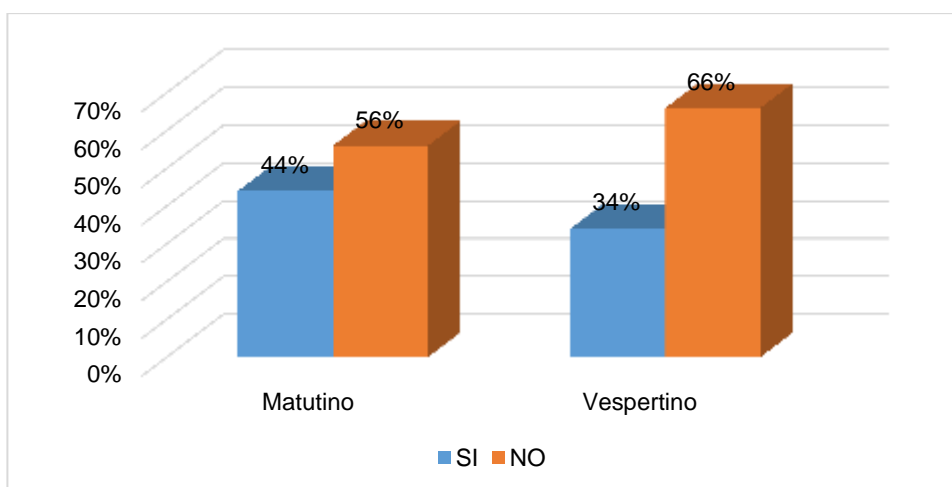
En la pregunta No. 47: ¿Además de la tutoría, hay espacios de tiempo disponibles, donde tú como alumno puedes charlar con el docente y personal capacitado, sobre la materia o sobre aspectos personales?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que no -56% el turno matutino y 66% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 47. Resultados sobre si además de la tutoría, hay espacios de tiempo disponibles, donde tú como alumno puedes charlar con el docente y personal capacitado, sobre la materia o sobre aspectos personales.

Pregunta No. 47	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
¿Además de la tutoría, hay espacios de tiempo disponibles, donde tú como alumno puedes charlar con el docente y personal capacitado, sobre la materia o sobre aspectos personales?	44	56	100	34	66	100
Porcentaje	44%	56%	100%	34%	66%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 47. Resultados sobre si además de la tutoría, hay espacios de tiempo disponibles, donde tú como alumno puedes charlar con el docente y personal capacitado, sobre la materia o sobre aspectos personales.



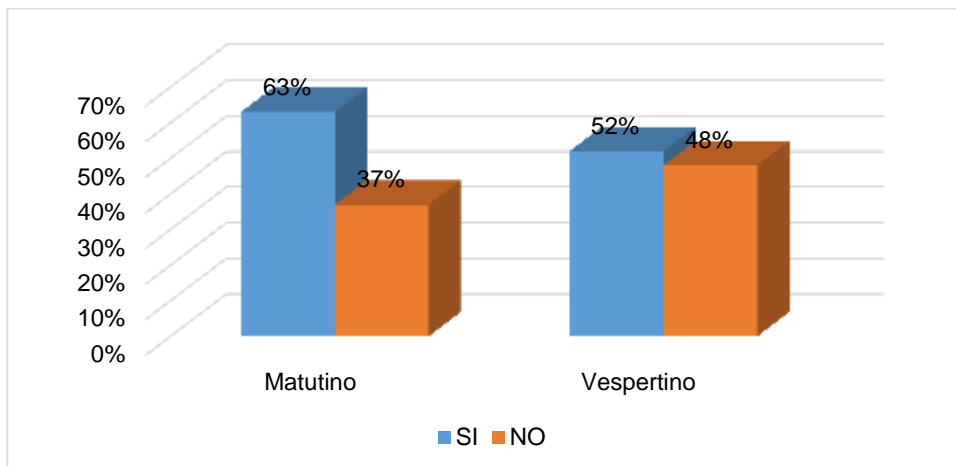
En la pregunta No. 48: ¿Tienes conocimiento si hay personas dentro del centro educativo a las que puedes acudir si estás siendo intimidado?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que si -63% el turno matutino y 52% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 48. Resultados de la pregunta sobre si tienen conocimiento si hay personas dentro del centro educativo a las que puedes acudir si estás siendo intimidado.

Pregunta No. 48	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
¿Tienes conocimiento si hay personas dentro del centro educativo a las que puedes acudir si estás siendo intimidado?	63	37	100	52	48	100
Porcentaje	63%	37%	100%	52%	48%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 48. Resultados de la pregunta sobre si tienen conocimiento si hay personas dentro del centro educativo a las que puedes acudir si estás siendo intimidado.



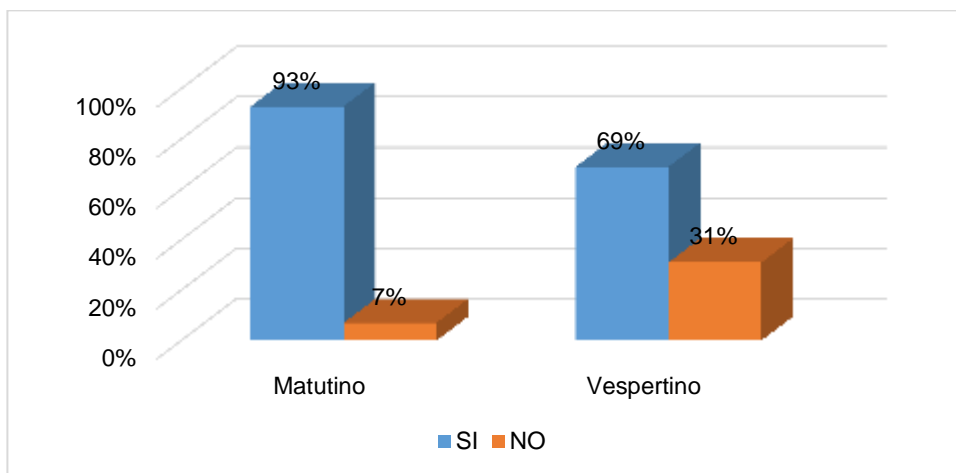
En la pregunta No. 49: ¿Hay personas (prefectos) responsables del orden en cualquier momento y dispuestos a atender tus necesidades?, casi la totalidad de los alumnos del turno matutino -93%- respondieron que sí; por su parte, más de la mitad de los alumnos del turno vespertino -69%- respondieron que no, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 49. Resultados sobre si en el plantel hay personas (prefectos) responsables del orden en cualquier momento y dispuestos a atender tus necesidades.

Pregunta No. 49	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
En tu plantel ¿Hay personas (prefectos) responsables del orden en cualquier momento y dispuestos a atender tus necesidades?	93	7	100	69	31	100
Porcentaje	93%	7%	100%	69%	31%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 49. Resultados sobre si en el plantel hay personas (prefectos) responsables del orden en cualquier momento y dispuestos a atender tus necesidades.



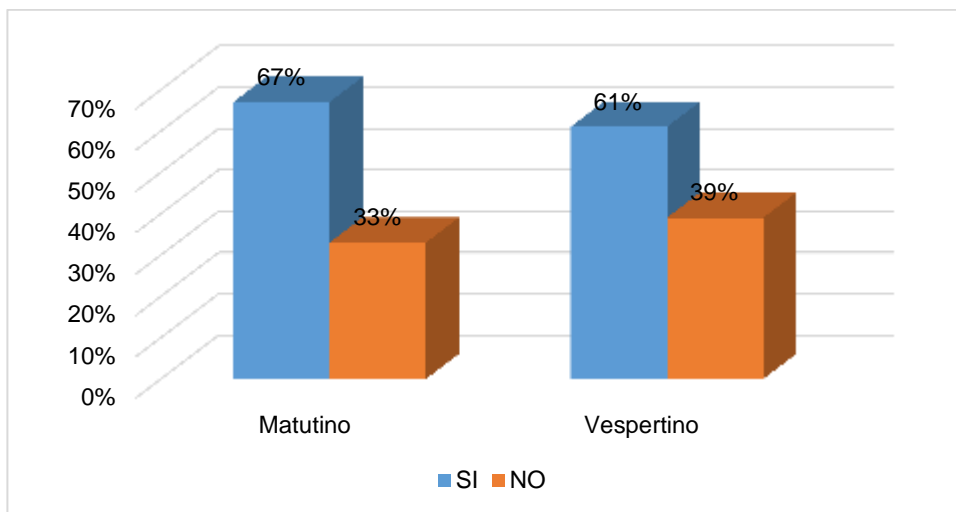
En la pregunta No. 50: En las oficinas, para hacer algún trámite, ¿Todo el personal te trata dignamente, es decir, con respeto y amabilidad?, más de la mitad de los alumnos de ambos turnos respondieron que si -67% el turno matutino y 61% el turno vespertino-, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Tabla 50. Resultados sobre si en las oficinas, para hacer algún trámite, todo el personal te trata dignamente, es decir, con respeto y amabilidad.

Pregunta No. 50	TURNO MATUTINO			TURNO VESPERTINO		
	1	2	Total	1	2	Total
En las oficinas, para hacer algún trámite, ¿Todo el personal te trata dignamente, es decir, con respeto y amabilidad?	67	33	100	61	39	100
Porcentaje	67%	33%	100%	61%	39%	100%

1=si, 2=no.

Gráfica 50. Resultados sobre si en las oficinas, para hacer algún trámite, todo el personal te trata dignamente, es decir, con respeto y amabilidad.



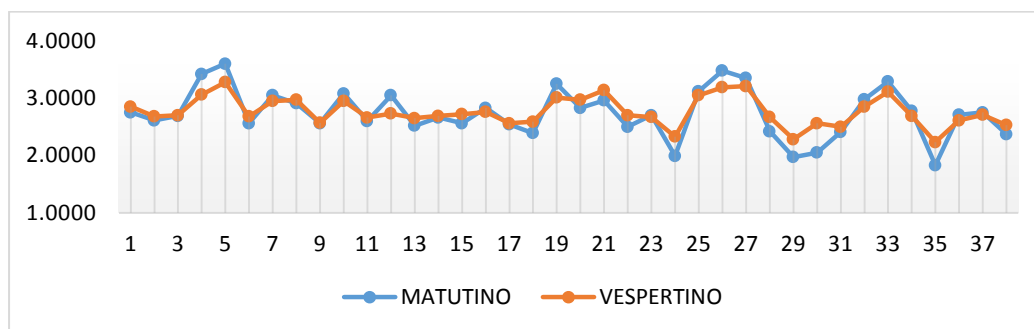
4.3. PRUEBA t DE STUDENT.

El siguiente aspecto trabajado fue la prueba t de Student de comparación de medias de muestras independientes, en este caso del turno matutino y del turno vespertino.

El objetivo de esta prueba es evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa, en este caso para conocer la diferencia de prácticas inclusivas entre alumnos de dos turnos diferentes. El valor más alto es el de mayor validez.

Se realiza análisis de medias por cada pregunta sobre los docentes y una comparación de medias por turno escolar, como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 51. Comparación de medias por turno escolar.



Al momento de comparar las medias entre los turnos matutino y vespertino, se observa que el turno vespertino tiene una tendencia más estable, caso contrario del turno matutino donde se observan aumentos y caídas en las medias de ciertas preguntas, pudiéndose considerar entonces que el turno vespertino presenta más prácticas inclusivas que el matutino.

Posteriormente se realizó el análisis estadístico, con los siguientes resultados:

	C	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Muestras	Matutino	3800	2,7400	,87808	,01424
	Vespertino	3800	2,7571	,85248	,01383

Al haberse utilizado el Statistical Package for Social Sciences que en la comparación de medias, el valor de la media del turno vespertino es más alto que el valor de la media del turno matutino, se confirma que en el turno vespertino se presentan mayores prácticas inclusivas que en el turno matutino, por lo tanto se aprueba la hipótesis de investigación:

En el turno vespertino del Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios No. 43 de Los Mochis Sinaloa se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino.

4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Es evidente que cuando en un plantel existe un ambiente favorable, los actores involucrados disfrutarán de un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso, respondiendo a la diversidad de los implicados; *Ainscow y Booth (2000)* definen a este tipo de escuela como una cultura inclusiva centrada en *crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro.* Esto sin dejar de lado que los valores y prácticas inclusivas deben ser compartidas desde un todo: docentes, alumnos, director, padres de familia, etc.

Por otra parte, si en el centro de trabajo no se cumplen con prácticas favorecedoras, esto se verá reflejado tanto en los alumnos como en los trabajadores.

La pregunta de investigación planteada fue: ¿en el turno vespertino del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No. 43 se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino?, pudiéndose comprobar de manera científica **que en el turno vespertino del Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios No. 43 de Los Mochis Sinaloa se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino.**

Los resultados son como se esperaban, pues por las características particulares del turno matutino -turno escolar grande, con grupos de 55 o hasta 57 alumnos, donde el docente debe tener una actitud defensiva ante la exigencia tanto de los alumnos como de los padres de familia y del personal directivo del turno matutino- se infería que la presión podía hacer que el ambiente fuera menos inclusivo, es decir, que los docentes pusieran mayor atención a asuntos de organización que de aprendizaje.

Para establecer la situación de cada turno escolar se empleó el instrumento de evaluación *Cuestionario de Prácticas Inclusivas en Educación Media Superior*, el cual es adecuado para medir la realización de las prácticas inclusivas en planteles de nivel medio superior, obviamente considerando las particularidades de cada centro educativo.

Los resultados pueden contribuir a la solución de los problemas planteados ya que las prácticas inclusivas se basan en el respeto por la diversidad, sin hacer diferencia de las características que pueden presentar los alumnos.

En el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 43, se llevan a cabo ciertas prácticas inclusivas en ambos turnos, pero se requiere poner más esfuerzo por parte de la plantilla docente, considerando que hoy en día existe la necesidad de docentes competentes, pero principalmente humanos en las escuelas, el primero para asegurar la situación académica y el segundo para que el docente con sensibilidad pueda abordar aspectos importantes en la vida del estudiante, y así ofrecer una educación para todos sin excepción. Unas de las figuras principales en la escuela inclusiva son los docentes y la institución, Ainscow (2002; citado por León y Arjona, 2011), sostiene que los encargados de las instituciones educativas deben ser *capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla.*

Las barreras que impiden el aprendizaje y la participación se rigen en creencias obscuras internas que se han ido edificando respecto la cultura personal, familiar, social que se va formando a través de la vida; respecto a esto, Booth y Ainscow (1998; citados por Echeita, 2004), sostienen que para extraer esas creencias *debemos preguntarnos sobre ¿cómo se interpretan las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor se otorgan a las mismas?, ¿quiénes somos “nosotros” y quienes son “los otros”, en este juego continuo de exclusión e inclusión?*

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

La presente investigación se enfocó a dar respuesta a la pregunta: **¿en el turno vespertino del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No. 43 se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino?**, pudiéndose emitir a partir de ella una respuesta a esa inquietud científica, teniendo como resultado esta tesis doctoral.

La metodología propuesta permitió cumplir con el objetivo general de **identificar si en el turno vespertino del Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios No. 43 de Los Mochis Sinaloa se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino.**

Con la investigación se comprueba la hipótesis planteada: **en el turno vespertino del Centro de Bachillerato Industrial y de Servicios No. 43 de Los Mochis Sinaloa se realizan más prácticas inclusivas que en el turno matutino.**

Con la aplicación del instrumento de evaluación ***Cuestionario de Prácticas Inclusivas en la Educación Media Superior*** se ofrece una herramienta de utilidad para que el nivel medio superior pueda identificar si en sus planteles se llevan o no a cabo prácticas inclusivas, esperando que se se cree una cultura y una política inclusiva.

Los resultados obtenidos, permiten demostrar que es necesario que se trabaje más para que la educación recibida por los alumnos de bachillerato sea cada día más inclusiva, evitando con esto la discriminación y ofreciendo una educación de calidad con un trato digno y equitativo para todos.

De igual manera, es importante recalcar que en ambos turnos existen prácticas inclusivas, aunque no se llevan a cabo en su totalidad y es probable que no de manera consiente por los docentes; razón por la cual es básico que se recupere la comunicación entre el docente y el alumno, creando un clima en donde este último se sienta valorado e incluido. Es necesario un cambio de mentalidad que rompa el estigma de la segregación, ya que la mayoría de los docentes ven al joven como un obstáculo y no perseveran en indagar el por qué ese alumno no logra el aprendizaje y/o la participación deseada.

Derivado de esto, se debe de instruir a los docentes cómo se realizan las adecuaciones curriculares y en qué casos son necesarias, con el fin de que conciban el aprendizaje de sus alumnos de una manera más individualizada; lo que contribuirá a interesarse por conocer tanto el ritmo

como el estilo de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, por lo que se reconoce la existencia de escasas herramientas al momento de dirigir procesos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje con enfoque inclusivo.

En este sentido, es inminente que al interior de la institución se analice si las prácticas que se realizan presentan características de ser inclusivas o si estas se convierten en barreras de aprendizaje y participación para los alumnos.

La responsabilidad de las prácticas inclusivas no solo recae en el docente, sino también en el personal administrativo con el que el joven tiene relación: secretarías, intendentes, prefectos, directivos, etc.

Resulta interesante que siendo los mismos docentes que laboran en ambos turnos, sea en uno de ellos en donde se realizan más prácticas inclusivas, cuando se supone que si son los mismos docentes, las prácticas inclusivas deberían de ser iguales tanto en la mañana como en la tarde; por lo que puede concluirse que la inclusión no depende exclusivamente de los docentes, sino que influye también el clima escolar que se maneje en el plantel, ya que por la mañana, tanto los alumnos como los padres de familia y los directivos se encuentran más al pendiente del actuar académico de los docentes que en el turno vespertino, lo que podría provocar una situación de presión en ellos que modifique su práctica educativa haciéndola menos inclusiva.

Como resultado de la observación, aplicación y análisis realizado en este estudio, se considera importante realizar algunas recomendaciones.

Es necesario que se capacite a los docentes de educación media superior permanentemente en cuanto a estrategias metodológicas para brindar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos.

Se hace necesario modificar la práctica que se establece en los salones de clases del CBTIS 43, la cual es favorable cuando se encuentra fundamentada, lo que contribuye a que los docentes busquen diferentes alternativas para minimizar o en su caso eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad, logrando de esta manera la educación inclusiva.

Se recomienda que los directivos del plantel actúen de manera más efectiva en la forma de organizar su funcionamiento, así como la opinión de la comunidad estudiantil y el desarrollo profesional de sus docentes.

Con estas recomendaciones, buena actitud y compromiso se contribuiría sin lugar a duda a una educación de calidad, imparcial y justa para todos en educación.

Se debe motivar la actitud para el desarrollo, la distancia entre la teoría y la práctica es larga, el dilema entre el deber ser y el ser se encuentra latente. ¿De qué sirven los discursos, las argumentaciones, las fundamentaciones, las teorías, si se continúa actuando incorrectamente?.

Para avanzar hacia la consecución de buenas prácticas cada centro tendrá que analizar su realidad, planificar su plan de mejora, definir las estrategias que pueden impulsar este cambio y evaluar lo realizado. El éxito o el fracaso de una experiencia reside no tanto en patrones establecidos desde posiciones y modelos externos, sino en cómo se plantee el proceso que se desarrollará, el liderazgo y la colaboración de los involucrados. De esta forma, el cambio puede ser vivido como una oportunidad para la mejora o como una amenaza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. Madrid: RINACE. Recuperado el 03 de diciembre de 2014 en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2003). Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Suiza: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Recuperado el 13 de febrero de 2015 en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-es.pdf
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. España: Ministerio de Educación, cultura y Deporte. Recuperado el 22 de diciembre de 2014 en: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IYPZvUczJFwC&oi=fnd&pg=PA69&dq=practicas+inclusivas&ots=Jz73Ut7Eyb&sig=xuk065pFbh5P5puu2eeBpFqJDY#v=onepage&q=practicas%20inclusivas&f=false>
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice para la inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. España: UNESCO. Recuperado el 13 de noviembre de 2014 en: http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf
- Almazán, J. (2001). La educación media superior en México. México: COPARMEX-ENTORNO. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicaciones/Entorno/2001/febrero01/ed_medsup.htm
- Amores, J. y Ritacco, M. (2011). Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. España: UAM- Gice- Rinace. Recuperado el 13 de febrero de 2015 en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art7.pdf>
- Aranda, R. (2012). Presentación del monográfico: Inclusión educativa. España: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma. Recuperado el 02 de enero de 2015: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_02.pdf
- Barrio, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 06 de noviembre de 2014 en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. España: CEE Participación Educativa. Recuperado el 27 de diciembre de 2014 en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-blanco-guijarro.pdf>
- Bridgeland, J., Dilulio, J. y Burke, K. (2006). The Silent Epidemic Perspectives of High School Dropouts. USA: Civic Enterprises. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 en: <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/thesilentepidemic3-06final.pdf>

- Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. México: SCIELO. Recuperado el 27 de diciembre de 2014 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000300007&script=sci_arttext
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. (Tesis Doctoral). España: Universidad de Alicante. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 en: https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=AIAdVY6VE6vA8geW6YCWdG#q=Las+percepciones+y+actitudes+del+profesorado+hacia+la+inclusi%C3%B3n+del+alumnado++con+necesidad+educativas+especiales+como+indicadores+del+uso+de+pr%C3%A1cticas+educativas+inclusivas+en+el+aulaalud
- Comisión Europea. (2006). Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: http://www.irisproject.eu/teachersweb/ES/docs/TT_Estrategias_y_Practicas_en_Las_Aulas_Inclusivas_WD_ES.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2012). México: Secretaría de Gobernación. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_201_09feb12.pdf
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. USA: Asamblea General. Recuperado el 28 de febrero de 2015 en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- DGETI (2002). Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad. -CAED-. México: DGETI. Recuperado el 28 de febrero de 2015 en: http://www.sems.gob.mx/es/sems/bachillerato_no_escolarizado_personas_discapacidad
- Duk, C. y Murillo, F. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. Chile: Escuela de Educación Diferencial. Recuperado el 12 de Enero de 2015 en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/editorial.html>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Chile: UNESCO. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.html>
- Echeita, G. (2004). ¿POR QUÉ JORGE NO PUEDE IR AL MISMO COLEGIO QUE SU HERMANO? UN ANÁLISIS DE ALGUNAS BARRERAS QUE DIFICULTAN EL AVANCE HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS Y CON TODOS. México: REICE. Recuperado el 24 de Marzo de 2015. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”. El Salvador: Revista Digital UMBRAL 2000. Recuperado el 20 de Febrero de 2015 en: <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>

- Fernández, A. (2009). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Abriendo caminos para una sociedad más justa. España: Intered. Recuperado el 07 de noviembre de 2014: http://www.redinternacionalepd.org/publicaciones/abriendo_caminos.pdf.
- Flores, C. (2008). Medición de la Satisfacción del Cliente en los Servicios de Urgencias en un Hospital Público (Tesis de Maestría). México: INSTITUTO TECNOLÓGICO DE HERMOSILLO.
- García, C. (2013). Prácticas Inclusivas en el aula. (Tesis de Maestría). México: Centro Chihuahuense de estudios de posgrado. Recuperado el 20 de febrero de 2015 en: <http://www.cchep.edu.mx/docspdf/cc/449.pdf>
- García, I. (2006). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: DIAGNÓSTICO ACTUAL Y DESAFÍOS PARA EL FUTURO. América Central: BANCO Mundial. Recuperado el 05 de febrero de 2015 en: www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICANA
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, M. y Puga, I. (2000). La integración educativa en un aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/LAINTEGRACIONEDUCATIVA.pdf>
- García, I., Romero, S., y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la Guía de Evaluación de las prácticas inclusivas en el aula (GEPIA). México: UNAM. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf
- García, I., Gámez, L., y Zamora, J. (2013). Factores asociados a las prácticas inclusivas de docentes de educación básica. Instituto mexicano de educación e investigación en psicología A.C. México: IMEIP. Recuperado el 25 de Enero de 2015 en: http://www.researchgate.net/profile/Alma_Dzib_Goodin/publication/260677029_Memorias_Congreso_Nacional_de_Psicologa_2013_Mxico/links/0c960531f90b01025c000000.pdf
- Garza, L. (2014). La educación inclusiva, el nuevo paradigma educativo en la UANL. México: Ciencia UACL. Recuperado el 20 de febrero de 2015 en: <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=1375>
- Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Chile: Escuela de Educación Diferencial. Recuperado el 25 de febrero de 2015 en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf>
- Gutiérrez, A. (2009). EL DEVENIR DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. México: Sistema de Educación Científica. Recuperado el 20 de febrero de 2015 en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill-Interamericana. Recuperado el 25 de Enero de 2015 en: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/files/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill-Interamericana.
- Hinojosa, R. (2011). Prácticas educativas inclusivas: el cambio a través de la investigación. México: Centro Chihuahuense de estudios de posgrado. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 en: http://www.cchep.edu.mx/docspdf/Rumbo_Educativo12.pdf
- Huguet, T. (2006). Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. España: Editorial GRAÓ DE IRIF, S.L. Recuperado el 22 de Febrero de 2015 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547323>
- Illich, I. (1985). En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?. Argentina: Ediciones Búsqueda. Recuperado el 02 de febrero de 2015 en: http://www.researchgate.net/publication/44464870_En_America_Latina_para_qu_sirve_la_Escuela__Ivn_Illich
- INEE (2011). La Educación Media Superior en México. Informe 2010 – 2011. México: INEE. Recuperado el 28 de enero de 2015: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043190>
- INTEF (2012). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. España: Ministerio de Educación. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m1_ei.pdf
- Jiménez, J., García, J., y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. México: Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET). Recuperado el 25 de enero de 2015: http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm
- Ley General de Educación. (1993). México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011). México: Congreso general de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 02 febrero de 2015 en: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/ley100605.html>
- León, M. y Arjona, Y. (2011). PASOS HACIA LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. España: Universidad de Granada. Recuperado el 07 de Marzo de 2015 en: www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/34/151
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. España: Innovación Educativa. Recuperado el 04 de noviembre de 2014 en: www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140

- Machado, A. (2000). PRÓLOGO A LA VERSIÓN EN CASTELLANO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Reino Unido: UNESCO-CSIE. Recuperado el 25 de enero de 2015 en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Marchesi, A. (2000). ¿Equidad en la Educación?. España: (OEI). Recuperado el 10 de Enero de 2015 en: <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm>
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. España: OEI. Recuperado el 05 de noviembre de 2014 en: http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. España: OEI. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Marqués, P. (2002). Buenas prácticas docentes. Barcelona: Facultad de Educación. Recuperado el 09 de noviembre de 2014 en: http://www.cursos.clavijero.edu.mx/cursos/015_fd/.../Buenas-Practicas-Docentes.Doc
- OCDE (2012). Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja. Francia: OCDE. Recuperado el 22 de diciembre de 2014 en: <http://www.oecd.org/edu/school/49620052.pdf>
- ONU (1996). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Inglaterra: ONU. Recuperado el 22 de diciembre de 2014 en: <http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/pidesc.htm>
- Parra, M. (2009). Inclusión escolar en secundaria. México: Universidad Intercontinental. Recuperado el 10 de diciembre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80212414011.pdf>
- PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA EDUCACION INCLUSIVA. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado el 05 de enero de 2015 en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva. (2011-2015). España: Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado el 13 de Noviembre de 2014 en: <https://docs.google.com/document/d/11WLtybmJnHBDp6lrwWh-FvbQXRvN7Gbitxa3sn-4r5Y/edit?pli=1>
- Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012-2016. (2012). España: Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado el 15 de diciembre de 2014 en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf

- RAE (2012). Diccionario de la Lengua Española. (2012). Vigésima segunda ed. España: Real Academia Española. Recuperado el 12 de diciembre de 2014 en: <http://lema.rae.es/drae/?val=INCLUIR>
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. España: Asociación universitaria de Formación del Profesorado. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>
- Santos, M. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía. BASES PARA UNA TEORÍA HOLÍSTICA DE LA EDUCACION. Chile: Estudios Pedagógicos. Recuperado el 02 DE FEBRERO DE 2015 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052000000100011
- SEP (1993). Ley General de Educación en el Diario Oficial de la Federación de la Secretaría de Educación Pública. México: SEP. Recuperado el 20 de febrero de 2015 en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- SEP (1999). Manual de Organización del Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios. México: SEP. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/images/multimediaDGETI/archivosPdf/ManualesOrganizacion/mocbn1.pdf>
- SEP (2000). La estructura del sistema educativo mexicano. México: SEP. Recuperado el 11 de febrero de 2015 en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP. Recuperado el 05 de noviembre de 2014 en: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>
- SEP (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP. Recuperado el 17 de febrero de 2015 en: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- SEP (2004). Sistematización de la Experiencia de la USAER en Educación Secundaria. México: SEP. Recuperado el 12 de enero de 2015 en: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/publicaciones/EDidact01.pdf>
- SEP (2007). PROGRAMA PREPARATE. México: SEP. Recuperado el 20 de febrero de 2015 en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Bol2450907#.VUe5JPI_Oko
- SEP (2008). Acuerdos secretariales: 447. México: SEP. Recuperado el 28 de febrero de 2015 en: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

- SEP (2008). Programa Regional de Educación Inclusiva. México: SEP. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 en: www.sepdf.gob.mx/institucional/documentos/PI/prei.pdf.
- SEP (2008). REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MEXICO: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: SEP. Recuperado el 11 de febrero de 2015 en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>.
- SEP (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. Programa Escuelas de Calidad. México: SEP. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo6.pdf>
- SEP (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. México: SEP. Recuperado el 02 de noviembre de 2014 en: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>
- SEP (2012). Encuesta de deserción en la Educación Media Superior. (ENADEMS). México: SEP. Recuperado el 8 de noviembre de 2014. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- SEP (2012). Glosario de términos sobre discapacidad. México: SEP. Recuperado el 22 de enero de 2015 en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf
- SEP (2013). Antecedentes. EMS. México: SEP. Recuperado el 20 de febrero de 2015 en: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb
- SEP (2013). Diario Oficial. Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. México: SEP. Recuperado el 08 de Enero de 2015 en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/efe3ced7-58c6-476c-874a-56678397baa4/a711.pdf>.
- SEP (2013). Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia 2013 (ENEIVEMS). México: SEP. Recuperado el 02 de marzo de 2015 en: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_exclusion_intolerancia_violencia_ems_2013
- SEP (2013). MISION Y VISION DE LA SEP. México: SEP. Recuperado el 12 de enero de 2015 en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_SEP#.VUbCtPI_Oko
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP. Recuperado el 09 de febrero de 2015 en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.

- Tejada, M. (2012). Variables sociodemográficas según turno escolar, en un grupo de estudiantes de educación básica: un estudio comparativo. Venezuela: Sistema de Educación Científica. Recuperado el 20 de febrero de 2015 en: <http://www.redalyc.org/pdf/659/65926546002.pdf>.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. España: UNESCO. Recuperado el 02 de diciembre de 2014 en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2001). Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators. Paris: UNESCO. Recuperado el 22 de febrero de 2015 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- UNESCO (2007). Guía para los docentes a la violencia en la escuela: Francia: UNESCO. Recuperado el 16 de diciembre de 2014 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- UNESCO (2008). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales. Chile: UNESCO. Recuperado el 25 de enero de 2015 en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/einclusiva_lac_09.pdf
- UNESCO (2009). Educación Inclusiva. París: UNESCO. Recuperado el 02 de noviembre de 2014 en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>
- UNESCO (2010). “Innovando en la educación para prevenir la exclusión”. Construye-T, una alternativa para la juventud mexicana. México: UNESCO. Recuperado el 17 de diciembre de 2014: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/pdf/Construyet_seguridad.pdf
- UNESCO (2013). Educación inclusiva. Chile: UNESCO. Recuperado el 20 de Enero de 2015 en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO (2014). Oficina de la UNESCO en México. México: UNESCO. Recuperado el 03 de diciembre de 2014 en: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/education/major-projects-and-activities/>
- Uribe, C., López-Córdova, E., Mancera, C. y Barrios, M. (2012). México: Retos para el Sistema Educativo 2012-2018. México: BID. Recuperado el 02 de noviembre de 2014 en: <http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1>

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

Hola, el presente cuestionario es parte de una investigación doctoral, la cual tiene como objetivo conocer las prácticas inclusivas llevadas a cabo en CBTIS No.43 a través de sus alumnos. Mucho agradeceré tu honestidad.

Parte I: Sobre los docentes.

Indicación: Al término de cada sentencia encontrarás cuatro opciones de respuesta, por favor escribe una X en el cuadro situado al lado derecho de la opción que consideres pertinente.

1. ¿Los docentes diseñan, proporcionan y aprovechan los materiales para asegurar el aprendizaje significativo de **todos y cada uno** de sus alumnos de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje y características de todos?

Ningún docente	<input type="checkbox"/>	Pocos docentes	<input type="checkbox"/>	La mayoría de los docentes	<input type="checkbox"/>	Todos los docentes	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

2. En el salón de clases, ¿Los docentes se aseguran de que la ubicación física del mobiliario sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a **todos los estudiantes**, de acuerdo con las actividades que realiza?

Ningún docente	<input type="checkbox"/>	Pocos docentes	<input type="checkbox"/>	La mayoría de los docentes	<input type="checkbox"/>	Todos los docentes	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

3. ¿Los docentes se cercioran de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a **todos** sus alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza–aprendizaje?

Ningún docente	<input type="checkbox"/>	Pocos docentes	<input type="checkbox"/>	La mayoría de los docentes	<input type="checkbox"/>	Todos los docentes	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

4. ¿Los docentes te plantean claramente cuáles son las **competencias a desarrollar** y te identifican los aprendizajes que pretende lograr?

Ningún docente	<input type="checkbox"/>	Pocos docentes	<input type="checkbox"/>	La mayoría de los docentes	<input type="checkbox"/>	Todos los docentes	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

5. ¿Los docentes te explican **cómo serán evaluadas las actividades** para saber si desarrollaste las competencias esperadas?

Ningún docente	<input type="checkbox"/>	Pocos docentes	<input type="checkbox"/>	La mayoría de los docentes	<input type="checkbox"/>	Todos los docentes	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

6. ¿Los docentes **hacen adecuaciones o cambios**, cuando es necesario, para que los alumnos aprendan de una manera más individualizada?

Ningún docente	<input type="checkbox"/>	Pocos docentes	<input type="checkbox"/>	La mayoría de los docentes	<input type="checkbox"/>	Todos los docentes	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

7. ¿Los docentes propician que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de **todos**, y evita las actividades que no tienen propósitos educativos?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

8. ¿Del total de horas de clase, el docente utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de **cada** alumno?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

9. ¿Los docentes dedican el tiempo suficiente para motivar a **todos** los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

10. ¿Los docentes explican a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para **todos**?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

11. ¿Los docentes toman en cuenta y respetan el ritmo y estilo de aprendizaje de **todos y cada uno** de sus alumnos?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

12. ¿Los docentes se aseguran de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros siendo incluidos **todos** en las actividades?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

13. ¿Los docentes realizan ajustes o modificaciones al plan de estudios, durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con las reacciones y destrezas de los alumnos?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

14. ¿Los docentes buscan métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

15. ¿Las evaluaciones que realizan los docentes reconocen los logros de **todos y cada uno** de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

16. ¿Los docentes realizan una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una calificación?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

17. ¿Los docentes hacen lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

18. ¿Los docentes ayudan al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

19. ¿Los docentes propician que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

20. ¿Los docentes logran disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc.?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

21. ¿Los docentes se aseguran de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

22. ¿Los docentes se cercioran de atender a los alumnos que presentan conducta violenta o brusca, buscando métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

23. ¿Los docentes evitan las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

24. ¿Los docentes hacen que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

25. ¿Los docentes evitan las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

26. ¿Los docentes admiten a **todos** los alumnos en su aula, sin distinción?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

27. Los docentes toman en cuenta a **todos** los alumnos para participar en las actividades, sin distinción?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

28. ¿Los docentes logran una comunicación **constante y positiva** con los padres de familia?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

29. ¿Los docentes conocen las condiciones familiares de sus alumnos, y puede **sugerir y proporcionar posibles apoyos** para sus aprendizajes?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

30. ¿Los docentes dan tareas que contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

31. ¿Los docentes te brindan un trato familiar y afectivo?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

32. ¿Los docentes saludan al inicio y se despide al final de las clases?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

33. ¿Los docentes, se dirigen hacia ti y a los demás respetuosamente, jamás con altanería o groserías?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

34. ¿Los docentes te motivan a que te sientas valorado y orgulloso de tus propios logros?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

35. ¿Los docentes usan estereotipos o etiquetas para referirse a ti o a tus compañeros (burro, tonto, tenías que se tú, etc.)?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

36. ¿Los docentes te enseñan a tomar apuntes de las clases o libros, así como organizar tus cuadernos y trabajos?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

37. ¿Los docentes saben cómo intervenir en situaciones de discriminación entre uno y otro alumno (alumno indígena, obeso, homosexual, etc.) en el grupo?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

38. ¿Los docentes intentan conocer y relacionarse, con los sentimientos y emociones de sus alumnos para mejorar su autoestima?

Ningún docente		Pocos docentes		La mayoría de los docentes		Todos los docentes	
----------------	--	----------------	--	----------------------------	--	--------------------	--

Parte II: Sobre el plantel. Indicación: Al término de cada pregunta encontrarás dos opciones de respuesta, por favor escribe una X en el cuadro situado al lado derecho de la opción que consideres pertinente.

39. ¿Hay juntas, fiestas o reuniones sociales para dar la bienvenida al alumnado que llega y para despedir al alumnado que egresa?

si		no	
----	--	----	--

40. ¿El plantel intenta disminuir, a través de pláticas o talleres, toda tipo de discriminación, con relación a la edad, la clase social, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?

si		no	
----	--	----	--

41. ¿Hay algún programa escolar en tu plantel, para preparar y facilitar a los alumnos, el cambio y transición que se vive de la Secundaria a la Preparatoria?

si		no	
----	--	----	--

42. ¿La elección del turno de tu escuela depende del mejor promedio, ocasionando esto descontento y desmotivación en los promedios más bajos?

si		no	
----	--	----	--

43. ¿Tu plantel tiene rampas de acceso, barandales, butacas para los alumnos zurdos, salones con espacio suficiente para quienes usan silla de ruedas, orientación adecuada de los pintarrones para que los estudiantes vean bien?

si		no	
----	--	----	--

44. ¿Se te ha solicitado opinión personal (oral o escrita), sobre sugerencias para mejorar tu plantel?

si		no	
----	--	----	--

45. ¿En tu plantel hay foros, espacios o una sociedad de alumnos, para discutir sobre aspectos escolares que acontecen en el plantel?

si		no	
----	--	----	--

46. ¿Se valora y toma en cuenta en clase, de igual manera, al alumnado que tiene notas más bajas, como a los estudiantes con logros altos?

si		no	
----	--	----	--

47. ¿Además de la tutoría, hay espacios de tiempo disponibles, donde tú como alumno puedes charlar con el docente y personal capacitado, sobre la materia o sobre aspectos personales?

si		no	
----	--	----	--

48. ¿Tienes conocimiento si hay personas dentro del centro educativo a las que puedes acudir si estás siendo intimidado?

si		no	
----	--	----	--

49. En tu plantel ¿hay personas (prefectos) responsables del orden en cualquier momento y dispuestos a atender tus necesidades?

si		no	
----	--	----	--

50. En las oficinas, para hacer algún trámite, ¿todo el personal te trata dignamente, es decir, con respeto y amabilidad?

si		no	
----	--	----	--