

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**



**“ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIO
DE CASO DOCENTE CON ESTUDIANTE QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES”**

**TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

EDNA GUADALUPE HERRERA CARDIEL

**DRA. ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS
DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL**

**DR. ARIAGOR MANUEL ALMANZA AVENDAÑO
CODIRECTOR DE TRABAJO TERMINAL**

**DRA. MARÍA ESTHER VÁZQUEZ GARCÍA
LECTORA DE TRABAJO TERMINAL**

**DRA. EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ MACHADO
LECTORA DE TRABAJO TERMINAL**

Mexicali, B.C., a junio del 2019

Dedicatoria

Quiero dedicar las aportaciones de este proyecto de intervención a la comunidad de la Facultad de Ciencias Humanas. Espero que en este producto se inspiren nuevos proyectos para continuar construyendo una comunidad educativa inclusiva que siga formando profesionistas comprometidos con la sociedad.

Agradecimientos

Agradezco principalmente a mi madre, por ser el soporte de mi vida y mi apoyo constante en mis aventuras y proyectos: contigo lo puedo todo. A mi familia nuclear, por su entrega en la construcción de mis metas. A mi segunda familia por su apoyo constante, particularmente a Feni, porque sin ella a mi lado este camino no hubiera sido tan divertido. A Jomar, porque más de una vez me vio estresada y me regaló las palabras mágicas: *“tú puedes, todo estará bien”*. A Claudette, por la confianza ciega que me tiene.

Gracias a la comunidad educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile y al equipo del programa PIANE por tan cálido recibimiento y apoyo durante mi estancia académica en la ciudad de Santiago, me cambio la vida tan grata experiencia.

Gracias a todos mis maestros de la Facultad de Ciencias Humanas, en especial a quienes dedicaron su tiempo para realizar aportaciones y comentarios que me ayudaron a mejorar la calidad de este trabajo, particularmente a la Dra. Cristina González Machado, Dra. Karla Parra Encinas y Dr. Ariagor Almanza.

Para finalizar, quiero realizar una mención honorífica de agradecimiento a la Dra. Erika Reyes Piñuelas, cuya paciencia y apoyo fue indispensable para dar forma y ejecución a este proyecto.

Resumen

Este trabajo indagó las condiciones de la inclusión educativa en una institución de Educación Superior desde la mirada de docentes y coordinadores académicos de una facultad de la UABC, para diseñar e implementar un acompañamiento pedagógico como apoyo para una capacitación que otorgue papel activo del docente. Se realizó un diagnóstico en dos fases: la primera mediante cuatro entrevistas, que expusieron la percepción docente acerca la inclusión de los estudiantes con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) asociada a una discapacidad y/o condición; la segunda mediante una escala de Likert -diseñada ex profeso y aplicada a 35 docentes- como resultado detalló las condiciones de atención y percepción de los docentes hacia el sector de estudiantes con alguna NEE. Del diagnóstico se dedujo que principalmente prevalecen barreras de estilo metodológico que aún no se han atendido. Para trabajar sobre estas necesidades, se diseñó una estrategia de acompañamiento pedagógico para un estudio de caso con NEE. Al revisar el discurso del docente participante, se dedujo que por medio del acompañamiento existió un cambio favorable en el diseño e implementación adecuaciones no significativas referentes a la presentación de la información y a las actividades de retroalimentación.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. Formulación del problema	1
1.2. Preguntas de investigación	6
1.2.1 Pregunta general	6
1.2.2 Preguntas específicas	6
1.3. Justificación	7
1.4. Objetivos	9
1.4.1 Objetivo general	9
1.4.2 Objetivos específicos	9
1.5. Alcances y límites	9
1.5.1 Alcances	9
1.5.2 Límites	10
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	11
2.1 Antecedentes teóricos.	11
2.2 Discusión teórica de la problemática	18
2.2.1 Integración educativa	18
2.2.2 Inclusión educativa	21
2.2.3 Necesidades educativas especiales (NEE)	27
2.2.4 Adecuaciones curriculares	29
2.2.5 Acompañamiento pedagógico	23
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	37
3.1 Abordaje metodológico.	37
3.1.1 Paradigma científico.	37
3.1.2 Etapas y tiempo de desarrollo.	38
3.1.3 Estrategia de recolección de datos para el diagnóstico.	39
3.1.3.1 Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información: fase cualitativa	40

3.1.3.2 Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información: fase cuantitativa	40
3.1.3.4 Descripción de la muestra: fase cualitativa	42
3.1.3.5 Descripción de la muestra: fase cuantitativa	44
3.1.3.6 Criterios y parámetros: fase cualitativa	44
3.1.3.7 Procedimiento: fase cuantitativa	45
3.2 Diagnóstico	46
3.2.1 Resultados obtenidos: fase cualitativa.	46
3.2.2 Resultados obtenidos: fase cuantitativa.	57
3.2.3 Integración de resultados obtenidos.	68
3.3 Proyecto de intervención educativa.	69
3.3.1 Hipótesis.	69
3.3.2 Propósito del proyecto.	70
3.3.3 Estructura general del proyecto.	70
3.3.4 Actividades a desarrollar.	70
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y ANÁLISIS	74
4.1 Resultados del proyecto de intervención educativa.	74
4.1.2 Narración cronológica.	74
4.1.3 Cambios efectuados durante la aplicación.	82
4.2 Análisis de la evaluación del proyecto de intervención.	83
4.2.1 Análisis descriptivo de los datos de los resultados.	84
4.2.2 Elementos obstaculizadores y facilitadores.	90
4.2.3 Consecuencias positivas y negativas de trabajo desarrollado.	90
4.2.4 Evaluación final del proyecto	91
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	92
5.1 Aportaciones relevantes.	92
5.1.1 Hallazgos	92
5.2 Propuesta de mejora	93
5.3 Limitaciones	94
5.4 Investigaciones futuras	94

Referencias

95

Anexos

106

Anexo 1. Entrevista semiestructurada: fase cualitativa	106
Anexo 2. Operacionalización: escala fase cuantitativa	108
Anexo 3. Escala de Likert: fase cuantitativa	110
Anexo 4. Formato de planificación del docente	113
Anexo 5. Representación del sociograma de rechazo	114
Anexo 6. Formato sugerido de planificación	115
Anexo 7. Observaciones de evaluación previa	116
Anexo 8. Registro anecdótico	120
Anexo 9. Evaluación de los registros anecdóticos	127
Anexo 10. Formato de autorización emitido por la unidad receptora	134
Anexo 11. Constancia que avala el desarrollo del proyecto de intervención educativa	135

Lista de tablas

Tabla 1. Estudiantes identificados con algún tipo de discapacidad y situación de vulnerabilidad.	6
Tabla 2. Aportaciones en torno a la temática de inclusión educativa.	11
Tabla 3. Alfa de Cronbach: dimensiones e instrumento total.	42
Tabla 4: Características de los informantes clave: fase cualitativa.	43
Tabla 5. Perfil de los participantes del diagnóstico: fase cuantitativa.	44
Tabla 6. Medias y desviación estándar de la dimensión 1.1 Percepción de las habilidades para la detección y atención de NEE asociadas a una discapacidad.	58
Tabla 7. Medias y desviación estándar dimensión 1.2 Percepción docente acerca del estudiante universitario con y sin discapacidad.	61
Tabla 8. Medias y desviación estándar dimensión 1.3 Identificación de las estrategias de enseñanza implementadas por el docente.	63
Tabla 9. Medias y desviación estándar dimensión 1.4 Actitud frente a las adecuaciones curriculares en estrategias de enseñanza y evaluaciones.	64
Tabla 10. Medias y desviación estándar dimensión 2 Conocimiento de equipos de asistencia o apoyo en la FCH.	67
Tabla 11. Actividades consideradas en el proceso de intervención.	71
Tabla 12. Acciones presentadas por sesión.	86
Tabla 13. Categorías, códigos y subcódigos de la entrevista	87

Lista de figuras

Figura 1. Etapas de intervención.	38
Figura 2. Proyecto de intervención.	70

Lista de gráficos

Gráfico 1. Acciones presentadas durante la intervención.	85
Gráfico 2. Conteo de acciones observadas por sesión.	86

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Formulación del problema

Las primeras aproximaciones en generar marcos normativos de protección a las necesidades de las personas con discapacidad (particularmente las que corresponden al acceso a los servicios educativos) se atribuyen a la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (por sus siglas en inglés UNESCO), particularmente en la *Declaración mundial sobre educación y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990, donde se usó el término de *personas impedidas* para referirse a las personas con algún tipo de discapacidad física o intelectual.

En el artículo 3 apartado 5 de esta declaración se expresa concretamente que “las necesidades básicas de las personas impedidas precisan de especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas características, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 10).

Posteriormente por acción de la UNESCO en 1994, se lleva a cabo en España la “Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales”, en donde se abordó el término: Necesidades Educativas Especiales (NEE) por primera vez para generar acuerdos entre las naciones participantes sobre la atención de este rubro en la educación. Dicha declaración hace énfasis en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realice en el contexto de educación regular y no sólo en instituciones especializadas que actúen de manera específica en las limitantes del alumno con alguna

discapacidad, con el objetivo de promover una verdadera integración en las escuelas.

En un marco internacional, estas sesiones internacionales (por mencionar solo algunas) representan un primer conjunto de acciones para la defensa del derecho al acceso a servicios educativos para personas con NEE a través de la generación de políticas que regulen el proceso de inclusión.

Pensar en involucrar directamente al docente en mejoras en proceso de inclusión de alumnos con discapacidad, supondría la disminución de barreras en el proceso de aprendizaje, dado que en los casos donde el docente desconoce las características y NEE de los estudiantes con algún tipo de discapacidad puede hablarse de un obstáculo, pues el maestro es un participante clave en la integración adecuada de estos estudiantes (Fernández, 2012).

El desconocimiento influye en que docentes y estudiantes sin alguna necesidad educativa especial vean como ajenas las ventajas de un ambiente inclusivo como pudieran ser: el fomento de una actitud tolerante y comprensiva, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación de diversas estrategias docentes y aumentar el grado de adaptación a situaciones desconocidas y adversas, tal y como lo expuso Gallegos (2011) en los resultados del programa de adaptaciones curriculares implementado en la Universidad Autónoma Salesiana en Ecuador.

Diez y Sánchez (2015) apoyan la perspectiva de la flexibilidad en el diseño curricular como alternativa para atender las NEE en el aula, planteando sus beneficios para toda la población estudiantil, partiendo de la premisa que cada individuo es único.

Dentro del contexto de la educación superior en México, los programas de inclusión no dan cobertura a las NEE de los estudiantes. Datos estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) los cuales refieren que en el 2010 se registró una matrícula de 2,773,088 estudiantes, de los cuales 26,651 presentaban alguna discapacidad; es importante destacar que algunas instituciones –La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) entre ellas- han implementado modalidades de inclusión, aun cuando no hay parámetros legales que regulen estos procedimientos (Vázquez, 2018).

El Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 de la UABC habla de la importancia de atender a grupos vulnerables a través del acceso al conocimiento (UABC, 2015) así como la relevancia de uno de sus ejes rectores respecto a la educación inclusiva.

Sin embargo, no se ha determinado un protocolo de acción a nivel institucional para la atención de las necesidades educativas de la población con algún tipo de discapacidad, en lo que respecta a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) esta situación se ha visto reflejada en un registro incompleto (y no oficial) de alumnos con discapacidad, pues solo han sido identificados a través de establecer el primer contacto en las aulas.

En comunicación con los departamentos de Formación Básica y Psicopedagógico de la FCH, se obtuvieron cifras que confirman la presencia de alumnos con ceguera y dificultades motoras dentro de la población estudiantil: siete alumnos con discapacidad visual (ceguera) y un alumno con dificultades motoras (espina bífida). Esta identificación parcial surge de la recolección de datos que dichos departamentos realizaron durante el periodo de ingreso de

estos alumnos a la universidad. No obstante, no se identifican alumnos con algún trastorno del desarrollo -como el autismo- de tal manera que tampoco hay un seguimiento especializado de estos casos que suelen identificarse por los docentes durante el transcurso del semestre.

Por otra parte, datos proporcionados por la Coordinación de Formación Básica de la UABC (2017) en el marco de modificaciones al modelo educativo institucional, reflejan que en la FCH se encuentra estudiantes con esta clase de discapacidades y dificultades: discapacidad visual, discapacidad visual parcial, discapacidad auditiva, discapacidad motriz moderada, discapacidad motriz severa, discapacidad múltiple y dificultades emocionales o sociales.

Es conveniente subrayar que UABC ha generado la apertura de espacios para estudiantes con discapacidad, pero a diferencia de otras instituciones de educación superior, no cuenta con un mecanismo de apoyo para personas con discapacidad o NEE (Vázquez, 2018), por otra parte, tampoco hay precedente de un programa institucional que se dirija a los docentes con la finalidad de orientar y generar adecuaciones curriculares para la inclusión de las NEE de este sector de la población que ingresa a la universidad, de ahí que se podría hablar de una dinámica integrativa poco incluyente.

Uno de los obstáculos que estos estudiantes pueden encontrar como limitante de su trayectoria académica es que se cuenta con un plazo establecido –siete años máximo- para concluir los créditos de licenciatura como se menciona en Art. 147º en el Capítulo séptimo del Estatuto Escolar de la UABC (UABC, 2006), dicho plazo podrá extenderse hasta un año si se comprueban las condiciones que llevaron al estudiante a prolongar su estancia en la universidad. En el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, los estudiantes –con y

sin NEE- no tienen un plazo para concluir sus estudios, la intención es atender a detalle las necesidades que manifiestan y reducir –en la medida de lo posible- las barreras que se presentan durante su trayectoria académica (Lissi et al, 2013).

La UABC ha realizado esfuerzos en materia de planeación para responder a la demanda social de atención a la población con NEE asociadas a una discapacidad correspondiendo en primera instancia a los objetivos del eje *México con Educación de Calidad* sobre inclusión y equidad educativa con énfasis en los apoyos a jóvenes en situaciones vulnerables o en desventaja, contemplados dentro del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2012 – 2018 (UABC, 2015).

La FCH ha demostrado su apertura a la población estudiantil con alguna necesidad educativa especial producto de una discapacidad al dar atención a la diversidad, particularmente a personas con ceguera, personas con trastornos del desarrollo como el autismo y personas con dificultades motoras (UABC, 2017).

Datos de las discapacidades contempladas en la población de alumnos de la FCH han sido parcialmente registrados por el departamento de Formación básica y el departamento Psicopedagógico, como se mencionó anteriormente.

De manera institucional, datos proporcionados por la Coordinación de Formación Básica UABC dentro del *Diagnóstico de estudiantes en desventaja y condiciones de vulnerabilidad* realizado por la UABC (2017) reflejan cifras concretas acerca de la población con algún tipo de discapacidad en las unidades académicas de la UABC, ubicando a la FCH como una de las unidades con mayor acceso a estudiantes con alguna discapacidad y situación de vulnerabilidad (Tabla 1).

Tabla 1

Estudiantes identificados con algún tipo de discapacidad y situación de vulnerabilidad

Tipo de discapacidad	Estudiantes detectados
Visual (ceguera)	5
Visual parcial	1
Auditiva	1
Motriz moderada	3
Motriz severa	1
Múltiple	5
Emocional o social	4

Nota: Tabla elaborada con datos del "Diagnóstico de estudiantes en desventaja y condiciones de vulnerabilidad" (UABC, 2017).

En efecto hay una discrepancia entre las cifras que se consideran en la Coordinación de Formación Básica de la UABC y el departamento de Formación Básica de la FCH, por lo cual hay que mencionar la necesidad de generar un seguimiento a partir del ingreso del estudiante con discapacidad.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general. ¿Cómo favorecer la inclusión de un estudiante con NEE a partir de implementar una estrategia con docente de la asignatura de introducción a las ciencias sociales en la etapa de tronco común?

1.2.2 Preguntas específicas. Por lo expuesto con anterioridad, se han generado las siguientes preguntas para guiar el proceso de investigación:

- ¿Cuáles son las condiciones que presenta la FCH respecto a la inclusión educativa desde la percepción de los docentes y coordinadores de área?
- ¿De qué manera es posible apoyar al docente para la inclusión de estudiantes con NEE?
- ¿Qué tipo de adecuaciones favorecen el aprendizaje en estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad?

1.3 Justificación

El compromiso social de las Instituciones de Educación Superior (IES) ha orientado sus acciones hacia la atención de sectores vulnerables de la población a través de la generación de espacios que permiten un intercambio de experiencias, de tal manera que se ha hecho presente la necesidad de generar espacios inclusivos a través acciones que den pauta de acción y respuesta a los acuerdos internacionales, así como a la normativa nacional en materia de inclusión educativa.

Según la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), estos proyectos se encaminan a la sensibilización a través de la capacitación de la población universitaria, la generación de infraestructura que promueva la accesibilidad física e informativa así como la difusión de esta visión inclusiva de las IES (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal [CDHDF], 2015).

La FCH se caracteriza por una naturaleza humanista que se enfoca en formar seres humanos de manera integral y con un sentido de compromiso ético y social (FCH, 2017), por demás, como unidad académica de la UABC responde al PDI establecido, por ello, resulta relevante abordar la situación de inclusión de los estudiantes con NEE.

Las experiencias documentadas sobre acciones en materia de inclusión de NEE en educación superior se han enfocado principalmente en modificaciones de infraestructura de accesibilidad a personas con discapacidades físicas, como fue el caso de la Universidad Autónoma de Guerrero (Pérez y Alarcón, 2015) por lo que generar una intervención destinada a la atención de NEE asociadas a una discapacidad mediante la modificación curricular supondría un aporte a modificar las condiciones del proceso de

enseñanza – aprendizaje tomando en cuenta las características de las condiciones de la población con discapacidad en la institución.

Implementar una estrategia de acompañamiento pedagógico para asesorar al docente en el diseño e implementación de adecuaciones curriculares no significativas, dará una pauta para atender en el aula las necesidades particulares de estudiantes con discapacidad y/o algunos trastornos del desarrollo, de tal manera que la implementación de estrategias favorezca la integración del alumnado con NEE.

Se busca que todos los involucrados en el proceso educativo como académicos, directivos y estudiantes (con y sin NEE) se vean beneficiados al fomentar un aprendizaje centrado a impulsar y fortalecer las habilidades de cada alumno, así como disminuir las limitaciones o barreras en el aprendizaje, esto en consonancia con uno de los ejes rectores de las actividades institucionales de la UABC el cual enfatiza la inclusión educativa como la guía de desarrollo de funciones que eviten la discriminación de cualquier tipo a través de procurar niveles equiparables de aprendizaje de todos los alumnos (UABC, 2015).

En efecto, generar acciones para la activa participación del docente en la atención de estudiantes con NEE promoverá el propósito de construir las bases de una universidad incluyente y socialmente responsable que atienda a un sector vulnerable como lo es la población con algún tipo de discapacidad y conforme un precedente de acciones destinadas a generar ambientes inclusivos en espacios de educación superior.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general. Diseñar un programa de acompañamiento pedagógico que oriente al docente en el diseño e implementación de adecuaciones curriculares no significativas para favorecer la inclusión de un estudiante con NEE asociadas a un trastorno, en la asignatura de introducción a las ciencias sociales en la etapa de tronco común.

1.4.2 Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico para conocer la percepción docente sobre realizar e implementar adecuaciones curriculares.
- Identificar un estudio de caso para diseñar el programa de acompañamiento pedagógico.
- Valorar el impacto de las adecuaciones curriculares no significativas en la atención de un estudiante con NEE en la clase de introducción a las ciencias sociales en el tronco común en la FCH.

1.5 Alcances y límites

1.5.1 Alcances

- La investigación tiene lugar en la FCH, una de las unidades académicas con presencia de estudiantes con discapacidad y NEE, así como antecedentes de programas enfocados a la atención de esta población estudiantil.
- Participan diversos actores educativos (docente y estudiante identificado con NEE), permitiendo integrar distintos enfoques sobre el objeto de estudio.

- El desarrollo de la estrategia de intervención promueve la participación activa docente sobre la atención de NEE, así como a los estudiantes (con y sin NEE).
- La comunicación con el departamento de Orientación educativa y psicopedagógica abre la posibilidad de compartir datos para favorecer el apoyo a este sector estudiantil.
- Desarrollar la investigación mediante un estudio de caso permite conocer a detalle las características del docente para diseñar un programa de acompañamiento pedagógico.

1.5.2 Límites

- Falta de personal académico que tome el papel del asesor y que dé seguimiento a esta estrategia de acompañamiento pedagógico.
- El aspecto social de la inclusión no se atiende mediante la aplicación del proyecto de intervención.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Antecedentes teóricos.

En América latina han existido esfuerzos por estructurar un ambiente inclusivo para las NEE asociadas a una discapacidad en instituciones de educación superior.

Es conveniente revisar y reflexionar sobre el proceso, así como los resultados de las acciones implementadas para visualizar un posible escenario de acción e incluso de hallazgos en la intervención en UABC.

En la tabla 2 se presentan -de primer momento- investigaciones realizadas en temática de inclusión; en un segundo momento se presentan programas que promueven la inclusión en instituciones de educación superior en américa latina.

Tabla 2

Aportaciones en torno a la temática de inclusión en instituciones de educación superior en américa latina: investigaciones y programas.

Autor	Año	Universidad	País	Tipo de trabajo	Aportaciones
Vargas, Ramos y Cristancho	2011	Universidad Manuela Beltrán	Colombia	Investigación	Investigación en torno a las principales dificultades metodológicas del proceso de inclusión
Lledó	2013	Universidad de Alicante	España	Investigación	Trasladar la experiencia de niveles educativos (no universitarios) al sector de la educación superior.
Pérez-Castro	2016	Universidad Nacional Autónoma de México	México	Investigación	Revisión de las condiciones de inclusión para el ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en universidades de México.
Casillas y Cruz	2017	Universidad Veracruzana	México	Investigación	El análisis del proceso de inclusión educativa en la institución permitió generar tres modelos de inclusión a partir de los cuales pueden diseñarse cursos de acción.

Gallegos	2011	Universidad Politécnica Salesiana	Ecuador	Programa	Implementación de un programa enfocado a modificar la planeación de clases y el currículo tomando en cuenta NEE de estudiantes con discapacidad visual.
Lissi., et al.*	2013	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile	Programa	Creación de un programa institucional para: detección y atención de NEE asociadas a una discapacidad, establecimiento de redes de apoyo entre diversos profesionistas y asesoría dirigida a docentes, estudiantes y personal administrativo.
Gajardo y Lara	2014	Universidad de Santiago	Chile	Programa	Fortalecimiento de la labor docente a partir de un acompañamiento mediante un programa institucional dedicado a la asistencia de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.
Pérez y Memije	2015	Universidad Autónoma de Guerrero	México	Programa	Concientización de las necesidades de estudiantes con discapacidad para generar cambios en la infraestructura de la institución para favorecer condiciones de acceso, así como plantear la importancia de contar con docentes capacitados para atender a estos estudiantes.
Vázquez	2012	Universidad Autónoma de Baja California	México	Programa	ACYNEE (Proyecto de vinculación multisede)

Nota: Elaboración propia

*En Herrera (2014)

Explorando los aportes teóricos referentes a trabajos de investigación, se comienza mencionando el caso dentro de la Universidad Manuela Beltrán – ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia- se realizó un proyecto de investigación para determinar las principales dificultades en materia de inclusión para instituciones de educación superior, Vargas, Ramos y Cristancho (2011) reportan dificultades en las adecuaciones metodológicas para atender a estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad, principalmente porque no queda claro cómo llevar a cabo las adaptaciones lo cual recae en esfuerzos

aislados que finalmente no tienen seguimiento, esto aunado a un desconocimiento de la discapacidad dentro del centro educativo.

En materia de educación superior, en España, una investigación de Lledó se enfocó en revisar la experiencia educativa en materia de inclusión con la finalidad de llevar estos conocimientos a instituciones de nivel superior (Lledó en Herrera, 2014). Para ello se diseñó y se aplicó el cuestionario de Alumnado con Discapacidad en la Universidad (ADU). Las primeras impresiones de los resultados permiten visualizar que prácticas deben modificarse tomando en cuenta las siguientes pautas: es necesario que el alumno que ingresa a la universidad, reciba información y orientación sobre los recursos disponibles en materia de accesibilidad; la discapacidad y NEE asociadas deben contemplarse en los planes de estudio, lo cual se relaciona con la incorporación de currículos flexibles; finalmente, establecer y aprovechar redes de apoyo entre docentes que incluyan a otros expertos como orientadores incluir tecnologías para favorecer la creación de entornos de aprendizaje accesibles.

En el contexto mexicano, Pérez-Castro (2016) realizó una revisión de una investigación enfocada a las condiciones de ingreso, permanencia y egreso en instituciones de educación superior, en las cuales logró identificar que de 43 instituciones públicas y dos privadas, cuatro incluyen en sus planes de desarrollo normativa para las personas con alguna discapacidad. Desde la atención mediante programas de asesorías a estudiantes la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Universidad Autónoma de Yucatán han brindado oportunidad a estudiantes de su misma universidad para impartir ese apoyo. Otras instituciones de educación superior han atendido a las personas con discapacidad desde programas específicos elaborados para estas necesidades, de lo anterior, las

siguientes universidades han sido las que han aportado en ese sentido: UABC, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Iberoamericana, Universidad Veracruzana, Instituto tecnológico autónomo de estudios superiores de Monterrey, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Tamaulipas y la UdeG.

En proyectos actualizados y referentes a inclusión educativa a nivel superior, es pertinente mencionar también el aporte de *Las instituciones de Educación Superior y los estudiantes con discapacidad en México* (Casillas y Cruz, 2017) en el cual se realizó una indagación sobre los procesos de inclusión universitarios, primordialmente en la Universidad Veracruzana.

Como resultado del análisis se diseñaron y propusieron tres modelos de inclusión en educación superior, para ello se tomaron en cuenta factores relacionados con los modelos de discapacidad en la institución, así como la atención que se brinda a los estudiantes con algún tipo de discapacidad. El primer modelo que se identificó fue el de *visibilidad/invisibilidad*, el cual refiere a la ausencia de consideraciones para la inclusión de estudiantes con discapacidad. El segundo modelo denominado *normalidad/anormalidad* toma en cuenta la posibilidad de incluir estudiantes con discapacidad en instituciones educativas regulares sin realizar modificaciones curriculares que atiendan sus necesidades, en otras palabras, es necesario que el estudiante que se incluye en el proceso educativo se esfuerce para demostrar las mismas competencias que sus compañeros. Finalmente, el tercer modelo identificado como *inclusión incompleta* se ubica en un contexto normativo de acuerdos, leyes y políticas vigentes que respaldan el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se toma en cuenta también la posibilidad de generar

modificaciones al currículo. La limitante de este modelo se ve marcada por la respuesta social que demuestra poca apertura a las condiciones de la diversidad.

El trabajo de investigación en educación ayuda en gran parte a detectar necesidades que a su vez conllevan a pensar en programas y proyectos que cubran las necesidades detectadas en un entorno. Tomando en cuenta la importancia de esta base, se presentan algunos ejemplos de programas que implementan estrategias dedicadas a la atención de NEE. implementados e instituciones de educación superior de América Latina.

Gallegos (2011) documenta la experiencia de la inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) la cual emerge a partir del *Primer concurso de buenas prácticas en educación inclusiva destinadas a estudiantes con NEE (NEE) asociadas a la discapacidad* en Ecuador. Por su parte, esta práctica tuvo correspondencia a la Ley Orgánica de Educación Superior.

La UPS involucró en su totalidad a la comunidad educativa (Personal académico, personal administrativo y comunidad estudiantil) para implementar un programa de inclusión educativa centrado en la gestión académica y administrativa que modificó el Proyecto Educativo Institucional, así como el currículo y la planeación de clases.

Además, se estableció una vinculación con la comunidad de la maestría en Educación Especial de la UPS con la finalidad de apoyar a los docentes que atendían a estudiantes con NEE relacionadas a discapacidad visual. Los resultados se vieron reflejados en la satisfacción de la comunidad estudiantil vulnerable con NEE, así pues, concluyeron sus estudios universitarios y se realizó un seguimiento hasta garantizar su inserción en el mercado laboral como profesionistas.

En el año 2006 se documenta en América del Sur la consolidación de un ambicioso programa de inclusión en educación superior que aún permanece vigente, la Pontificia Universidad Católica de Chile, con sede en la ciudad de Santiago de Chile, pone en marcha el programa PIANE, por sus siglas, refiere al *Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales* (Lissi et al, 2013).

El mencionado programa nace en la Escuela de Psicología de la Pontificia y plantea como objetivo generar condiciones de inclusión para los estudiantes con discapacidad motora y sensorial a través de la equidad de oportunidades en su proceso de aprendizaje. El objetivo del mencionado programa se centró en caracterizar y detectar las necesidades de los alumnos con alguna discapacidad.

Posteriormente, fue necesario establecer vínculos con otros profesionales con la finalidad de generar alianzas para crear una red de apoyo, de tal manera que se involucraron también profesionistas adjuntos a ciencias de la salud. Las líneas de apoyo o atención se enfocan en dar apoyo, asesoría y capacitación a los agentes clave en el proceso de inclusión educativa. Estos agentes clave son: estudiantes con discapacidad, estudiantes interesados en ser tutores de compañeros con alguna discapacidad, docentes, así como la comunidad universitaria (bibliotecarios y personal administrativo).

Otra experiencia en Chile se llevó a cabo durante el 2014 en la Universidad de Santiago, mediante el Programa de Acompañamiento y Acceso Afectivo a la Educación (por sus siglas PACE), tal programa asiste a estudiantes en alguna condición de vulnerabilidad y brinda un acompañamiento que abarca estudios vocacionales y asesorías de nivelación. Durante este periodo, se detectó que los docentes no realizan planificaciones a detalle, lo anterior debido

a que con frecuencia se valen de planeaciones semestrales, específicamente en el área académica de lenguaje y comunicación. El interés principal de PACE fue que los docentes crearan material pedagógico y a su vez conformaran un trabajo colaborativo entre pares mediante las siguientes pautas: Aplicar el acompañamiento a docentes, adecuar e implementar planeaciones y seleccionar el material pedagógico según la planeación. Al finalizar el trabajo colectivo, Gajardo y Lara (2016) llegaron a las siguientes conclusiones: La primera, que los docentes no cuentan con el tiempo adecuado para dedicarse a realizar adecuaciones y material pedagógico adecuado a su grupo y en concordancia con el currículo. La segunda, es que hay problemas de conducta e incluso agresiones entre estudiantes y docentes.

En México, la inclusión educativa en el ambiente universitario ha permitido realizar proyectos que si bien trabajan sobre un tipo de discapacidad en especial, tienen como punto focal lograr que los estudiantes no se vean limitados por las características de sus condiciones, un ejemplo de ello fue implementación del *Programa para la atención de las Personas con Discapacidad*, como lo exponen Pérez y Memije (2015).

La finalidad del programa anteriormente mencionado fue concientizar a la población estudiantil y administrativa de la Universidad Autónoma de Guerrero para establecer condiciones de infraestructura que facilitaran el acceso a las personas con discapacidad, asimismo se expresa la necesidad de contar con docentes que tengan la preparación para atender las necesidades especiales de los estudiantes con el fin de promover su inclusión en el proceso educativo.

En el contexto local, dentro de UABC el proyecto Atención Comunitaria y Necesidades Educativas Especiales (ACYNEE) desde el año 2012 se encuentra

adscrito en la categoría de proyecto de vinculación enfocado a la atención de estudiantes con NEE por parte de otros estudiantes, entre las unidades académicas donde tiene presencia se encuentran: la FCH, la Facultad de Ciencias Administrativas, la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), la facultad de Idiomas, Facultad de deportes y la facultad de artes (Vázquez, 2018).

Los anteriores ejemplos, son una muestra de que la inclusión educativa ha generado avances significativos en el nivel de educación superior, por tanto, se puede deducir que la demanda de espacios en instalaciones de educación superior ha incrementado, es así que es relevante atender a la población de estudiantes con NEE que deciden ingresar a una carrera profesional, porque durante su trayectoria académica necesitara de docentes capacitados que tengan las habilidades para atender sus necesidades educativas.

2.2 Discusión teórica de la problemática.

2.2.1 Integración educativa. Los inicios de la educación especial se vieron fuertemente relacionados a estigmas y prejuicios (Vázquez, 2009). Posteriormente, mediante la integración educativa fue posible pensar en la incorporación de estudiantes con alguna discapacidad al contexto educativo regular –en vez del sistema de educación especial-. Como tal, la integración busca que el sistema educativo sea diverso mediante un ambiente que cuente con adaptaciones y apoyos que hagan posible el traslado de estudiantes con NEE a escuelas regulares, contempla también garantizar que estos estudiantes no se desintegren del sistema educativo, es decir, evitar su deserción (Gómez, 2002).

En 1959, surge en Dinamarca el concepto de normalización -el cual nace de los derechos humanos- por su naturaleza implica la igualdad de todos los individuos y en el campo de la educación defiende la capacidad de aprendizaje de todas las personas y su derecho a tener acceso a centros escolares ordinarios; cuando el servicio educativo al cual se tiene acceso es de carácter especializado, incluso puede referirse a él como un entorno que promueve la segregación (Grau, 1998).

Otros autores como Lissi y Salinas (2015) consideran que precisamente identificar la segregación en este ámbito es lo que ha motivado el movimiento de integración, generando una preocupación por dar oportunidades equitativas haciendo énfasis en el cómo educar y no en el dónde, a pesar de ello, permanece constantemente la idea de incorporar a los estudiantes con NEE a un sistema que no ha sido diseñado para ellos.

Atendiendo el derecho de acceso educativo, la integración surge como un apoyo de naturaleza rehabilitadora dentro de la educación, pues no supone un cambio por parte de las escuelas, sino un camino paralelo de atención (Domínguez, 2015), en otras palabras, el alumno realiza un esfuerzo extra –pero apoyado por profesionales de la salud- para sobrellevar el ritmo de una institución educativa (Casanova, 2017). De forma idónea, una escuela que se preocupa por la integración es abierta a la diversidad, por ende se puede decir que es flexible y cuenta con protocolos de atención para adaptarse a su alumnado (Doménech, 2004), sin embargo es común que cuando una persona con discapacidad se integra a un entorno educativo regular, debe seguir un ritmo esperado para atender el currículo del curso, Ossa (2008) sugiere que cuando esta tarea genera complicaciones para el estudiante, este debe recibir apoyos

especializados a su condición, sin embargo, de cierto modo, esto puede constituir un obstáculo en la percepción de la diversidad en las instituciones educativas. Es así que constantemente aparece el tema de la segregación dentro de la integración.

Si bien la integración fue la primera pauta para garantizar oportunidades más equitativas de acceso a la educación para personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, es necesario resaltar que persistía la idea de que el estudiante reservara para espacios de asesoría especializada –y, por ende, apartada del aula- aquellas actividades escolares que requerían de un mayor apoyo (Ossa, 2014).

De acuerdo a lo anterior, la discapacidad o condición que presentaba un estudiante era considerada un problema de aprendizaje, hoy en día se utiliza el concepto necesidades educativas especiales (Serrano y Ávila, 2000). La integración, por mucho tiempo, definió a la discapacidad con una connotación de limitantes y defectos (Lledó en Herrera, 2014). Bajo esta perspectiva, permanecía una constante desigualdad en la que el estudiante no participaba en la totalidad de las actividades (Parrilla, 2002).

Las experiencias dentro de instituciones educativas han permitido crear una visión amplia sobre este tema, de acuerdo a Verdugo y Rodríguez (2008) la integración por sí misma no basta para garantizar que el estudiante aprenda ciertas competencias ya que parte de la responsabilidad de la dinámica integradora es cuidar el ambiente en el cual se desarrollan las actividades, es decir: referir actitudes, capacitación a docentes, modificación curricular –por mencionar solo algunas-. Así pues, que integrar solo se refiere a ocupar un espacio, un proceso integrador efectivo debe proveer de recursos de aprendizaje

en la escuela y compensar –en caso de que aplique- la carencia de estos recursos en casa (Mena et al., 2015).

Debido a las carencias mencionadas con anterioridad, por sí misma la integración no brindaba soluciones eficaces, otros aspectos que motivaron la búsqueda de mejores estrategias se relacionaban con la poca o nula capacitación al personal docente y presupuestos limitados (Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo, Rivera, 2003). El ver más allá de formar parte de una escuela regular permite dar la pauta a la inclusión, un concepto para hablar sobre el proceso de transformación educativo para atender a estudiantes con alguna NEE.

2.2.2 Inclusión educativa. La inclusión en el proceso educativo interviniendo para lograr que los estudiantes se involucren para eliminar (o bien, reducir) las barreras para la inclusión y mejorar la calidad del aprendizaje (SEP, 2016).

Por si misma, la inclusión refiere que existe un estado de exclusión en el ámbito educativo, en el cual diversas situaciones tales como economía, contexto y discapacidad (por solo mencionar algunas) dan origen a una desigualdad (Echeita, 2016).

El objetivo primordial de la inclusión es fomentar la integración reduciendo las posibilidades de deserción escolar (Ainscow y Miles en Fernández, 2012).

De acuerdo a Aponte (2008) las condiciones de desigualdad que predominan en las instituciones de educación superior de la región de América latina se relacionan con las oportunidades de acceso y las políticas de inclusión que predominan en estas instituciones tales como las condiciones de ingreso (cupos y requisitos) y las modalidades de participación del estudiante, lo anterior

como consecuencia del desarrollo económico y la distribución de los recursos en educación que realizan los países que pertenecen a esta región. La perspectiva expuesta por este autor sugiere que la educación universitaria se ha construido y desarrollado bajo un enfoque meritocrático que poco espacio deja a la inclusión de la diversidad. En otras palabras, considera que es el esfuerzo por alcanzar metas lo que garantiza a un individuo el acceso, permanencia y éxito dentro de una disciplina en este nivel educativo.

Otra manera de entender los procesos de inclusión es mediante modelos. Los modelos de inclusión desde diversos abordajes -derechos humanos, social, médico, organizativo y comunitario- permiten contextualizar una posible situación de desventaja o vulnerabilidad desde cada rubro anteriormente mencionado. En ese sentido, los modelos de inclusión educativa enmarcan la manera en que se piensa y se habla de la inclusión, por otro lado, también se encargan de guiar las acciones que se implementaran para mejorar el proceso de inclusión.

De acuerdo a Echeita (2016) es erróneo pensar que solo grupos especializados deben luchar por mejorar las condiciones de inclusión y lograr cambios en políticas públicas que favorezcan a las personas con alguna NEE. Desde el modelo de los derechos humanos, la educación debe respaldar el libre acceso de todos los individuos, sin importar sus características. Acciones históricas como las que se mencionaron con anterioridad implementadas por la UNESCO en *La Declaración de Salamanca*, crean las bases para hablar de crear espacios y generar oportunidades para atender a personas con discapacidad en instituciones educativas, de tal manera que su derecho universal fuera respetado y ejercido en las mejores condiciones. Corbett (como se cita en Escribano y

Martínez, 2013) refiere a estas acciones como una dimensión universal de la inclusión, planteando que sería una vía para terminar con el problema de exclusión en educación.

Según Amnistía Internacional (2012), una institución educativa que se apegue a un modelo de inclusión asociado a los derechos humanos debe garantizar el acceso adecuado a la información y a los recursos que fuesen necesarios para brindar el servicio.

Si bien el acceso a la educación es un derecho universal, la apertura de matrículas en instituciones de educación superior no es suficiente. Se requiere indagar más allá, pensar en las necesidades de los estudiantes y evaluar en qué medida se le podrá brindar un seguimiento de calidad en su proceso de aprendizaje, considerando que el apoyo a la población con alguna NEE vinculada a una discapacidad tiene como objetivo anexo promover que estos alumnos puedan continuar sus estudios sin interrupciones.

Como se mencionó con anterioridad, el acceso a la educación no es suficiente, hay que pensar en las condiciones del proceso en curso y en los factores que influyen en el mismo.

Basta recordar que la primera intervención de la UNESCO en 1990 sobre el acceso a la educación para todos, concebía que las personas con alguna discapacidad debían gozar del derecho a recibir servicios educativos, por su condición, estos servicios debían ser especializados, es decir, fuera del contexto de la educación regular.

Dentro del modelo social, se postula que la percepción humana etiqueta con frecuencia a la excepcionalidad como un defecto o limitación, estos prejuicios sobre la discapacidad ejercen gran influencia en las relaciones

sociales que se establecen dentro del contexto escolar (Escribano y Martínez, 2013).

Aunado a lo anterior, el modelo médico define a la discapacidad como un problema originado por alguna condición física que afecte a la salud del individuo (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001), por lo cual con frecuencia se piensa que una persona con discapacidad no cuenta con las habilidades para desarrollar un grado de autonomía en el proceso de aprendizaje.

Esta clase de acciones impiden que el proceso de inclusión tenga lugar, de manera que predomina la idea de que solo especialistas pueden atender las necesidades de los estudiantes con alguna discapacidad.

Otro rubro importante es conocer cómo se prepara la institución para dar atención a la población estudiantil con discapacidad o trastornos, esto abordado desde un modelo organizativo.

De acuerdo a Escribano y Martínez (2013), la organización de una institución educativa puede tener dos vertientes: organización flexible y organización heterogénea. Una organización flexible, refiere a la atención de las necesidades de una persona con discapacidad de forma momentánea, es decir, no existe anticipación para enfrentar una situación de esta índole.

Esta clase de organización conduce a pensar en que se soluciona un imprevisto o problema, de tal manera que no hay un sentido o compromiso por pensar anticipadamente en generar modificaciones al proceso de enseñanza.

Por otra parte, la organización heterogénea es la mezcla o combinación de estrategias de educación especial y regular para atender las necesidades de los individuos con alguna discapacidad, comparte características con el modelo social y de inclusión, el cual también adopta criterios de un modelo médico,

enfocado en atender de forma distinta al alumnado y no precisamente a la generación de adecuaciones.

Ainscow (citado por Escribano y Martínez, 2013) añade que toda acción de inclusión en educación debe utilizar los conocimientos y practicas existentes tomando en cuenta las características del alumnado con alguna necesidad. Partiendo de lo que menciona Ainscow, las acciones educativas inclusivas tienen como parte medular considerar que cada estudiante tiene sus propias características y necesidades.

Más aún, de tener claros los procesos que contribuyen a la apropiada atención de estudiantes con discapacidad, el trabajo colaborativo es primordial para diseñar estrategias funcionales, creando así comunidades dentro de las instituciones educativas.

Por último, desde un modelo comunitario, se destaca la colaboración en las labores enfocadas a la generación de estrategias que permitan atender NEE. Escribano y Martínez (2013) postula que la colaboración puede manifestarse entre iguales, es decir, entre los docentes de una misma institución que forman implícita o explícitamente redes de apoyo.

De acuerdo a un estudio realizado por Doménech en la ciudad de Castellón (2004), los docentes suelen percibir de forma positiva la presencia de estudiantes con NEE en el aula, ahora bien, identifican una responsabilidad compartida entre institución y profesores acerca de la capacitación necesaria para atender a estos alumnos.

Otro tipo de colaboración que se identifica es el de redes de apoyo en el aula, en donde el docente utiliza las bondades del grupo para establecer apoyo entre pares y trabajos colaborativos entre alumnos.

Pensar en la creación de redes de apoyo que orienten la acción docente hacia la apropiada atención de NEE es una manera de que los académicos se sientan involucrados totalmente en las modificaciones que puedan abonar en la dinámica de enseñanza aprendizaje. Es decir que, no es un externo quien atiende al alumnado con NEE, sino que a través de una acción colaborativa, docente y orientador o mediador indagan en las características del alumnado y construyen nuevas estrategias de intervención.

En México, durante el transcurso de la década de los años ochenta la atención que brindó la educación especial se ramificó en dos tipos: de carácter indispensable y de carácter complementario (SEP, 2006), los servicios indispensables se encargaban únicamente de los sectores con algún tipo de discapacidad y la atención específica a su condición, mientras que los servicios complementarios atendían a la población estudiantil integrada a las instituciones de educación regular con características de dificultades de aprendizaje, es decir, funcionaban como un servicio de regularización y acompañamiento para estos alumnos.

Es cada vez más frecuente encontrar la inclusión de la atención de NEE en los servicios de educación regular, dicha integración en el sistema tiene justificación a partir del artículo 3º constitucional en el que se declara que “Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y media superior” (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2016, p.1).

En lo que respecta a la Ley General de Educación, otorga a las autoridades educativas la responsabilidad para fomentar las condiciones necesarias y adecuadas para que todas las personas ejerzan su derecho al

acceso a la educación y garantizar su permanencia en las instituciones educativas (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2013).

Crear las condiciones idóneas para llevar a cabo prácticas de educación inclusiva, requiere modificar no solo infraestructura, sino aspectos relacionados al currículo.

De tal manera que hablar de inclusión en educación pone en la mira el tema de las adecuaciones curriculares.

2.2.3 Necesidades educativas especiales (NEE). Una visión limitante de las NEE las dimensionaba como aquellas particularidades de estudiantes con algún tipo de discapacidad o minusvalía que interfieren con su desarrollo normal en el proceso educativo (González, 1995). Bajo de esta conceptualización, se presume que existen ciertas limitantes en el contexto escolar conocidas como barreras del aprendizaje y exponen condiciones no equitativas de desarrollo y participación (SEP, 2016). Las barreras del aprendizaje que pueden manifestarse en el proceso de inclusión de un estudiante con NEE pueden ser de tipo: actitudinal, de acceso –al currículo-, referentes al personal docente y de organización.

Las barreras actitudinales –como su nombre lo indica- refieren a la actitud de los otros participantes del entorno educativo; las barreras de acceso –o bien, de infraestructura-son aquellas que dificultan el libre acceso del estudiante por las instalaciones de la institución escolar; las barreras de currículo que se relacionan a las limitaciones de los currículos poco o nulamente flexibles; las barreras del personal docente, que reflejan la falta de capacitación sobre alternativas para atender estudiantes con discapacidad (Vargas, Ramos y Cristancho, 2011) y las barreras de organización del centro educativo, aquellas

son de primer orden, esto significa no estar preparado para permitir la participación de todos los estudiantes.

En este sentido, la primera barrera de un estudiante con NEE, al respecto de la accesibilidad, es el examen de admisión. Como ejemplo, el equipo de Chiny, Salas, y Vargas (2008) llevó a cabo un estudio sobre la accesibilidad en el ingreso de estudiantes con discapacidad a la Universidad Nacional de Costa Rica. Para el año 2007 se encontraban matriculados 80 estudiantes con discapacidad y otras condiciones, sin embargo, los datos estadísticos solo muestran cuantos estudiantes realizan el examen de admisión anualmente sin reflejar cuantos necesitan y a su vez solicitan adecuaciones a la prueba.

Las adecuaciones a una prueba como esta remite a pensar en la validez del instrumento, aunque las modificaciones solo pueden realizarse en un sentido de acceso a la información, se corre el riesgo de perder la estandarización del diseño original, es indispensable pensar en las NEE para adecuar de la mejor manera este procedimiento inicial. Ríos (2009) sugiere que el término de barreras no hace referencia exclusiva a las NEE del estudiante, su foco de atención es más amplio y contempla las siguientes condiciones: Desconocer que existe población con discapacidad conlleva a una falta de sensibilidad en la atención, produciendo barreras por condición social, la percepción que el estudiante -con alguna discapacidad- tiene de sí mismo impacta el sentido que tiene el contenido académico, el desconocimiento docente sobre NEE conduce a limitantes e incluso a temor en la práctica y no conocer el diagnóstico médico del estudiante o recibirlo muy tarde recude las posibilidades de establecer pautas de acción adecuadas.

Aquellos estudiantes que se encuentran con barreras durante el proceso de aprendizaje tendrán más probabilidades de ser excluidos dentro del centro escolar, pues se ve limitada su participación (Pujolás, 2013).

Otros autores indican que las NEE refieren a necesidades especiales que se presentan durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en este sentido puede hablar de especificaciones asociadas al desempeño que no necesariamente se asocia a un déficit (Parras y Grañeras, 2008).

Tomando en cuenta lo anterior, puede decirse que el tema de NEE refiere a mencionar a la diversidad. La diversidad en relacionada a las necesidades educativas puede encontrarse en: bajas o altas capacidades para aprender, problemas de aprendizaje, necesidades educativas por dificultades de atención y derivada de trastornos del desarrollo (Fernández, 2009).

Conocer las características de cada caso específico permitirá que el docente elabore modificaciones necesarias conocidas como -adecuaciones curriculares- en su intervención como mediador educativo, facilitando que el alumno integre los conocimientos en la vida cotidiana y favoreciendo su participación en su contexto social.

2.2.4 Adecuaciones curriculares. El currículo se ve influenciado por el contexto y situación histórica, en su abordaje básico puede comprenderse como los conocimientos que se desea transmitir a los alumnos; una definición más compleja añade que los componentes del proceso educativo a considerar dentro del currículo son: objetivos, métodos utilizados y criterios de evaluación (Arnaiz, 1999). Trabajar sobre la modificación de estos componentes significa realizar adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares son estrategias que buscan apoyar al alumnado mediante planeaciones que consideren las características individuales de los estudiantes, tales como estilos de aprendizaje, con la finalidad de atender NEE (Fernández, 2009) señala que el proceso para diseñar e implementar tales adecuaciones parte de una evaluación y esta se da en tres pasos: el primero es indagar en las necesidades del grupo, para determinar cuantos estudiantes presentan NEE e implementar adecuaciones a la metodología. El segundo paso se da cuando las adecuaciones metodológicas no cubren las dificultades de aprendizaje, es posible que se trate de necesidades específicas en las que se deba realizar una adecuación más detallada, el docente realiza esta tarea con apoyo de un asesor. Finalmente el tercer paso es determinar si las adecuaciones requieren ser específicas (es decir, para atender NEE asociadas a una discapacidad o trastornos).

Existen cuatro clases de adecuaciones curriculares, identificables según la necesidad que desee atender, estas son: adecuaciones de acceso, adecuaciones no significativas, adecuaciones significativas y adecuaciones de aceleración (Meléndez en Sarto y Venegas, 2009). De acuerdo a Meléndez, tales adecuaciones se definen de la siguiente manera: las adecuaciones de acceso son aquellas que corresponden a la modificación de la infraestructura para facilitar el traslado de estudiantes con necesidades asociadas a discapacidad motriz o visual, sin embargo, señala que estas adecuaciones benefician a este sector estudiantil pero no incide en su rendimiento académico.

Las adecuaciones no significativas refieren a la modificación de la metodología contemplada para el alcance de los objetivos de la clase, es importante resaltar que los objetivos permanecen iguales, lo que significa que no

se afectan los niveles de rendimiento en comparación con el resto del grupo (Sarto y Venegas, 2009). Lissi et al (2013) señala que este tipo de adecuaciones –no significativas- no modifican objetivos o competencias establecidas, sino que están centradas en adaptaciones a nivel de estrategias, recursos didácticos y evaluación. De acuerdo a lo anterior, realizar adecuaciones curriculares no significativas responde al interés de generar experiencias centradas en el alumno e incluso puede fortalecer principios del constructivismo, de este modo, una visión inclusiva tendrá concordancia con el modelo educativo de la UABC.

En contraste, las adecuaciones significativas, modifican la metodología, así como contenidos y evaluaciones -lo cual implica un cambio en los objetivos establecidos- resultando en desfase de estudiante en comparación con el resto de los alumnos. Por último, las adecuaciones de aceleración son las modificaciones que corresponden a aquellas NEE asociadas a capacidades sobresalientes, su objetivo es ampliar el contenido académico con el fin de potencializar a las habilidades del estudiante.

Es necesario aclarar que las adecuaciones curriculares no reducen el contenido, a pesar de que este ha sido un problema constante en la construcción de currículos flexibles pues con frecuencia algunas instituciones llegan a implementar alternativas externas al aula –asesorías y otros programas de apoyo- y no dentro de ella (Echeita, 2005).

Otro problema que con frecuencia se presenta en la etapa de generación de adaptaciones curriculares es el desconocimiento de alternativas que permitan diseñar estrategias flexibles. Como referente de esta problemática, el año 2005 un estudio realizado por Eitel en instituciones de educación regular en Chile, permitió conocer la perspectiva docente acerca de las actividades relacionadas

al proceso de inclusión de estudiantes con NEE. Sobre el tema de las adecuaciones curriculares, se encontraron limitantes debido al desconocimiento de la atención a la diversidad dentro de las actividades de la educación regular, debido a que la formación de los docentes no incluía esta clase de conocimientos.

Para que las adecuaciones curriculares resulten en una estrategia de éxito, es necesario revisar la construcción del currículo, lo ideal es que no debería existir un currículo distinto para estudiantes con NEE, sino adecuaciones al existente (Arnaiz, 2000), es decir, un currículo flexible que permita tomar en cuenta las características de los estudiantes. Las adecuaciones no suponen un proceso estandarizado que pueda replicarse (Rivas, 2013), no obstante, hay consideraciones que pueden apoyar a concretar exitosamente esta actividad.

De acuerdo a Arnaiz (2000) existen tres consideraciones para realizar adecuaciones curriculares: identificar que contenidos ayudan al alcance de los objetivos del programa educativo o clase, utilizar los recursos materiales y/o apoyo de otros actores educativos y formar equipo con otros docentes que atiendan al estudiante o estudiantes con NEE, esto con la finalidad de promover el trabajo hacia el alcance de resultados similares.

Adaptar currículos beneficia a todos los estudiantes, no sólo a los que tienen alguna discapacidad, la prioridad de este paradigma es beneficiar las diferencias entre estudiantes, de tal modo que a pesar de las características individuales puedan desarrollar sus habilidades e involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, la disposición y conocimientos del docente será relevante en el trabajo de adaptación (Diez y Sánchez, 2015).

Para atender la diversidad de las NEE, es preciso que las propuestas sean de carácter individual. Retomar estos detalles es clave para el diseño de estrategias que respondan a las NEE que el estudiante presente en algún momento de su trayectoria escolar.

En educación superior, la necesidad de implementar adecuaciones curriculares es una tendencia en crecimiento. Una investigación realizada por Fundación Universia y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), exponen que, de 48 universidades españolas contempladas, un 69% ha considerado las necesidades asociadas a la discapacidad para construir sus planes de estudio; de este porcentaje un 17% considera tales adecuaciones en todas las carreras profesionales (Herrera, 2014).

2.2.5 Acompañamiento pedagógico. Una vez que se conoce como las adecuaciones curriculares –principalmente no significativas- responden a la reducción de barreras asociadas a las NEE, es posible pensar en la estrategia adecuada para diseñarlas e implementarlas en el aula.

Si bien el docente es el encargado de diseñar e implementar las adecuaciones curriculares no significativas, incorporar estrategias nuevas a la práctica educativa puede ser agotador o frustrante para algunos docentes (Egoavil y Milagro, 2017), por lo tanto, es necesario contemplar las posibilidades de establecer un trabajo colaborativo para apoyar al docente en un nivel de asesoría por medio de una estrategia. El acompañamiento pedagógico, como estrategia busca mejorar la práctica docente mediante un monitoreo o supervisión sin juicios de valor (Cardozo, 2016).

Otras tareas del tutor o asesor, incluyen observar la actividad en aula y ofrecer su dictamen -no un juicio de valor, si no una mirada imparcial- adoptando un sentido sociocrítico en busca de un cambio orientado a las estrategias curriculares -o bien, adecuaciones curriculares no significativas- (Martínez, 2010).

Como estrategia formativa, se establece una relación horizontal, es decir, una relación en la que no se ejerce autoridad sobre el docente y se atienden las necesidades de su práctica habitual, convirtiéndose en un proceso personalizado (Montero, 2011). A partir de la reflexión de la práctica docente, es posible evaluar áreas de oportunidad y tomar decisiones en busca de la mejora continua (Oliva, 2013).

En otras palabras, el acompañamiento pedagógico se considera una asesoría al docente para ofrecer una visión externa y compartir opciones viables para el diseño de adecuaciones curriculares, aun considerando lo ya mencionado, es el docente quien realiza la organización y planificación de actividades de aprendizaje (Egoavil y Milagro, 2017).

De acuerdo a Fernández (2018), un acompañamiento pedagógico es apropiado cuando el docente reflexiona y evalúa su desempeño integrando las observaciones que le fueron señaladas en la orientación, así mismo, se reitera la importancia de que el docente integre una visión crítica y reflexiva para la mejora constante tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades.

Como beneficios adicionales, se reconoce que el acompañamiento pedagógico fortalece el trabajo colaborativo permitiendo la creación de oportunidades para compartir experiencias sin llegar a la burocracia, elimina prácticas que fomentan la inserción de conocimientos mediante como cursos

masivos y generalizados, por el contrario, permite que se construya el conocimiento adecuado a las necesidades del docente, de los estudiantes y las instituciones (Vezub y Alliaud, 2012).

Cardozo (2016) sugiere una serie de pasos para implementar un acompañamiento pedagógico:

1. Coordinar y dialogar las actividades relacionadas al acompañamiento para garantizar condiciones idóneas de ejecución.
2. Realizar observaciones de la práctica pedagógica y registrar las notas.
3. Intervención mediante la asesoría personalizada, promoviendo que el docente guíe su participación hacia la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica para generar acuerdos -en conjunto con el tutor o asesor- que deberán cumplirse posteriormente.
4. Autoevaluar en un sentido institucional, para determinar cómo se ha mejorado y/o se puede mejorar la labor educativa.
5. Dialogar entre los involucrados, buscando un punto común de opiniones.
6. Metacognición, es decir, explorar si la participación del tutor ha sido suficiente para referente a las adecuaciones e implementaciones.
7. Generar compromisos entre los participantes del acompañamiento.

Estos pasos son parte de un acompañamiento pedagógico diseñado por el mencionado autor, conocer esta clase de intervenciones permite pensar en una estructura lógica para diseñar e implementar un programa de

acompañamiento que considere las características del docente y las NEE que se presentan en el aula.

Morales (2011) sugiere una serie de pasos similares para implementar un acompañamiento pedagógico:

1. Observación: planificada y registrada para obtener datos que permitan contextualizar la situación en el aula.
2. Reuniones: en las cuales asesor y docente comparten datos, información, opiniones y llegan a acuerdos que permitan dar respuesta a las necesidades detectadas con apoyo de la observación y de la experiencia del docente.
3. Visitas en el aula: programadas y con aprobación del docente, esto con la finalidad de evitar que sienta que su trabajo está siendo evaluado.
4. Entrevista al docente: al estilo de una charla, permitir que el docente se exprese y propiciar un ejercicio de autorreflexión de su labor en el acompañamiento.

De forma sintetizada, Fernández (2018) señala que el diseño de un acompañamiento pedagógico debe considerar el establecimiento de: Objetivos generales y objetivos específicos, alternativas de solución, acciones y metas. Finalmente, se concluye con la implementación de dicho acompañamiento.

Conocer la estructura de esta clase de intervenciones permite pensar en una estructura lógica para diseñar e implementar un programa de acompañamiento que considere las características del docente y las NEE que se presentan en el aula.

Capítulo 3: Metodología

3.1. Abordaje metodológico.

Dentro de este capítulo, se desarrollan las bases para la realización del diagnóstico partiendo desde el paradigma científico que guía la investigación. Posteriormente se indican las estrategias y técnicas seleccionadas para la recolección de datos del diagnóstico cualitativo y cuantitativo, así como los resultados de cada uno.

3.1.1 Paradigma científico. El paradigma sociocrítico surge de la Escuela de Frankfurt y sus principales autores son: Horkheimer, Marcuse, Appel y Habermas, Giroux, Car y Kemmis, Freire, entre otros (Ricoy, 2006). Basado en principios de la teoría crítica, el paradigma sociocrítico retoma elementos como valores, juicios e intereses para concebir una ciencia enfocada a estudiar el aspecto social de la actividad humana donde la realidad es dinámica y se construye en sentido sociohistórico, de forma que, la investigación supone un medio para entender dicha realidad e incluso para alterarla (Albert, 2007). Esta modificación es posible a partir de que los individuos son partícipes de una transformación producto de una capacitación previa (Alvarado y García, 2008). Entre los principios que sustentan a este paradigma se encuentran: la importancia de implicar a los maestros o educadores en la investigación a partir de que reflexione sobre su impacto de su práctica, este proceso de autorreflexión permite la comprensión de sí mismo y de otros de tal manera que después puede actuar para modificar condiciones de vida; orientar el conocimiento a la liberación del individuo y comprender la realidad en la práctica, estos elementos en

armonía con la investigación conforman un potencial de cambio hacia el objetivo final que es alcanzar la emancipación (Albert, 2007).

Habermas citado por Contreras (2011) propone que esta teoría de liberación iguala las condiciones de los actores involucrados mediante la estructuración y la acción que tiene el lenguaje, así como sus valores. Como ciencia, el paradigma sociocrítico facilita la manera en que se construyen o plantean opciones para sobrellevar y superar las limitaciones del grupo social (Alvarado y García, 2008) en este caso del contexto educativo dónde se lleva a cabo el proceso de enseñanza –aprendizaje.

3.1.2 Etapas y tiempo de desarrollo. El presente trabajo se divide en tres etapas para su estructura y comprensión (Figura 1).

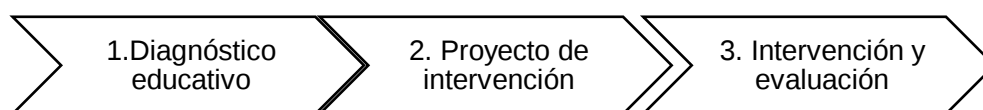


Figura 1. Estructura del proyecto

La primera etapa, el diagnóstico educativo, el cual se llevó a cabo en dos momentos del periodo 2018-1 utilizando una metodología mixta que combina técnicas cualitativas y cuantitativas con el objetivo de integrar dos enfoques que permitan un diagnóstico más certero de las condiciones de inclusión educativa en FCH. La segunda etapa corresponde a la elaboración del proyecto de intervención considerando los datos del diagnóstico. Estas dos etapas se han construido durante el periodo 2018-1.

Finalmente, la tercera etapa de intervención y evaluación, las cuales se llevaron a cabo durante el periodo 2018-2.

3.1.3 Estrategia de recolección de datos para el diagnóstico. La etapa de recolección de datos se compone por dos enfoques: cualitativo y cuantitativo: bajo la perspectiva del enfoque cualitativo, se dice que conocer y documentar las percepciones y opiniones de docentes con experiencia en atención a estudiantes con NEE, requiere un enfoque que sea sensible a esta clase de datos tan complejos e igualmente valiosos. Involucrarse empática y respetuosamente con los informantes, será una pauta para ganar su confianza durante el proceso de recolección.

Deslauriers (2004) refiere que la investigación cualitativa tiene influencias del naturalismo y la sociología. De la sociología surge la necesidad de tener un método que permita estudiar la subjetividad de la realidad, dando relevancia a los sentimientos y emociones que las personas asignan a las situaciones. Por otra parte, el naturalismo reduce al hombre como un elemento más de la naturaleza, así pues, se hace posible conocerlo como cualquier otro objeto de investigación. Las preocupaciones y la sensibilidad de los individuos se ligan al enfoque naturalista.

Álvarez (2007) habla de la investigación participativa como una modalidad de la metodología cualitativa, la cual pretende realizar un análisis y comprensión de la realidad para generar una transformación que beneficie a los sujetos de un grupo.

Implementar un instrumento que corrobore de forma concreta los datos subjetivos, permitirá elaborar un diagnóstico con potencial a generalizar resultados y utilizarlo no solo para el diseño de un proyecto de intervención, sino con posibilidad de ser un referente para otros estudios.

3.1.3.1 Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información: fase cualitativa. Considerando que la investigación cualitativa es un proceso inductivo, en donde se comienza a recoger datos por medio de la observación empírica y a partir de lo que descubre construye categorías (Quecedo y Castaño, 2002), tales categorías permitirán organizar y analizar de manera apropiada la información obtenida.

Tomando en cuenta las características de este enfoque, se optó por la técnica de entrevista a profundidad. Cada vez más utilizada en el campo de la educación, la entrevista a profundidad es una técnica de recolección de información que suele aplicarse al comienzo de la investigación para conocer mejor el objeto de estudio.

Se diseñó ex profeso una guía para una entrevista no directiva en profundidad, para tratar la información y desarrollar las dimensiones del problema. La guía de entrevista puede consultarse en los anexos (anexo 1). La guía para realizar la entrevista consta de 24 preguntas base (cuatro de ellas referentes a la identificación del entrevistado).

La guía de entrevista se conforma por un total de 11 categorías que surgen de la temática de inclusión, tales como: paradigma o enfoque de acción, inclusión, admisión, detección, acciones de seguimiento, discapacidad y trastornos, necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, barreras del aprendizaje, retos de la inclusión y actitud docente.

3.1.3.2 Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información: fase cuantitativa. Se optó por una escala de Likert, la cual presenta reactivos a manera de afirmaciones para medir actitudes; escala actitudinal mide la predisposición de un sujeto para responder de forma

consistente de forma positiva o negativa ante símbolos presentados como situaciones o sucesos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La mencionada escala fue construida ex profeso a través de un proceso de operacionalización, el formato de este proceso puede consultarse en los anexos (anexo 2).

El cuestionario diseñado en escala de Likert consta de 52 reactivos, este instrumento puede consultarse en los anexos (anexo 3). Su propósito es el de recolectar información que permita medir la percepción docente sobre su papel en el proceso de inclusión educativa de NEE asociadas a una discapacidad en la FCH, así como identificar si el docente conoce redes de apoyo a las que pueda dirigirse dentro de la unidad académica.

La mayor parte de las afirmaciones tienen dirección positiva y los docentes tuvieron la oportunidad de expresar su postura a través de las opciones: *Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca*.

Los datos que se recolectaron con la aplicación del instrumento fueron analizados con el programa estadístico IBM SPSS (por sus siglas en inglés: *Statistical Package for the Social Sciences*) versión 20 para determinar su nivel de confiabilidad a través de su Alfa de Cronbach, el cual equivale a .86, a continuación de detalla este proceso mediante el desglose de las dimensiones del cuestionario y sus reactivos correspondientes (tabla 3).

Tabla 3
Alfa de Cronbach: dimensiones e instrumento total

Dimensiones del constructo	Indicadores	Ítems	Alfa de Cronbach
1.Aspectos referentes a su desempeño como docente.	1.1 Percepción de las habilidades para la detección y atención de NEE asociadas a una discapacidad	1, 2, 3, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 6, 9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.5, 9.6, 15, 16	.70
	1.2 Percepción docente acerca del estudiante universitario con y sin discapacidad	10, 11, 12, 13, 14, 24.1, 24.2, 24.3, 24.4, 24.5, 24.6, 25, 26, 27	.30
	1.3 Identificación de las estrategias de enseñanza implementadas por el docente	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	.92
	1.4 Actitud frente a las adecuaciones curriculares en estrategias de enseñanza y en evaluaciones.	7, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 28, 29, 30	.51
2.Conocimiento de equipos de asistencia o apoyo en la FCH.	2.1 Conocimiento sobre opciones en la institución respecto a orientación para desarrollar adecuaciones que favorezcan el proceso de inclusión, así como identificación de servicios de apoyo.	4, 31.1, 31.2, 31.3, 31.4, 31.5	.71
Totalidad del instrumento			.86

Nota: Análisis total de los ítems. Elaboración propia.

3.1.3.4 Descripción de la muestra: fase cualitativa. Se contactaron a cuatro profesores de la FCH que han tenido experiencia docente con estudiantes con algún tipo de discapacidad, de la misma manera los informantes clave fueron seleccionados considerando su participación en alguna fase del proceso de inclusión educativa en la FCH debido a sus puestos en coordinaciones que están en contacto con estudiantes y otros docentes. En la tabla 4 se describen las características de los entrevistados.

Tabla 4
Características de los informantes clave

Informante clave	Coordinación*	Sexo	Etapas en que imparte clases	Formación inicial	Grado de estudios
Entrevistado 1	Si	Masculino	Tronco común y etapa disciplinaria	Psicología	Maestría (en educación)
Entrevistado 2	Si	Femenino	Tronco común y etapa disciplinaria	Psicología	Doctorado (en educación)
Entrevistado 3	Si	Femenino	Tronco común y etapa disciplinaria	Psicología	Doctorado (en educación)
Entrevistado 4	No	Masculino	Tronco común y etapa disciplinaria	Sociología	Licenciatura

Nota: *Además de docente tiene un cargo de tipo administrativo con funciones de atención a alumnos. Elaboración propia.

Entrevistado 1: Sus actividades en un puesto de coordinación están relacionadas con la temática abordada, se destaca el puente de comunicación que establece entre docentes y maestros, mismo que funciona para realizar detecciones de situaciones que comúnmente se catalogan como fuera de la norma.

Entrevistado 2: Respecto al tema de discapacidad e inclusión realiza actividades de coordinación a programas de servicio social comunitario enfocados al acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual. También organiza y dirige capacitaciones a docentes de tronco común.

Entrevistado 3: En actividades de coordinación dirigió la implementación de un acompañamiento a estudiantes con NEE dentro de un programa que actualmente no se encuentra en funciones en la FCH.

Entrevistado 4: Docente y promotor cultural. Su enfoque profesional se desarrolla dentro del área de sociología con énfasis en estudios con jornaleros de la región de Baja California.

3.1.3.5 Descripción de la muestra: fase cuantitativa

Los participantes conforman una muestra total de 35 docentes de etapa básica (tronco común) y etapa disciplinaria de las carreras ofertadas en la FCH, las características de la muestra se exponen en la tabla 5.

Tabla 5

Perfil de los participantes del diagnóstico: fase cuantitativa

Características de identificación		Frecuencia
Formación docente	Licenciatura	3
	Maestría	12
	Doctorado	20
Programa Educativo	Ciencias de la Educación	10
	Psicología	5
	Ciencias de la Comunicación	11
	Sociología	3
	Historia	5
	Tronco común	1
Tipo de contrato	Docente de asignatura	15
	Docente de tiempo completo	20
Años de experiencia como docente (promedio)		12.9

Nota: Elaboración propia

Se reporta que un 74.3% ha tenido la experiencia de impartir clases a estudiantes con algún tipo de discapacidad y la media de edad de los docentes es de 41.06 años.

3.1.3.6 Criterios y parámetros: fase cualitativa. Se ubicaron informantes clave considerando su participación en alguna fase del proceso de inclusión educativa en la FCH relacionado a las labores pertinentes a sus

puestos en coordinaciones que están en contacto con estudiantes y otros docentes.

Se estableció un primer contacto por medio de correo electrónico a tres profesores de la FCH que han tenido experiencia docente con estudiantes con algún tipo de discapacidad. Posteriormente se concretaron citas personales para dialogar sobre la finalidad de su participación en las entrevistas. Los tres docentes considerados accedieron y demostraron disponibilidad y entusiasmo sobre su colaboración.

Cada entrevista se realizó en un día diferente y en las oficinas de los docentes. Se firmó un consentimiento informado para permitir la grabación de la sesión y facilitar la transcripción de los datos.

Después de transcribir los datos, el análisis de la información incluyó los siguientes pasos:

- Diseño de guía para la entrevista.
- Búsqueda de informantes clave.
 - Aplicación de la entrevista.
- Transcripción.
 - Lectura de las transcripciones.
- Identificación de las categorías.
 - Codificación con apoyo del programa software MAXQDA versión 2018.
- Análisis del discurso.

3.1.3.7 Procedimiento: fase cuantitativa. Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo por conveniencia, es decir, de forma

arbitraria (Scribano, 2008), en este caso, la selección tomó en cuenta la disponibilidad de tiempo de los docentes para colaborar en el proceso de aplicación de cuestionarios.

Se estableció contacto con docentes de la FCH, aquellos que accedieron a participar lo hicieron de forma voluntaria y anónima. De manera verbal se explicaron las instrucciones para el llenado del formato, el cual se resolvió en un tiempo estimado de cinco minutos. Los datos recolectados se han procesado con el programa estadístico SPSS versión 20, con la finalidad de identificar resultados significativos

3.2 Diagnóstico

Al concluir la recolección de información obtenida con las entrevistas y la aplicación de los cuestionarios, se realizó una transcripción de datos para proceder al análisis de los resultados.

3.2.1 Resultados obtenidos: fase cualitativa. Se exponen los resultados de 11 categorías identificadas que se encuentran relacionadas con el proceso de inclusión educativa, a partir del contenido de las cuatro entrevistas analizadas. El orden en el que se exponen intenta representar la secuencia de los temas que refieren un proceso deseable de inclusión educativa.

Paradigma o enfoque de acción. El paradigma proporciona un marco de referencia para comprender situaciones en el contexto, así como posibles maneras de actuar en sintonía con la percepción de esa realidad.

Al abordar este tema, los entrevistados coinciden en que no hay una postura pedagógica clara o un paradigma establecido, se considera que está en proceso

construir o formar un paradigma en el que los docentes y allegados al estudiante con NEE puedan realizar aportaciones desde su experiencia:

“No puedo decirte si cuenta o no cuenta, yo diría que está en proceso por todo lo que se hace” (Entrevistado 2).

Se expresa que lo más cercano a un paradigma es trabajar bajo métodos del constructivismo y centrados en el alumno, fomentando la inclusión y la tolerancia a la diversidad:

“No está implementado un paradigma y eso es el principal problema, el modelo de la UABC te dice que está centrado en el alumno, está escrito en papel, pero no tenemos una postura pedagógica clara y no es fácil entonces identificar cual es el modelo que tenemos como universidad, pero si leemos directamente del plan de desarrollo está centrado en el alumno” (Entrevistado 3).

Conformar un enfoque que ayude a dirigir las acciones en materia de inclusión debe considerar que atender NEE es un proceso diferenciado y que no puede ser igual para todos los estudiantes.

Inclusión. En esta categoría, se expresan opiniones, acciones y obstáculos de la inclusión en la FCH y en general de UABC. Los entrevistados manifiestan opiniones diversas ante la actitud inclusiva que prevalece, creen que toda la población debe tener derecho y acceso la educación universitaria, se encuentran dos posturas ante esta posibilidad: una es que se le debe dar recepción solo a las personas que demuestren capacidades a través de un examen de admisión:

“La universidad tiene que ser abierta a la recepción de cualquier alumno que demuestre capacidades mediante un examen de selección de ser estudiante universitario” (Entrevistado 2).

La otra postura es que hablar de procesos diferenciados en la admisión puede ser factible para garantizar el acceso a personas con NEE, que a su vez quitaría las mismas oportunidades:

“El diferenciar puede ser ehh opción para apoyar al alumno totalmente en su desempeño académico que puede ser lo más factible para que ellos puedan desenvolverse, pero también nos vamos por el otro lado, que al diferenciar le estamos quitando las mismas oportunidades que puedan tener unos y otros” (Entrevistado 1).

En este sentido, UABC ha tomado acciones en diversas unidades académicas para dar atención a la población con alguna discapacidad, particularmente en FCH se cuenta con un programa de servicio social donde estudiantes voluntarios toman el papel de compañeros guía y apoyan a estudiantes con discapacidad visual en las actividades dentro del horario de clases. En atención a las necesidades de personas con discapacidad visual, se ha modernizado el software de lectura de algunos equipos de cómputo para facilitar el estudio de documentos digitales.

Como antecedente en la FCH, se sabe que existió una línea de apoyo que daba asesorías académicas a estudiantes con NEE, la cual ya no se encuentra activo este servicio.

Se habla también de obstáculos que se observan constantemente entre los estudiantes, se identifica que los alumnos con NEE suelen ser excluidos y marginados por sus pares.

Admisión. Esta categoría busca indagar las opciones de ingreso que UABC ofrece para que aspirantes con alguna discapacidad o trastorno a la cual se asocie una NEE. Se habla de vías de acceso diferenciadas que buscan dar

las mismas oportunidades a todos los aspirantes a través de adecuaciones a la aplicación del examen de ingreso:

“Las adecuaciones que se hagan son dar condiciones más favorables para responder el examen, pues es lo correcto porque es inclusivo y das las mismas oportunidades” (Entrevistado 3).

Particularmente se expone la situación de personas con discapacidad visual a las cuales se les asigna a un asistente en el momento que toman el examen, dejando ver que no hay una metodología que dé estructura a este proceso:

“A mí me tocó en una ocasión personalmente ayudarle a un alumno ciego a hacer su examen de admisión, pero el examen de admisión no estaba preparado” (Entrevistado 2).

La falta de lineamientos lleva a expresar la necesidad de actualizar esta alternativa:

“Pienso que la universidad está trabajando, que tiene que seguir puntualizando y especificando acciones hasta llegar a tener un examen también específico a las necesidades que presenten los aspirantes” (Entrevistado 2).

Detección. En esta categoría los encargados de área describen cómo es que se lleva a cabo la detección de estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad u otra condición.

El momento de detección más común es cuando se tiene un contacto directo con el estudiante generalmente en el curso de inducción o durante las primeras semanas de clases durante la intervención del docente y es una labor que comúnmente va de la mano con un registro:

“Primero cuando los identificamos tenemos que tenerlos en una base datos donde decimos ok estos son con los alumnos que contamos ¿Qué es lo que vamos a hacer con ellos? Se hace detección de los alumnos, ya sea en base al curso de inducción” (Entrevistado 1).

También la encuesta de admisión se considera una herramienta de detección:

“La coordinación de formación básica está tratando de hacer este registro y tienen lo que es la encuesta de seguimiento, los alumnos cada vez que se van a inscribir llenando esta encuesta y los alumnos de nuevo ingreso cuando hacen el curso de inducción se les pregunta si tienen alguna condición que requiera algún ajuste” (Entrevistado 2).

Una de las desventajas es que los resultados de este instrumento tardan meses en llegar a las facultades:

“Cuando los muchachos hacen el examen de admisión hay una encuesta que ellos llenan de información personal, entonces cuando ya pasa todo el proceso de selección, a las facultades les envían información que detectan, pero a veces se tarda mucho” (Entrevistado 2).

Acciones de seguimiento. Dentro de la categoría acciones de seguimiento, la intención fue obtener información que permita visualizar la manera en que la FCH y los docentes dan atención a los estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad o trastorno.

La FCH declara atender a esta población en medida que los casos se presentan:

“A través del psicopedagógico se tienen identificados a los alumnos que traen alguna condición particular o especial entonces se les da seguimiento

puntual y se atienden las necesidades en la medida de lo posible y la medida en que nos enteramos” (Entrevistado 2).

Consideran importante hacer equipo con profesionistas externos para conocer las características del alumno, así como concretar citas con los padres de familia para conocer el diagnóstico del estudiante, esto mediante la intervención del departamento psicopedagógico y de orientación educativa.

Por otra parte, la facultad, desde el departamento anteriormente mencionado, expresa que es importante informar a los profesores sobre la presencia de estos estudiantes. En este sentido, la universidad espera que los maestros de la facultad se acerquen a sus alumnos para preguntar qué necesitan y de ese modo continuar trabajando dentro en un enfoque centrado en el alumno.

En contraste, los docentes no señalan buscar apoyo en el departamento psicopedagógico, consideran que una medida de atención pertinente es acercarse al tutor de los estudiantes con NEE e incluso hablan de la importancia de tener acceso a talleres de sensibilización.

Discapacidad y trastornos. Las discapacidades que los encargados de área han observado en la FCH refieren en mayor medida discapacidad visual y discapacidad motriz:

“Hemos tenido alumnos ciegos, débiles visuales, ahora con alguna cuestión física” (Entrevistado 2).

Se identifican discapacidades e inclusive algunos trastornos también reflejan las NEE en la población estudiantil:

“Alumnos dentro del espectro autista, tenemos alumnos con discapacidad visual, algunos alumnos con una discapacidad motriz, ¿Qué más he visto? diferentes trastornos los cuales también afectan y se pueden ver como

necesidad educativa especial, por ejemplo, los que entran en depresión” (Entrevistado 1).

Dentro de los trastornos del desarrollo, se encuentran trastorno déficit de atención, autismo y asperger. Dentro de los trastornos del estado de ánimo se encuentra la depresión:

“Aparte otros chicos que traen ya algún trastorno de otra naturaleza como cuestiones emocionales y de personalidad” (Entrevistado 3).

Así pues, se identifican trastornos por abuso de sustancias y algunos trastornos del aprendizaje:

“En relación a lo del desarrollo tenemos alumnos con trastornos por abusos de sustancias y trastornos del aprendizaje también, alumnos que refieren problemas para leer y escribir” (Entrevistado 3).

Necesidades educativas especiales. Las NEE asociadas a una discapacidad o trastorno, suelen identificarse cuando el docente se percata de un desempeño académico bajo o insuficiente comparado con el de sus otros estudiantes:

“Tienes que ver el desempeño y finalmente el docente identifica si tiene problemas” (Entrevistado 2).

Entre las NEE más frecuentes se han detectado problemas de lectura y escritura, dificultad para organizar horarios y carga académica:

“Yo creo que el detectar es en base al desempeño académico que está teniendo el alumno y que el maestro se percate de que es lo que está pasando... si hay un registro y nosotros ya indagamos aquí para definir lo que está sucediendo” (Entrevistado 1).

Adecuaciones curriculares. En el caso de la adaptación curricular se refiere a cualquier acción realizada por el docente que facilite el ajuste de las unidades de aprendizaje al estudiante que la requiera, en este sentido la adecuación en los elementos metodológicos, de actividades, evaluación, o incluso algunos contenidos, podría contemplarse como un mecanismo de accesibilidad y de nivelación. En términos generales es una medida que demuestra la existencia de un diseño curricular para todos, incluida las personas con algún tipo de discapacidad.

Las experiencias docentes sobre adecuaciones curriculares reportan que estas son principalmente de acceso a la información y dependen del perfil de necesidades que manifiesta el estudiante con NEE.

Los docentes opinan que estas consideraciones permiten conocer el nivel de exigencia ideal para el estudiante, por otra parte, manifiestan la necesidad de recibir asesoría e información sobre alternativas de adecuaciones curriculares:

“Yo pienso que tendría que tener herramientas para poder hacerlo, yo con mi experiencia más o menos la libro, pero estas hablando de que son comportamientos que uno no conoce, entonces por eso siento que sería necesario. Ya se está hablando de una certificación docente o escolar, entonces deberíamos tener una capacitación mínima o homologación de herramientas para atender capacidades diferentes” (Entrevistado 4).

Las adecuaciones implementadas requieren identificar las competencias de la asignatura para conducir a la modificación las estrategias, así como los criterios de evaluación, para los docentes, estas actividades suponen un trabajo extra.

En este sentido, la falta de información de los docentes sobre adecuaciones curriculares representa un obstáculo en el desarrollo de un proceso inclusivo.

Para concluir, los coordinadores de áreas escolares expresan que con frecuencia observan que los estudiantes con alguna NEE suelen tener problema en una clase, no en todas.

Barreras del aprendizaje. En esta categoría se expone sobre qué barreras del aprendizaje es necesario continuar trabajando para lograr mejores condiciones de inclusión educativa, así como aquellas barreras del aprendizaje sobre las cuales se tiene un avance significativo. La falta de organización y continuar replicando metodologías de enseñanza, sugieren la permanencia de barreras metodológicas en el proceso de inclusión en la FCH. Las barreras de acceso al currículo, identificadas como el desconocimiento de alternativas, representan mayor complejidad en comparación a otras barreras dado que se encuentran enfocadas en el proceso de enseñanza aprendizaje (Lissi et al como se citó en Salinas, 2013):

“Yo creo que necesitamos más trabajo en la parte formativa y que nos quede bien claro el compromiso docente, seamos investigadores o no, necesitamos desarrollar habilidades pedagógicas y de enseñanza, eso puede ayudar a desvanecer cualquier barrera que se pueda presentar” (Entrevistado 3).

También en este sentido, se han detectado actitudes de rechazo a población con alguna discapacidad, tanto por parte de docentes como de otros estudiantes, esto da cuenta de barreras actitudinales:

“Yo creo que hay que trabajar mucho con las de actitud... no ser aquellas personas que decimos acepto y a final de cuentas estamos rechazando” (Entrevistado 2).

En contraste, algunos docentes indican que se ha trabajado sobre las barreras sociales a través de la ventaja social de pertenecer a una facultad que manifiesta aceptación a la diversidad:

“Yo creo que en lo social cuando hablamos de que somos muy tolerantes los profesores y los alumnos, si aceptamos lo que es diferente, nos llama la atención, pero no discriminamos abiertamente” (Entrevistado 1).

Retos de la inclusión educativa. En esta categoría, los entrevistados hablan de los retos que conlleva promover una actitud inclusiva a través de la implementación de adecuaciones curriculares.

Los 4 entrevistados tienen labores docentes, es interesante conocer su perspectiva acerca de los retos que la labor docente puede enfrentar en el proceso de estrategias inclusivas.

En un sentido actitudinal, hablan de aceptar genuinamente al alumno y no excluirlo, lo cual implica cambiar la postura docente y estar en constante capacitación y actualización sobre discapacidad y NEE. Aunado a lo anterior, expresan que un reto relevante para ellos es la disponibilidad de tiempo que involucra adecuar sus estrategias y materiales de clase.

Los docentes opinan que los retos para los estudiantes con NEE son en relación a un desconocimiento de sus propias habilidades, expresar de manera tardía sus dificultades en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en general, aprobar sus materias y terminar la carrera como cualquier otro estudiante universitario:

“El reto pues cada quien se lo va a poner ¿no? porque igual traen, su capacidad les dio para hacer un examen y quedar, el reto como cualquier otro estudiante: terminar la carrera, aprobar” (Entrevistado 2).

En relación con los retos que UABC debería tener presentes como institución se habla de infraestructura en cuestión de limitados materiales didácticos y de forma actitudinal promover la aceptación de las diferencias y la diversidad:

“La aceptación, o sea aceptar que tienen un alumno e identificar que podemos trabajar en base a un apoyo, aunque no seamos expertos, no excluirlo desde el momento que sabemos que lo vamos a tener por no saber cómo trabajar” (Entrevistado 1).

Actitud docente. Dentro de esta categoría, los entrevistados hablan sobre las necesidades que manifiestan los docentes que atienden a estudiantes con NEE en la FCH, así como acciones y actitudes que surgen de esta interacción.

Sobre el tema de la atención, los docentes se sienten limitados sobre las habilidades que poseen para atender a los estudiantes con NEE:

“Yo creo que todavía estamos limitados, como maestros deberíamos tener una capacitación para atender a estos alumnos” (Entrevistado 4).

Aun así, aunque hay disposición para atenderlos, expresan falta de tiempo para realizar las adecuaciones necesarias.

Como actitudes positivas de acuerdo a las acciones y comentarios de los docentes, se identifica la búsqueda de apoyo entre pares, con la finalidad de recibir información que le permita atender de manera adecuada a un estudiante con alguna NEE asociada a una discapacidad. Por otra parte, los profesores

realizan un contacto con el departamento psicopedagógico para dejar un precedente o registro de la presencia del estudiante. Hay empatía y comprensión hacia las necesidades de estos alumnos las muestras de apoyo a veces requieren dejar claros términos que se consideran básicos o bien que se espera tengan claros todos los estudiantes.

En relación a las actitudes negativas, los docentes optan por evadir a sus estudiantes con NEE, siendo el rechazo una primera respuesta. Suelen tener miedo por desconocimiento a cómo atender a sus estudiantes; por esto, siendo tolerantes ante su presencia, pero no activos hacia el trabajo con ellos dentro del aula. También, rechazan realizar trabajo extra para aplicar en clase con los alumnos, llevando a pasar el alumno sin hacer ajustes, solo por el hecho de estar en la clase:

“Hay rechazo, al trabajo extra, no lo quieren por el trabajo extra que lleva el hacer las adecuaciones” (Entrevistado 1).

“Necesitamos hablar un poco más acerca de esto y darles información de las alternativas... ser tolerante no significa que haga algo, a veces solo lo dejan pasar y eso no ayuda el proceso” (Entrevistado 3).

El prejuicio de que los estudiantes universitarios deben ser autosuficientes permanece y lleva a considerar que en este nivel educativo el alumno no necesitará ayuda.

3.2.2 Resultados obtenidos: fase cuantitativa.

Los resultados de la aplicación del cuestionario se desglosan en sus dos dimensiones, tomando en cuenta para su análisis medidas de tendencia central como media y desviación estándar.

Dimensión 1 Aspectos referentes a su desempeño como docente. El

subapartado 1.1 dimensiona la percepción que los docentes tienen sobre sus habilidades para detectar y atender NEE asociadas a una discapacidad o trastorno. En la tabla 6 se describen los ítems, así como la media y desviación estándar obtenidos.

Tabla 6

Medias y desviación estándar de la dimensión 1.1 Percepción de las habilidades para la detección y atención de NEE asociadas a una discapacidad

Ítems	Descripción	Media	Desviación estándar
1	Identifico cuando un estudiante no se desempeña al mismo ritmo que sus compañeros comparando los resultados de sus evaluaciones de clase.	3.77	.877
2	Pregunto directamente a mis estudiantes si tienen alguna necesidad que les represente una dificultad en su desempeño académico.	3.37	.731
3	Identifico por medio de la observación cuando un estudiante no se desempeña como los otros.	3.77	.910
5.1	Identifico con facilidad cuando uno de mis estudiantes tiene una discapacidad asociada a: discapacidad visual	4.63	.770
5.2	Identifico con facilidad cuando uno de mis estudiantes tiene una discapacidad asociada a: discapacidad motora	4.74	.443
5.3	Identifico con facilidad cuando uno de mis estudiantes tiene una discapacidad asociada a: discapacidad auditiva	2.14	1.417
5.4	Identifico con facilidad cuando uno de mis estudiantes tiene una discapacidad asociada a: problemas de aprendizaje	4.31	.900
5.5	Identifico con facilidad cuando uno de mis estudiantes tiene una discapacidad asociada a: depresión y ansiedad	3.54	.741
5.6	Identifico con facilidad cuando uno de mis estudiantes tiene una discapacidad asociada a: problemas por abuso de sustancias	2.94	.802
6	Pregunto a los estudiantes con discapacidad como puedo apoyarlos para facilitar su desempeño académico.	3.71	.926
9.1	Considero que necesito apoyo de otros profesionales para identificar las necesidades de mis estudiantes relacionadas a discapacidad visual.	4.14	.845

9.2	Considero que necesito apoyo de otros profesionales para identificar las necesidades de mis estudiantes relacionadas a discapacidad motora.	4.11	.932
9.3	Considero que necesito apoyo de otros profesionales para identificar las necesidades de mis estudiantes relacionadas a discapacidad auditiva.	4.20	.797
9.4	Considero que necesito apoyo de otros profesionales para identificar las necesidades de mis estudiantes relacionadas a problemas de aprendizaje.	4.20	.632
9.5	Considero que necesito apoyo de otros profesionales para identificar las necesidades de mis estudiantes relacionadas a depresión y ansiedad.	4.26	.611
9.6	Considero que necesito apoyo de otros profesionales para identificar las necesidades de mis estudiantes relacionadas a problemas por abusos de sustancias.	4.34	.539
15	Atender estudiantes con discapacidad requiere mayor tiempo que atender estudiantes sin discapacidad.	2.03	.296
16	Atender estudiantes con discapacidad requiere mayor esfuerzo que atender estudiantes sin discapacidad.	2.49	.658

Nota: Elaboración propia.

Tomando en cuenta la media de los ítems 1, 2 y 3 (3.77, 3.37 y 3.77, respectivamente), los docentes consideran que en algunas ocasiones la identificación de un estudiante con dificultades en el proceso de aprendizaje puede detectarse a partir de la observación y comparación de su desempeño académico, así como obteniendo la respuesta directamente del estudiante identificado. Esta identificación no involucra asociar una NEE a una discapacidad o trastorno.

En relación a este señalamiento, las medias de los ítems 5.1, 5.2, 5.4 (4.63, 4.74 y 4.31, respectivamente) reflejan que identificar a un estudiante con discapacidad o trastorno es más sencillo cuando se trata de características que aluden a discapacidad visual y motora, así como a problemas de aprendizaje. La identificación de trastornos del estado de ánimo en el ítem 5.5 (con una media de 3.54) refiere a que su identificación en ocasiones es sencilla, se puede inferir

que es debido a la manera en que pueden manifestarse de manera distinta en cada persona, por otra parte, los ítems 5.3 y 5.6 (con una media de 2.14 y 2.94, respectivamente) refieren que identificar a un estudiante con discapacidad visual o con algún trastorno por abuso de sustancias, es una acción más compleja.

Con frecuencia, algunos docentes recurren a conversar con el estudiante para conocer de qué manera pueden apoyarle en el aula (ítem 6), este acercamiento constituye una de las herramientas en el proceso de identificación de NEE.

Los ítems 9.1 al 9.6 (que reportan una media entre 4.14 y 4.34) expresan la necesidad de los docentes para recibir un apoyo que oriente en la identificación de NEE de sus estudiantes, de acuerdo a la media reportada y a los comentarios emitidos durante el cuestionario, la orientación es un recurso que consideran importante y relevante para atender adecuadamente a un estudiante con discapacidad o trastornos.

La media de los ítems 15 y 16 (2.03 y 2.49, respectivamente) expresan que para los docentes no es un trabajo extra atender a estudiantes con alguna discapacidad o trastorno, de tal manera que se visualiza una actitud que promueve la inclusión en el aula desde el trabajo del docente.

La dimensión 1.2 aborda la percepción que el docente tiene de los estudiantes universitarios con y sin discapacidad. En la tabla 7 se describen los ítems, así como la media y desviación estándar obtenidos.

Tabla 7

Medias y desviación estándar dimensión 1.2 Percepción docente acerca del estudiante universitario con y sin discapacidad

Ítems	Descripción	Media	Desviación estándar
10	El estudiante es el único responsable de su proceso educativo.	1.57	.917
11	El estudiante debe buscar la manera adecuada para alcanzar los objetivos de mi clase.	1.89	.993
12	El estudiante debe tener la capacidad de realizar las actividades de clase por su propia cuenta (sin apoyo de otras personas).	3.23	.910
13	Si un estudiante llegó a la universidad aprobando el examen de admisión, entonces tiene la capacidad de cumplir con lo que se le pide en clase.	4.43	.778
14	Pienso que la inclusión de estudiantes con discapacidad influye positivamente sobre otros estudiantes.	4.74	.443
24.1	Las instituciones de educación superior deben abrir espacios para estudiantes con necesidades asociadas a discapacidad visual.	4.91	.284
24.2	Las instituciones de educación superior deben abrir espacios para estudiantes con necesidades asociadas a discapacidad motora.	4.91	.284
24.3	Las instituciones de educación superior deben abrir espacios para estudiantes con necesidades asociadas a discapacidad auditiva.	4.91	.284
24.4	Las instituciones de educación superior deben abrir espacios para estudiantes con necesidades asociadas a problemas de aprendizaje.	4.83	.453
24.5	Las instituciones de educación superior deben abrir espacios para estudiantes con necesidades asociadas a depresión y ansiedad.	4.77	.547
24.6	Las instituciones de educación superior deben abrir espacios para estudiantes con necesidades asociadas a problemas por abusos de sustancias.	3.11	1.301
25	Los estudiantes con algún tipo de discapacidad integrados a la universidad, deben ser únicamente atendidos por terapeutas expertos en sus necesidades.	2.97	.954
26	Los estudiantes con algún tipo de discapacidad integrados a la universidad, deben ser únicamente atendidos por docentes expertos en sus necesidades.	2.43	.815
27	Todos los estudiantes con algún tipo de discapacidad tendrán dificultades en algún momento de su proceso educativo.	3.20	1.023

Nota: Elaboración propia.

Los ítems 10 y 11 con una media y desviación estándar similares (medias entre 1.57 y 1.89; desviación estándar entre .917 y .993), muestran que, para los docentes, el estudiante universitario no es el único responsable del proceso educativo y del alcance de los objetivos de clase.

Relacionado a lo anterior, el ítem 12 expresa una media de 3.23, lo cual indica que en ocasiones el estudiante debe realizar las actividades académicas de manera individual, lo que sugiere que es preferible pensar en trabajo colaborativo.

Tomando en cuenta la media del ítem 13 (4.43) hay una visión de que, sin importar las circunstancias, los estudiantes tienen las habilidades para continuar su proceso educativo, ya que lograron demostrar un nivel de conocimientos mediante el examen de admisión.

Desde la perspectiva docente, la inclusión de estudiantes con alguna discapacidad o trastorno es bien recibida, por una parte consideran que la presencia de estos estudiantes influye de manera positiva sobre la población estudiantil, esto según la media de 4.74 del ítem 14, por otra parte los ítems 24.1 al 24.5 (con una media de 4.77 a 4.91) demuestran el compromiso social de los docentes al considerar que las instituciones de educación superior deben procurar el acceso a estudiantes con discapacidad o trastornos.

Aunado a los resultados en los ítems anteriormente mencionados, se encuentra que el reactivo 24.6 muestra una media de 3.11, indicando una menor tolerancia o apertura hacia la inclusión de estudiantes con trastornos asociados al abuso de sustancias.

Los docentes consideran que los estudiantes con alguna discapacidad o trastorno que se integran a la FCH no sólo deben ser atendidos por docentes

expertos en sus necesidades, lo cual permite inferir que prevalece la idea de que cualquier docente debería atenderlo sin dificultades, de acuerdo a la media de 2.43 en el ítem 26. En cuanto a el ítem 27, la media de 3.20 permite visualizar que se piensa que una NEE tiene relación a enfrentar ocasionalmente dificultades en el proceso educativo.

La dimensión 1.3 se dedicó a la identificación de las estrategias de enseñanza que los docentes implementan en el aula con la finalidad de conocer el estilo de la dinámica docente y realizar inferencias de que estrategias son apropiadas y cuales otras deberían reconsiderarse. En la tabla 8 se describen los ítems, así como la media y desviación estándar obtenidos.

Tabla 8

Medías y desviación estándar dimensión 1.3 Identificación de las estrategias de enseñanza implementadas por el docente

Ítems	Descripción	Media	Desviación estándar
17	Presento la información de clase utilizando recursos audiovisuales.	3.60	.812
18	Presento la información de clase utilizando material gráfico impreso.	3.29	.926
19	Utilizo el método de proyectos como estrategia de enseñanza aprendizaje.	2.20	1.549
20	Utilizo grupos de discusión como estrategia de enseñanza aprendizaje.	2.86	1.033
21	Utilizo la resolución de casos como estrategia de enseñanza aprendizaje.	2.20	1.431
22	Utilizo la conferencia como estrategia de enseñanza aprendizaje.	3.20	.473
23	Utilizo las prácticas de campo como estrategia de enseñanza aprendizaje.	2.34	1.571

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo a la media registrada de 3.60, 3.29 y 3.20 referente los ítems, 17, 18 y 22 respectivamente, es posible identificar que las estrategias de enseñanza utilizadas en ocasiones son aquellas que requieren un recurso audiovisual, material gráfico impreso y la conferencia. Particularmente esta última estrategia es considerada como parte de la escuela tradicionalista, lo que sugiere un área de oportunidad para pensar en nuevas alternativas de generar conocimiento.

Es necesario destacar que las respuestas no reflejan una consistente preferencia por esta clase de estrategias.

En contraste, la media de 2.20, 2.86, 2.20 y 3.20 de los ítems 19, 20, 21 y 22 respectivamente, expresan que los docentes recurren con menor frecuencia a estrategias relacionadas a la generación de proyectos, grupos de discusión, resolución de casos y prácticas de campo. Tales estrategias más dinámicas podrían favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de un estudiante con NEE si son planificadas adecuadamente, por lo cual puede ser un área de oportunidad considerarlas.

La dimensión 1.4 se encuentra centrada en la actitud docente hacia la realización de adecuaciones curriculares. En la tabla 9 se describen los ítems, así como la media y desviación estándar obtenidos.

Tabla 9

Medias y desviación estándar dimensión 1.4 Actitud frente a las adecuaciones curriculares en estrategias de enseñanza y evaluaciones

Ítems	Descripción	Media	Desviación estándar
7	Adecuo la presentación de la información según las necesidades de mis estudiantes.	3.40	.847
8.1	Estaría dispuesto a modificar el tipo de evaluación según las necesidades de mis estudiantes con discapacidad visual.	5.00	.000

8.2	Estaría dispuesto a modificar el tipo de evaluación según las necesidades de mis estudiantes con discapacidad motora.	5.00	.000
8.3	Estaría dispuesto a modificar el tipo de evaluación según las necesidades de mis estudiantes con discapacidad auditiva.	5.00	.000
8.4	Estaría dispuesto a modificar el tipo de evaluación según las necesidades de mis estudiantes con problemas de aprendizaje.	4.94	.338
8.5	Estaría dispuesto a modificar el tipo de evaluación según las necesidades de mis estudiantes con depresión y ansiedad.	4.86	.494
8.6	Estaría dispuesto a modificar el tipo de evaluación según las necesidades de mis estudiantes con problemas por abuso de sustancias.	4.34	1.803
28	Haría modificaciones en la evaluación de estudiantes con alguna condición que no le permita ir al mismo ritmo que sus compañeros.	4.29	.458
29	Cuando un estudiante demuestra que no va al mismo ritmo que sus compañeros, modifico la estrategia para dar mi clase.	3.74	.886
30	Tengo disponibilidad de tiempo para realizar planeaciones que lleguen a cada estudiante.	3.37	.808

Nota: Elaboración propia.

Los ítems 7 y 29 exploran las acciones actuales del docente al respeto de las necesidades que presentan los estudiantes en el aula, las medias de 3.40 y 3.74 respectivamente, refieren que, en ocasiones, los docentes modifican la manera en que presentan la información e incluso las estrategias cuando detectan que un estudiante tiene necesidades especiales.

El ítem 28 expone la apertura a modificar la evaluación de estudiantes que no se desempeñan al mismo ritmo que los otros alumnos, con una media de 4.29, considerablemente elevada indica que hay disposición para realizar cambios.

Considerando los posibles casos donde se presentan NEE, los reactivos 8.1 a 8.6 exploran la percepción de los docentes para responder desde las adecuaciones a la evaluación.

Los ítems 8.1, 8.2 y 8.3 respectivamente refiriendo necesidades asociadas a: discapacidad visual, motora y auditiva, alcanzan la media más alta -5.00- indicando una mayor disponibilidad para modificar la evaluación considerada.

Por otra parte, las medias de los ítems 8.4, 8.5 y 8.6 (con medias de 4.94, 4.86 y 4.34 respectivamente) refieren necesidades asociadas a: problemas de aprendizaje, trastornos del estado de ánimo y trastornos por abuso de sustancias, reflejan que, si existe consideración a estas situaciones, se infiere que la disponibilidad no es tan alta como en situaciones que implican adecuaciones porque son necesidades de un origen distinto a una discapacidad.

El ítem 30 (con una media de 3.37) indica que los docentes pueden tener el tiempo para realizar adecuaciones curriculares, considerando que les es posible en algunas ocasiones.

Dimensión 2 Conocimiento de equipos de asistencia o apoyo en la FCH. La intención de esta dimensión, es visualizar las redes de apoyo que el docente identifica en la FCH para la atención de un caso de NEE en el aula. En la tabla 10 se describen los ítems, así como la media y desviación estándar obtenidos.

Tabla 10

Medias y desviación estándar dimensión 2 Conocimiento de equipos de asistencia o apoyo en la FCH

Ítems	Descripción	Media	Desviación estándar
4	Identifico que un estudiante no se desempeña a la par que sus compañeros porque el departamento psicopedagógico (Orientación educativa y psicológica) de la FCH me lo informa.	1.20	.632
31.1	Cuando identifico a un estudiante con alguna discapacidad o problema, yo: informo al departamento psicopedagógico (Orientación educativa y psicológica) de la FCH.	3.91	.887
31.2	Cuando identifico a un estudiante con alguna discapacidad o problema, yo: me pongo en contacto con su tutor académico.	2.66	1.259
31.3	Cuando identifico a un estudiante con alguna discapacidad o problema, yo: acudo a CIAEC para atender de manera adecuada al estudiante.	1.51	1.011
31.4	Cuando identifico a un estudiante con alguna discapacidad o problema, yo: hablo con el estudiante para saber cómo atenderlo	3.77	.973
31.5	Cuando identifico a un estudiante con alguna discapacidad o problema, yo: lo atiendo como cualquier otro estudiante.	3.23	1.003

Nota: Elaboración propia.

La media en el ítem 4 (de 1.20) indica que los docentes nunca o casi nunca reciben información previa al contacto con el grupo por parte del departamento psicopedagógico de la FCH, esto quiere decir que, el docente no tiene conocimiento de que en su grupo atenderá a un estudiante con discapacidad, por lo cual no hay una planeación de intervención lista en un primer contacto con el grupo.

En contraste, se identifica que en ocasiones el docente si establece contacto con el departamento psicopedagógico de la FCH una vez que identifica

que un estudiante tiene una discapacidad, con el fin de dejar un precedente, esto de acuerdo a la media del ítem 31.1.

Según la media de los ítems 31.2 y 31.3, (2.66 y 1.51 respectivamente), al identificar a un estudiante con NEE en el aula, las opciones menos frecuentes son respectivamente contactar al tutor del estudiante y acercarse a CIAEC en busca de un apoyo o asesoría.

De acuerdo al ítem 31.4 (con una media de 3.77), los docentes reflejan que a veces hablar con el estudiante y preguntar cómo puede ayudarlo, pueden adecuar la manera en que presentan la información de clase, esto con el objetivo de permitir que el acceso al conocimiento sea más amigable y favorecer el alcance de competencias. Por otra parte, el ítem 31.5 (con una media de 3.23), expone que en algunas ocasiones se procura que el estudiante con alguna necesidad especial sea tratado como cualquier otro alumno.

3.2.3 Integración de resultados obtenidos. A partir de los diagnósticos realizados en las fases cualitativa y cuantitativa, los hallazgos conducen a deducir que existe una necesidad por parte de los docentes para identificar NEE asociadas a una discapacidad o trastorno.

Del mismo modo, se hace visible que los docentes requieren orientación para generar adecuaciones curriculares que permitan atender las NEE que se presentan en el aula.

Lo expuesto de acuerdo a los informantes clave del diagnóstico cualitativo, sugiere que la actividad docente al de la atención de estudiantes con NEE, se guía bajo principios de un modelo centrado en el alumno considerado por UABC.

Se identifica que correspondiente a un modelo organizativo, los docentes de la FCH atienden las NEE de los estudiantes en el aula con discapacidad o trastornos en el momento en que se identifican durante el desarrollo de las clases, es decir, no hay una planeación previa que involucre la modificación a la actividad de enseñanza.

Es pertinente pensar que atender las NEE asociadas a una discapacidad, también es la oportunidad para beneficiar a otros estudiantes, como lo sostiene Díez y Sánchez (2015), considerando la óptima disposición docente para generar adecuaciones curriculares y tomando como referente el proyecto PIANE dirigido por Lissi (2013), se propone abordar el proyecto de intervención a través de un acompañamiento que asesore al docente en la creación e implementación de modificaciones al currículo.

3.3 Proyecto de intervención educativa.

A continuación se presenta al lector la estructura del proyecto de intervención, detallando en los siguientes aspectos:

- Hipótesis del proyecto de intervención.
- Propósito del proyecto de intervención.
- Actividades a desarrollar durante el proyecto de intervención.

3.3.1 Hipótesis. Por las características de este estudio se plantea como premisa que establecer un programa de acompañamiento pedagógico, permitirá asesorar al docente en el diseño e implementación de adecuaciones curriculares que atiendan NEE en la clase de introducción a las ciencias sociales de tronco común.

3.3.2 Propósito del proyecto. Diseñar, implementar y evaluar adecuaciones curriculares no significativas para atender NEE en el aula a partir de una estrategia de acompañamiento pedagógico.

3.3.3 Estructura general del proyecto.

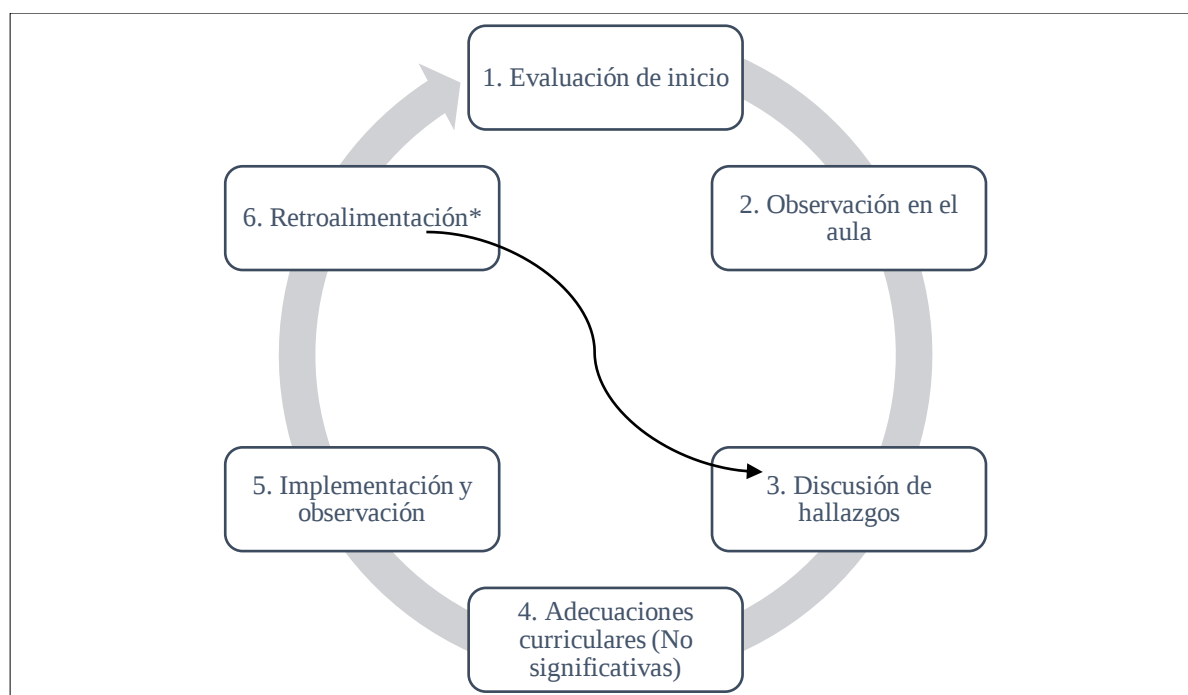


Figura 2. Fases del proyecto de intervención: Acompañamiento pedagógico. La etapa de 6. Retroalimentación ofrece la opción de regresar a la etapa 2. Discusión de hallazgos si en la evaluación se determina que no hay cambios después de aplicado el proyecto de intervención.

3.3.4 Actividades a desarrollar. La estructura de la propuesta de intervención se conforma por procesos internos que conducen al diseño del acompañamiento pedagógico, su implementación y evaluación. Tabla 11

Tabla 11

Actividades consideradas en el proceso de intervención

Etapas	Objetivo	Procedimiento	Recursos	Evaluación
Evaluación de inicio	Identificar las necesidades, características y estilo de enseñanza del docente al respecto de su práctica educativa.	Recolección de datos a través de una entrevista: formación, experiencia con estudiantes (NEE), percepción.	Planeación del docente. Expediente del estudiante. Celular (grabación de audio).	Entrevista al docente. Entrevista al estudiante identificado
	Describir las NEE del estudiante identificado.	Revisión de las planeaciones curriculares. Revisión del expediente del estudiante (en acompañamiento con el departamento psicopedagógico)	Cuaderno.	
Observación	Presenciar la dinámica de clase entre docente y alumno, para identificar mejoras en el proceso de enseñanza.	Observar y tomar nota de la actividad del docente en el aula sin intervenir, con énfasis en las estrategias didácticas y la manera de presentar la información. Observar y tomar nota de la manera en que el estudiante reacciona ante las estrategias utilizadas por el docente. Aplicación de sociograma para dar	Espacio establecido en el aula. Cuaderno.	Reporte de observaciones. Sociograma.

cuenta de la percepción grupal sobre el estudiante identificado.

Discusión de hallazgos	Discutir y reflexionar sobre las observaciones para generar adecuaciones en el currículo, así como en la interacción del docente con el estudiante y de las reacciones que se presentaron por parte del alumno.	Establecer reuniones con el docente posteriores a las sesiones de observación. En estas reuniones se discutirán las posibles alternativas para generar adecuaciones en el currículo.	Reporte de observaciones Propuesta de adecuaciones. Propuesta de alternativas de integración social..	Acuerdos.
Adecuaciones	Generar adecuaciones al currículo para modificar la dinámica de enseñanza – aprendizaje. (Adecuaciones no significativas). Definir alternativas para integrar al estudiante socialmente en el grupo.	Elaboración de un nuevo plan de clase que incluya las adecuaciones no significativas al currículo. Integración de actividades que fomenten la integración social del estudiante.	Plan de clase modificado con las adecuaciones curriculares.	Plan de clase que responda a los hallazgos y acuerdos previos.
Implementación	Modificar la manera en que se presenta la información y se desarrollan las actividades de la clase.	Modificar la manera en que se presenta la información y se desarrollan las actividades de la clase. El mediador se mantiene como	Espacio establecido en el aula. Cuaderno.	Reporte de observaciones.

observador tomando notas.				
Retroal imenta ción (evalua ción de implem entacio nes)	Discutir y reflexionar sobre las observaciones registradas de la implementación de adecuaciones curriculares y al plan de clase	Establecer reuniones con el docente posteriores a las sesiones de observación de las implementaci ones en el aula para identificar los cambios en el proceso de enseñanza. Aplicación del instrumento para evaluar la intervención.	Reporte de observacion es. Instrumento de evaluación.	Entrevista de salida con el docente. De no considerar positiva la evaluació n, es pertinente regresar a la etapa 3 (Discusión de hallazgos) .

Nota: Elaboración propia.

Una vez definidas las actividades y recursos designados para cada una de las etapas consideradas en el proyecto de intervención, se comienza la intervención mediante la identificación de un estudio de caso mediante la implementación de la primera etapa.

Capítulo 4: Resultados y análisis

4.1 Resultados del proyecto de intervención educativa

En este capítulo se presenta la intervención educativa mediante la implementación del acompañamiento pedagógico, en la cual se abordan cronológicamente las etapas del proyecto. Posteriormente se presenta el análisis de los resultados para determinar consecuencias y finalmente presentar la evaluación del proyecto.

4.1.2 Narración cronológica. La narración describe el proceso de implementación de cada una de las seis etapas del acompañamiento pedagógico, respetando el orden estipulado anteriormente: Evaluación de inicio, observación en el aula, discusión de hallazgos, adecuaciones curriculares -no significativas, implementación- observación y retroalimentación. Los registros anecdóticos de cada sesión de la intervención pueden consultarse en la sección de anexos (anexo 8).

Etapas 1: Evaluación de inicio. En esta etapa fue necesario identificar – con apoyo del departamento de Orientación Educativa- a un estudiante con NEE, así como un docente que trabaje con este alumno (Para conformar el estudio de caso) Posteriormente, se construyeron perfiles de ambos actores educativos con la finalidad de contar con datos que hicieran posible la personalización del acompañamiento pedagógico.

Perfil del estudiante identificado E. El perfil del estudiante identificado (cuyo nombre clave para preservar su anonimato será E), se construyó con apoyo del departamento de Orientación educativa, mediante la revisión de la trayectoria académica del estudiante con asesoría del encargado de dicho departamento.

Posteriormente, se estableció contacto con el estudiante E con la intención de conocer su opinión sobre sus clases, en una breve entrevista abierta, el estudiante indicó tener problemas principalmente con las clases que involucran el conocimiento de términos y teorías de las ciencias sociales, así como en la clase de estadística, los motivos que refiere son: dificultad para entender las matemáticas y problemas para mantener su atención enfocada en clases donde solo habla el docente.

Por otra parte, expresa sentirse muy cómodo en la clase de Educación sexual, donde el docente utiliza un lenguaje más comprensivo y sus clases son más interesantes.

Actualmente, E se encuentra en proceso de evaluación por arte del departamento de orientación educativa de la FCH para determinar un diagnóstico clínico, ya que la familia no lo ha compartido. Esta falta de diagnóstico lleva a realizar inferencias por parte del orientador que sugiere la posibilidad de un retraso mental leve o un trastorno del aprendizaje. Es importante resaltar que el trastorno no es el foco de atención, sino las NEE que manifiesta la estudiante -y que se ponen en evidencia en las fases posteriores de evaluación de inicio y observación- tales como: Problemas para comprender el contenido de la clase (principalmente cuando el docente utiliza técnicas tradicionalistas como la conferencia), dificultad para manejar conceptos complejos y teorías, así como la necesidad de trabajar siguiendo pautas y estructuras claras que ofrezcan un orden.

El estudiante E cursa actualmente el 2do semestre del tronco común, por lo cual se espera que al término del periodo 2018-2 este participando en la subasta de carrera, su opción hasta el momento es la carrera de psicología.

Actualmente cursa la totalidad de la carga académica esperada para este semestre con un total de seis clases.

Para conocer como E se desenvuelve en clase, se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas a docentes que imparten clases a E así como observaciones de sus clases. En las entrevistas, dos docentes comentan que E se esfuerza por cumplir con las actividades, sin embargo no parece alcanzar el nivel de desempeño esperado para un estudiante universitario. Los otros docentes comentan que constantemente hay problema con la comprensión de los temas y elaboración de actividades o evidencias, reflejándose en un desempeño académico insuficiente.

Perfil del docente “M”. El docente M fue seleccionado como el participante del acompañamiento pedagógico, pues expreso interés y necesidad de apoyo para atender al estudiante E en su clase –Introducción a las ciencias sociales-.

El docente M cuenta con una formación académica en sociología con una trayectoria enfocada a ciencias sociales aplicadas, particularmente en el sector del desarrollo regional.

En la FCH imparte clases en el área básica y también en la disciplinaria desde hace más de 20 años. Dentro del área básica imparte las clases: Introducción al pensamiento científico, Introducción a las ciencias sociales; por otro lado, en la etapa disciplinaria imparte la clase de sociología rural, en la licenciatura en Sociología.

Al entrevistar al docente M, indica que ha tenido experiencia con estudiantes con alguna NEE, él los refiere como estudiantes que se veían “raros”, de modo que no conocía que discapacidad o trastorno tenían. Comenta

que en más de una ocasión tuvo problemas al atender a estos alumnos, debido a que incluso fue agredido físicamente. Aunado a esto, refiere que nunca se le ha informado con anticipación que tendrá estudiantes con NEE, hecho que le causa molestia.

El docente M ha reiterado sentirse incapaz de atender a estudiantes con alguna NEE, expresa repetidamente “no tener las habilidades ni el conocimiento necesarios para desarrollar la capacidad de atención adecuada”.

Por otra parte, M indica que observa una segregación a estudiantes con discapacidades o trastornos y asegura que es una situación que él puede ver con el alumno E.

Al revisar una de las planeaciones del docente, se expone una escasa organización y planeación de sus clases, por lo cual es importante revisar oportunidades de apoyo en esta área. El formato de planeación del docente puede consultarse en los anexos (anexo 4). Cabe destacar que el maestro indica que utiliza el mismo formato y contenido para el grupo que atiende en el turno vespertino.

Etapas 2: Observación. En esta fase se llevaron a cabo tres observaciones en distintas clases para dimensionar la manera en que el estudiante E se desenvuelve y responde a diferentes contenidos y estrategias docentes, la finalidad de esta etapa fue determinar que la elección del docente M era la idónea para implementar el acompañamiento pedagógico. Las asignaturas consideradas para esta etapa fueron: Introducción a las ciencias sociales (Impartida por el docente M), Ética y responsabilidad social (Impartida por el docente B) y Educación sexual (Impartida por el docente S). Los registros

de estas observaciones se encuentran en la sección de anexos (anexo 7), a continuación los principales hallazgos:

- Durante la observación en las clases de los docentes B y S, se toma registro de las estrategias, las cuales colocan al estudiante como el foco de atención, en ambas clases el docente tiene un papel directivo y con poca intervención, fluye la participación grupal. En estas clases el estudiante E participa constantemente y se le ve atento a la clase. Un dato relevante es que en ambas clases, los grupos son menores a 30 personas y se integran por estudiantes de las etapas básica, profesional y terminal de la FCH.
- Los docentes B y S planifican las sesiones.
- En cuanto al docente M, hay que resaltar que predominan estrategias expositivas las cuales colocan al profesor como el centro de atención y en donde el estudiante E tiene poca o nula participación. En esta clase, el grupo se conforma casi 40 estudiantes, todos pertenecientes a la etapa de tronco común.
- En la clase *Introducción a las ciencias sociales*, impartida por el docente M prevalece una condición general de desinterés, apatía y conductas inapropiadas como hablar en clase o realizar tareas de otras asignaturas.
- El docente M no cuenta con planeaciones que le permitan estructurar el orden de las sesiones.

Tomando en cuenta los hallazgos de las observaciones y las declaraciones del docente M, se implementó un sociograma para dar cuenta de

estos datos que surgieron durante la intervención. A partir de este instrumento es posible representar gráficamente los resultados de las preferencias y características organizacionales de un grupo. En este caso, fue de utilidad para comprobar que en efecto la organización del grupo de segundo semestre del tronco común en ciencias sociales, excluye o segrega al estudiante E.

La representación gráfica de estos resultados en el sociograma puede consultarse en el anexo 5. El sociograma pone de un obstáculo en el desarrollo social del estudiante y la interacción en el proceso de enseñanza – aprendizaje al limitar la posibilidad de establecer redes de apoyo entre compañeros.

Etapas 3: Discusión de hallazgos. Se estableció una reunión para mostrar al docente M los hallazgos de las observaciones, así como de la indagación con el estudiante E, con la finalidad de confirmar su participación en el acompañamiento así como llegar a acuerdos que se tomen en consideración para la etapa 4: Adecuaciones. Se reitera que los beneficios no solo pueden impactar en el desempeño del estudiante E, sino que abonará en favorecer a otros estudiantes, así como a sus actividades como docente.

Los acuerdos entre asesor y docente, para la generación de adecuaciones fueron:

1. Establecer un formato para realizar planeaciones: facilita el establecimiento de objetivos y actividades contempladas.
2. Adecuar la presentación de la información adecuando herramientas visuales: con la finalidad de mostrar pautas claras que den sentido o coherencia del seguimiento de los temas.

3. Utilizar el espacio de actividad grupal con mayor intervención docente: el profesor tendrá un papel activo en las actividades destinadas a la mejora de la dinámica grupal.
4. Adecuar el tipo de evaluación: permitir la integración de estrategias que sean alternativa al examen escrito.

Etapas 4: Adecuaciones curriculares (No significativas). Los acuerdos se formalizan en un formato sugerido para realizar la planeación de clase, este formato puede consultarse en el anexo 6. El diseño de este formato se construye mediante el consenso entre asesor y docente, integrando puntos que considera clave para su utilidad, tales como: Indicador de fecha, indicador de tema, competencias que debe lograr el estudiante, actividades y estrategias para hacer alcanzables dichas competencias (aquí se realizan las adecuaciones curriculares no significativas referentes a la presentación de la información), productos – evaluaciones y finalmente tareas.

Etapas 5: Implementación. Una vez establecidas las adecuaciones curriculares a la planeación, se procede a la implementación de la nueva modalidad en clase.

En esta etapa se realizan nuevamente observaciones con la finalidad de reportar como el docente M implementó las adecuaciones no significativas (en la manera de exponer la información y de dirigir las actividades de clases). Al finalizar las sesiones, se realizó una retroalimentación al docente con la finalidad de que tenga pautas para realizar la planeación de las siguientes clases.

De manera positiva, hubo aspectos que muestran que las adecuaciones curriculares no solo benefician al estudiante con NEE, sino que son un apoyo para todo el grupo involucrado.

Por una parte, el docente toma en cuenta las NEE del estudiante E, durante el desarrollo de sus clases procura mantener una secuencia de ideas clara y realiza anotaciones en el pizarrón con la finalidad de dejar claras las ideas principales. Aunado a lo anterior, resalta que el docente intenta involucrar a todos los estudiantes a partir de cuestionamientos que dirijan la clase y utilizar los argumentos que exponen para dar sentido al tema que se aborda. El estudiante identificado participa con frecuencia, aunque hay muestras físicas de nerviosismo al hacerlo, como rasguñarse las manos o rascar insistentemente sus piernas.

La dinámica de grupo cambia, con mayor frecuencia se utilizan estrategias como círculos de discusión o trabajo en equipo en donde se pide que lleguen a conclusiones y se expongan en grupo sus ideas. La implementación de tecnología se hace presente, el maestro comienza a utilizar videos y herramientas digitales como la plataforma *Google Earth* con el propósito de ser más ilustrativo en sus explicaciones. Una de las adecuaciones más relevantes es la del trabajo final, ofreció varias opciones a sus estudiantes para ilustrar todos los temas vistos en clase, así como asesorías para la construcción del mismo. Los estudiantes podían elegir entre realizar un video, un análisis de notas periodísticas, presentación o un ensayo.

Durante estas asesorías, el estudiante E constantemente se acercó con dudas y avances al docente, cabe destacar que ningún otro estudiante solicitó el apoyo. Por otra parte, es necesario destacar también los aspectos que de manera negativa se manifestaron en el desarrollo de esta etapa. Si bien el estudiante E se ve beneficiado con las estrategias, la actitud del grupo hacia su presencia no es positiva. Constantemente hay muestras de segregación, en

especial cuando se trabaja en equipos o hay actividades que involucran un juego.

Hay registro de varios estudiantes expresando no desear trabajar con el estudiante E, ya que “no sabe trabajar”, según sus palabras. El docente comenta que con frecuencia ha escuchado argumentos similares e incluso dice ser testigo de agresiones a nivel físico como empujones. Hay que añadir que la mayor parte de los estudiantes llega tarde por al menos 20 minutos, retrasando las actividades.

En general hay una apatía hacia la clase, hacia el docente y particularmente hacia el estudiante identificado (dato que pudo predecirse con el sociograma aplicado).

Etapas 6: Retroalimentación. Finalmente, se revisan los resultados de la intervención para determinar si los objetivos planteados han sido alcanzados.

Para ello, en primera instancia se realiza una comparación entre el registro de las primeras sesiones y las últimas sesiones (mediante una rúbrica y una entrevista al docente a manera de autoevaluación) Posteriormente, una entrevista con el docente permite confirmar si la percepción del docente es distinta después de la intervención.

4.1.3 Cambios efectuados durante la aplicación. El proyecto de intervención ha tenido cambios en dos sentidos: en las actividades desarrolladas por el docente que a su vez impactan en la percepción de sus propias habilidades.

Respecto a los cambios desarrollados por el docente, se implementó el formato de planificación sugerido para organizar y especificar el objetivo de los

temas, es decir ¿Qué conocimiento debe lograr el estudiante?, así como las actividades que se desarrollan para el alcance de tal objetivo establecido.

El docente participa activamente en el diseño de este formato, sugiriendo que apartados deben considerarse para su estructura. En las sesiones de retroalimentación y generación de adecuaciones curriculares no significativas, se muestra proactivo y en general aporta opciones para implementar los cambios en la presentación de la información.

Se modifica también la evaluación final, restando valor al examen ordinario y propone la entrega de un proyecto libre que cumpla con determinados criterios: inclusión de teorías del cambio social y formato APA.

Para lograr lo anterior, se considera la programación de asesorías, este fue un elemento sugerido por el docente y aprovechado por el estudiante E.

Hay un aumento notable en las participaciones del estudiante identificado y de acuerdo al docente es visible un aumento en la calidad de los trabajos que realiza.

También de acuerdo a la opinión del docente, estas adecuaciones colaboran en la orientación del resto del grupo, porque algunos estudiantes también se ven beneficiados con estas adecuaciones no significativas, con todo, refiere que aún prevalece una actitud de segregación hacia el estudiante E.

4.2 Análisis de la evaluación del proyecto de intervención

El proyecto se evalúa en dos partes: la primera es sobre la intervención realizada mediante el acompañamiento pedagógico, tomando en cuenta un análisis de las sesiones y evaluando mediante una rúbrica de evaluación de los registros anecdóticos (puede consultarse a detalle en el anexo 9). La segunda

aborda la opinión del docente después de participar en el acompañamiento pedagógico y se analiza mediante una entrevista abierta y codificada mediante el programa MAXQDA.

4.2.1 Análisis descriptivo de los datos de los resultados.

Rúbrica de evaluación de los registros anecdóticos. Mediante una rúbrica diseñada para evaluar cada sesión de actividades, se hace un registro cuantitativo de lo que sucedió y no sucedió durante el acompañamiento pedagógico. En el anexo 9 pueden consultarse estos formatos. Es visible como, en comparación con el inicio de la intervención, el estudiante E aumenta sus participaciones y utiliza las adecuaciones implementadas por el docente M. Por otra parte, también se documenta como se da la actitud de segregación hacia el estudiante E por parte del grupo, así como el bajo aprovechamiento del grupo (aspecto que el docente M señala reiteradamente).

A continuación en el gráfico 1 se presenta un conteo de las acciones que se manifestaron durante la intervención de ocho sesiones, donde A seguida de un número indica la acción.

Claves de acciones

- A.1 Hay presión grupal hacia el estudiante E.
- A.2 Poca participación grupal.
- A.3 La participación del alumno E no tiene coherencia.
- A.4 La participación del alumno E es apropiada.
- A.5 Los estudiantes manifiestan conductas inapropiadas (Tales como: Dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver).

A.6 El docente utiliza el discurso como estrategia.

A.7 El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia.

A.8 El docente utiliza tecnología como estrategia (Vídeos, plataformas y correo).

A.9 El docente utiliza espacios alternos al salón de clase.

A.10 El docente cambia la organización de mesabancos en clase.

A.11 El docente utiliza el formato sugerido para planear la clase.

A.12 El docente integra asesorías.

A.13 El estudiante E acude a las asesorías.

A.14 El grupo acude a las asesorías.

A.15 El estudiante E trabaja solo en actividades que requieren organizar parejas o equipos.

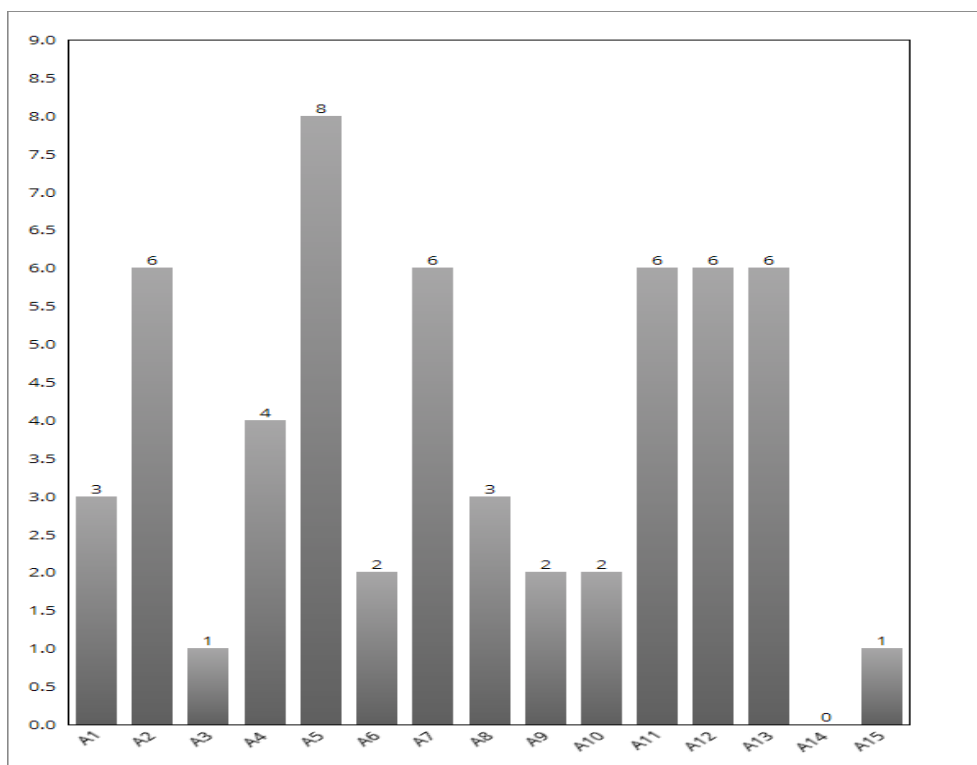


Gráfico 1. Acciones presentadas durante la intervención.

En un análisis más detallado por sesiones, la siguiente tabla (Tabla 12) muestra las acciones presentadas durante cada una de las ocho sesiones, donde A seguida de un número indica la acción (desglosada anteriormente). Cabe señalar que las sesiones 1 y 2 fueron previas a la implementación de las adecuaciones curriculares.

Tabla 12. Acciones presentadas por sesión.

Sesión	Acciones	Conteo total de acciones presentadas por sesión
1	A 1; A 2; A 3; A 5; A 6; A 9	6
2	A 1; A 2; A 5; A 6; A 9	5
3	A 2; A 5; A 7; A 11; A 12; A 13	6
4	A 4; A 5; A 7; A 8; A 11; A 12; A 13	7
5	A 1; A 4; A 5; A 7; A 8; A 10; A 11; A 12; A 13	9
6	A 2; A 4; A 5; A 7; A 8; A 10; A 11; A 12; A 13	9
7	A 2; A 5; A 7; A 11; A 12; A 13	6
8	A 2; A 4; A 5; A 7; A 10; A 11; A 12; A 13; A 15	9

Nota: Elaborada con datos de la rúbrica de evaluación de los registros anecdóticos.

En el gráfico 2 se representan los datos expuestos en la tabla 12, con la finalidad de proyectar las acciones observadas por sesión.

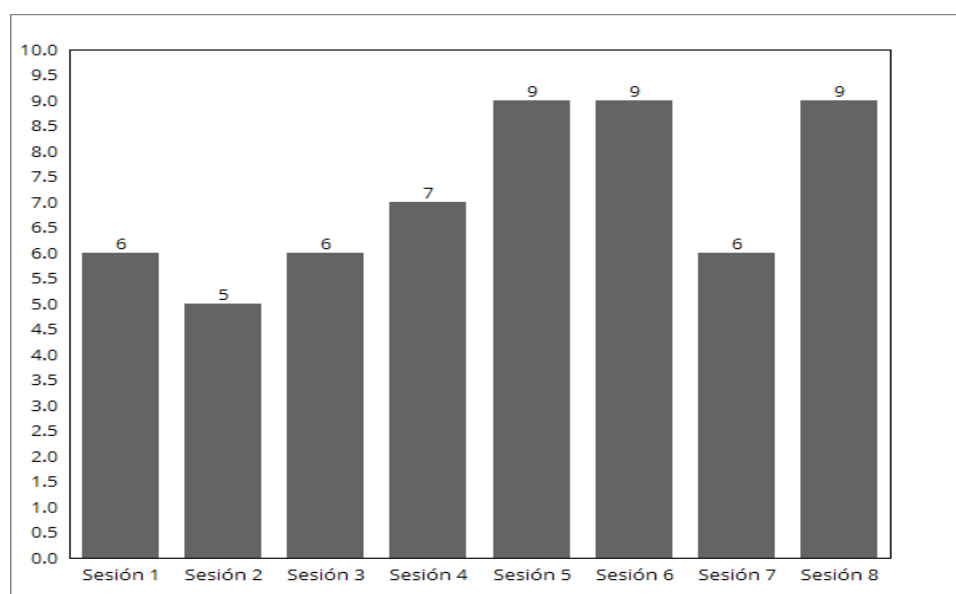


Gráfico 2. Conteo de acciones observadas por sesión

Evaluación de la experiencia del docente. Para realizar la entrevista final con el Docente M, se planificó una entrevista abierta de 3 categorías con sus respectivos códigos y subcódigos.

Tabla 13. *Categorías, códigos y subcódigos de la entrevista*

Categoría	Códigos	Subcódigos
Antecedentes	n/a	n/a
Cambios	Adecuaciones	Adecuaciones Estudiante E
	Formato	Adecuaciones Grupo
Percepción del docente	Panorama y Necesidades	n/a
	Opinión proceso	n/a

Antecedentes. El Docente M indica que en toda su trayectoria no había tenido una experiencia similar al acompañamiento pedagógico. Describe su trabajo como empírico, refiriendo su preferencia por adaptarse a la situación en vez de generar planificaciones: "porque soy más empírico en mis clases y me voy, o sea, de pronto la clase puede girar ya que me adapto a las circunstancias"

Para él, el acompañamiento sugiere un trabajo colaborativo, el cual indica es cada vez menos visible en la FCH: "antes había más colaboración, ahorita ya no".

Cambios. En esta categoría se expresan los cambios que el docente identifica a partir del proceso de acompañamiento pedagógico en dos segmentos: Cambios visualizados desde las adecuaciones realizadas (Adecuaciones) y Cambios visualizados desde el uso del Formato para planificar clases (Formato).

Respecto a las adecuaciones, el docente comenta en general como es que el trabajo realizado se puede continuar implementando: "es necesario que se apliquen, principalmente aquellas que se refieren al ordenamiento de temas, preguntas y asignaciones de tareas a los alumnos para llevar un seguimiento"

Si bien las adecuaciones buscaban responder a las NEE del estudiante identificado (Estudiante E), se había previsto que el resto del grupo se vería beneficiado, sin embargo, no fue así. El estudiante E destaca por aprovechar las herramientas implementadas, siendo el único que logró concretar el trabajo final: "la entrega del único trabajo final correspondía precisamente a este estudiante identificado con necesidades especiales... si logró cumplir con un nivel de compromiso aprovechando las herramientas."

Sobre el resto del grupo, el docente comenta un desempeño por debajo de lo esperado: "la respuesta del grupo no fue la esperada... tengo que decirlo tienen un nivel mínimo y no lo puedo aceptar, pero lo tengo que reconocer".

Lo anterior corresponde a los comentarios que constantemente expresó el docente referente a la apatía y desinterés mostrado por los otros estudiantes.

Por otra parte, se abordó el uso del formato sugerido para planificar clases, ya que este rubro no contaba con una metodología. Comenta que era una actividad nueva para él, pero le encontró utilidad para el desarrollo de las sesiones: "yo no soy de formatos, pero este me dio mucha luz, ¿cómo plantear las preguntas de los temas?, que son básicas yo lo diría como un ordenamiento que debe uno de tener para no ir sin nada... es un ejercicio útil pero no estaba acostumbrado"

Percepción del docente. A manera de cierre, el docente comenta su opinión en dos aspectos relevantes: su experiencia en el proceso y acerca del panorama que percibe en la FCH.

El Docente M ve en el acompañamiento pedagógico un apoyo que complementa su trabajo y ayuda a solventar dudas: "Muy bueno! me hizo recordar que de pronto los maestros empiezan a platicar las dudas que uno va teniendo... en sí me refiero a que el acompañamiento es más apoyo."

Aunque su opinión deja ver la aceptación del acompañamiento y sus ventajas, al docente le parece indispensable señalar que como unidad académica hay asuntos que deben atenderse, pues interfieren con un apropiado ambiente inclusivo, particularmente entre los estudiantes que pertenecen al tronco común: "veo una insensibilidad hacia sus capacidades y eso es grave porque se supone que somos humanistas, como sociólogo veo una exclusión marcada y esa exclusión no me gusta y yo si quisiera hacer algo para evidenciarlo y hacer conciencia con los de nuevo ingreso."

Por otra parte, hace evidente que no percibe un trabajo colaborativo en la FCH, lo cual -según su perspectiva- se hace visible en pocos equipos de trabajo: "no sabemos trabajar en equipo, y sobretodo interdisciplinar... Yo creo que tenemos que reunirnos las academias -de psicología, de educación, de sociología... no nada más en las coordinaciones de las carreras, ¿para hablar de esto no? es decir: tenemos problemas de capacidades diferentes, problemas de otras culturas de estudio que deberían integrar las disciplinas y que cada quien tome una parte del todo, pero no aisladas."

4.2.2 Elementos obstaculizadores y facilitadores

Los elementos obstaculizadores que se presentaron durante el acompañamiento pedagógico fueron de tipo actitudinal: Los estudiantes manifestaban abiertamente conductas inapropiadas durante la clase, tales como: dormir, contestar llamadas telefónicas en el aula, revisar redes sociales o salir del aula para no volver. Referente al estudiante E, se manifestaron conductas de exclusión tales como evitar trabajar con él y ocasionales burlas a sus participaciones.

Por otra parte, los elementos facilitadores de este acompañamiento pedagógico también fueron de tipo actitudinal, así como relacionados a la apertura de la UABC y particularmente de la FCH: Los actores educativos que tuvieron participación directa e indirecta en el desarrollo del acompañamiento pedagógico –docentes y estudiante E- mantuvieron una actitud cooperativa y en todo momento realizaron aportaciones para la construcción de dicho acompañamiento. Los coordinadores de áreas de atención a estudiantes en FCH mostraron interés en cooperar con información para establecer un diagnóstico previo al diseño e implementación del acompañamiento pedagógico. La FCH mediante su director permitió el desarrollo de todas las actividades relacionadas al presente proyecto.

4.2.3 Consecuencias positivas del trabajo desarrollado

Entre las consecuencias positivas que se pueden identificar después del acompañamiento pedagógico y que se relacionan con la participación del docente, son las siguientes: El docente M toma un papel activo en la identificación de las NEE del estudiante E, así como en la situación actual del grupo. Respecto a las adecuaciones no significativas, el docente las realiza por

su cuenta compartiendo su experiencia con el investigador y esperando retroalimentación. A su vez, el docente expresa sentir confianza para atender en un futuro a estudiantes que presenten NEE.

Por otra parte, el estudiante E aprovecha las adecuaciones implementadas, tales como asesorías y cambio en la presentación de la información, lo cual resulta en un desempeño favorable dentro de la clase de introducción a las ciencias sociales.

4.2.4 Evaluación final del proyecto

Los objetivos planteados se cumplieron en el orden estipulado: se realizó un diagnóstico que permitió diseñar e implementar un acompañamiento pedagógico mediante un estudio de caso identificado. La evaluación sugiere que el docente logró realizar una crítica reflexiva de su labor pedagógica y adquirió los conocimientos básicos para continuar realizando adecuaciones curriculares no significativas para atender a estudiantes con NEE. Por otra parte, surgen inquietudes en el aspecto social de la inclusión que pueden atenderse mediante futuras investigaciones e intervenciones. Respecto a lo anterior y de acuerdo a Vázquez (2009) la sensibilización es un requisito indispensable antes de pensar en brindar atención mediante la planeación y gestión.

Capítulo 5: Conclusiones

5.1 Aportaciones relevantes

A partir de los diagnósticos realizados es posible visualizar un panorama sobre las condiciones en que se da la intervención docente inmersa en el proceso de inclusión de estudiantes con NEE en una institución de educación superior. Producto de esta labor de diagnóstico, es visible que los docentes procuran apoyar al alumnado mediante su práctica pedagógica, sin embargo, prevalece la necesidad de apoyo para desarrollar habilidades en la detección de NEE así como en la generación de estrategias que se enfoquen en la reducción de barreras del aprendizaje, en especial aquellas que son metodológicas –es decir, referentes al diseño de adecuaciones curriculares-, de ahí que nace el interés por implementar un acompañamiento pedagógico que se ajuste a las características de un caso particular.

Apoyar al docente en el desarrollo de estas habilidades permitirá desarrollar profesores activos que generen soluciones y estrategias de atención, más allá de recibir indicaciones y ser receptor de conocimientos. Por otra parte, ampliar el campo de acción hacia la atención de las barreras educativas sociales es una oportunidad latente que en ocasiones se da por atendida, en especial en instituciones de educación superior. Informar y capacitar a la comunidad universitaria debe ser una labor continua en la mejora de las condiciones de la inclusión educativa.

5.1.1 Hallazgos

La UABC cuenta con programas de capacitación continua a personal docente, sin embargo, los cursos considerados en los programas de

capacitación son distintos a realizar un acompañamiento personalizado a docentes en temas de inclusión y adecuaciones al currículo.

Respecto al proyecto de intervención, se encontraron problemas metodológicos e la adecuación, mismas que de acuerdo a Vargas, Ramos y Cristancho (2011) hablan de desconocimiento de alternativas para generar e implementar modificaciones al currículo. Por otra parte, el docente participante manifiesta la presencia de barreras actitudinales hacia el estudiante E por parte del grupo en el cual imparte clases (en el tronco común).

5.2 Propuesta de mejora

Implementar en la FCH un acompañamiento pedagógico a docentes de tronco común puede colaborar en la atención idónea a estudiantes con NEE en esta etapa académica. Se sugiere que mediante una vinculación con el departamento de formación profesional y prácticas profesionales se establezca relación con un programa existente como ACYNEE, con la finalidad de integrar a estudiantes pertenecientes a las carreras de educación, psicología, psicopedagogía y otras disciplinas con afinidad, con el objetivo de desarrollar su formación recibiendo información para ser asesores en estrategias de programas de acompañamiento pedagógico a docentes de tronco común. A su vez, emprender campañas de información sobre inclusión educativa, NEE y diversidad a docentes y estudiantes, con la finalidad de reducir actitudes en la FCH, contribuyendo al sentido social de la inclusión.

5.3 Limitaciones

Algunas limitantes de índole actitudinal se hicieron presentes durante el desarrollo de las actividades del proyecto intervención, entre las cuales destaca una constante actitud de desinterés del grupo hacia la clase de introducción a las ciencias sociales. El grupo también manifiesta continuamente apatía o rechazo hacia el estudiante E.

El docente M sentía en ocasiones que no podía lidiar con el desinterés del grupo y el poco grado de empatía del mismo, lo cual lo llevo a sentir que su labor no lograría tener el impacto deseado aunque implementara las adecuaciones en clase.

5.4 Investigaciones futuras

Mediante la implementación del acompañamiento pedagógico, se detectó que el área del aspecto social de la inclusión no era atendida. Considerar este aspecto puede permitir realizar actividades de sensibilización y difusión que favorezcan la inclusión educativa.

Por otra parte, el trabajo colaborativo entre docentes mediante la formación de redes de apoyo, es una oportunidad para generar espacios que permitan compartir experiencias en torno a la atención de estudiantes con NEE en un ambiente de confianza en el que otros profesores que no tienen experiencia en el tema no sientan que son evaluados.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Álvarez, A. (2007). *Investigación cualitativa. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 17. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41011837011>
- Amnistía Internacional (2012). *Convertirse en un colegio amigo de los derechos humanos*. Recuperado del sitio de internet de Amnistía Internacional: <https://www.amnesty.org/download/Documents/24000/pol320012012es.pdf>
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, (113-154). Recuperado de <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/Tendencias-de-la-Educaci%C3%B3n-Superior-en-América-Latina-y-el-Caribe.pdf>

- Arnáiz, P. (1999). *Currículum y atención a la diversidad*. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 39-61). Salamanca: Amarú.
- Arnáiz, P. (2000). *Las adaptaciones del currículo universitario*. Trabajo presentado en la V Reunión sobre Universidad y discapacidad: El reto de las adaptaciones curriculares y la calidad de los servicios. Palma de Mallorca, España
- Cardozo, R. (2016). *Acompañamiento pedagógico como estrategia para mejorar el desempeño docente en las aulas del PRITE “Amor y Esperanza” 001, Ugel Chota de la Región Cajamarca*. (Tesis de especialidad). Recuperada del repositorio del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. (Acceso no. 2018-04-04T04:25:02Z)
- Casanova, M. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Madrid, España: La Muralla
- Casillas, M., y Cruz, R. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de La Educación Superior*, 46(181), 37–53. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Chiny, J., Salas, K., y Vargas, M. (2008). Accesibilidad para ingresar a la educación superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad. *Revista electrónica Educare*, 12, 71-82
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2015). *Políticas Inclusivas en la Educación Superior de la Ciudad de México*. Recuperado del sitio de internet de la Comisión de derechos humanos

del Distrito Federal: <http://cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/06/Políticas-inclusivas.pdf>

Contreras, L. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Postgrado*. 26 (2), 179-202.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Bogotá, Colombia: Editorial Papiro.

Díez y Sánchez (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025>

Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A., y Miret, L. (2004). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. Simposio llevado a cabo en Novenes Jornades de Foment de la Investigació, Castellón, España.

Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Pino Juste, M., y Vázquez Varela, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), 31-50.

Echeita, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 6(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5437/5875>

- Echeita, G.; Muñoz, Y.; Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 25-48.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36 (1), n.º 236, 5-12.
- Egoavil, L., y Milagro, G. (2017). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en el área de comunicación del segundo grado de primaria en las Instituciones Educativas de la Red 17 de Chaclacayo de la UGEL N° 06*. (Tesis de maestría). Recuperada de la base de datos de la Universidad nacional de Educación. (Acceso no. 89)
- Eitel, S. T. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823-831.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Editorial Narcea. Recuperado de:
<http://www.cortezeditora.com/newsite/primeiraspaginas/Inclusi%C3%B3n%20educativa%20y%20profesorado%20inclusivo.pdf>
- Facultad de Ciencias Humanas [FCH]. (2017) *Misión y Visión*. Recuperado de <http://fch.mxl.uabc.mx/mision/>
- Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación*

superior, 41 (2) 9-24. Recuperado de

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162_S1A1ES.pdf

Fernández, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Fernández, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico como estrategia para mejorar la práctica docente en ciencias sociales en la Institución Educativa Pública Ramiro Prialé, Callao*. (Tesis de especialidad). Recuperada de la base de datos de la Universidad San Ignacio de Loyola. (Acceso no. 6894)

Gajardo, K., y Lara, V. (2016, Noviembre). Adecuaciones curriculares contextualizadas en liceos de alta vulnerabilidad: acciones “efectivas” dentro del programa de acompañamiento para el acceso efectivo a la educación superior en el área de lenguaje y comunicación. En congresos llevado a cabo en Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior de Clabes. Talca.

Gallardo, M. (1999). *Discapacidad motriz: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, España: Aljibe.

Gallegos, M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad Revista de Educación*, 6 (2), 118-126.

González, E. et al. (1995). *NEE Intervención Psicoeducativa*. Madrid, España: Editorial CSS.

Grau, C. (1998). *Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia, España: Promolibro

Herrera, L. (2014). *Retos y desafíos en la educación superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid, España: Síntesis

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Distrito federal, México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Ley General de Educación*. Recuperado del sitio de internet del Instituto nacional de evaluación educativa: <http://www.inee.edu.mx/index.php/portadas/517-reforma-educativa/marco-normativo/1605-ley-general-de-educacion>
- Lissi, M. R. et al. (2013). *En el Camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Lissi, M., y Salinas, M. (2015). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay, y N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educativa* (pp. 199–237). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Martínez, H., y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*, 35 (3), 521-541.
- Mena, I., Muñoz, B., y Cortese, I. (2015). El desafío de la diversidad en el sistema escolar. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay, y N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educativa* (pp. 19–43). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico: Experiencias, orientaciones y temas pendientes. Recuperado de: http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/703/2/montero_estudiosobreacompanamiento.pdf

- Morales, E. (2011). *Diseño de un procedimiento de control como vía para perfeccionar el Acompañamiento Pedagógico de las Escuelas Bolivarianas. Caso de la Escuela Bolivariana "El Tanque" Punta de Mulatos-La Guaira-Estado Vargas* (Tesis de maestría). Recuperado de la base de la Universidad Central" Marta Abreu" de Las Villas (Acceso no. 89)
- Oliva, Z. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista SAWI*, 1(01).
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud*. Recuperado del sitio de la Organización mundial de la salud:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2230/CIF_OMS.pdf
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13 (2), 25-39.
- Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (13), 153-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243131249010>
- Parras, A. y Grañeras, M. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, España: Ministerio de educación, política social y deporte.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.

- Pérez A., y Memije, N. (2015). Educación con inclusión en la Universidad Autónoma de Guerrero. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (70), 161-170.
- Pérez-Castro, J. (enero-junio, 2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, 46.
Recuperado de:
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Pujolás, P., Lago, J. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 207-218.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España: Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 9, 83-114.
- Rivas, G., y Lucía, A. (2013). *Pertinencia de las adecuaciones curriculares no significativas aplicadas a los estudiantes de octavo nivel de un colegio privado del Cantón Central de San José*. (Tesis de maestría)
Recuperado de la base de datos Kimuk (Acceso no.120809)
- Sánchez, P., Acle, G., De Agüero, M., Jacobo, Z., y Rivera, A. (2003). Educación especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (Ed.), *Aprendizaje y desarrollo* (pp. 193–361). D.F., México: Grupo Ideograma Editores

Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*.

Recuperado de: <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Recuperado de

<https://perio.unlp.edu.ar/tesis/sites/perio.unlp.edu.ar.tesis/files/Cap%C3%ADulo%20-%20Scribano%20metodolog%C3%ADa%20cualitativa.pdf>

Secretaría de Gobernación (2016). De los derechos humanos y sus garantías.

(Art. 3) Recuperado de

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos.php>

Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el*

funcionamiento de los servicios de educación especial. Recuperado de

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2016). *Glosario de términos sobre*

discapacidad. Recuperado de

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/index.html>

Serrano, G., y Ávila, A.. (2000). Escuelas integradoras: un modelo educativo en

la Ciudad de México. Investigación Universitaria Multidisciplinaria:

Revista de Investigación de la Universidad Simón Bolívar, (2), 6.

Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna: Teoría crítica social en la*

era de comunicación de masas. México, D.F.: UAM.

Torres, S. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*.

Málaga, España: Aljibe.

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos.

Recuperado de la página de la Unesco

http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre NEE.

Recuperado de la página de la Unesco

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Universidad Autónoma de Baja California (2006). *Estatuto Escolar de la*

Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de

<http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos.html>

Universidad Autónoma de Baja California (2013). *Modelo Educativo de la*

UABC, 1–119. Recuperado de

<http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (2015). *Plan de Desarrollo*

Institucional 2015-2019. Recuperado de

<http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/>

Universidad Autónoma de Baja California (2017). *Diagnóstico de estudiantes*

en desventaja y condiciones de vulnerabilidad. Mexicali, México: UABC.

Vargas, M, Ramos, M, Cristancho, C, y Parra, L. (2011). La universidad

manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más inclusiva.

Umbral Científico, (18), 39-44.

Vázquez, M. (2009). Educación especial e inclusión en las sociedades

globales. In D. Fabre, J. Hernanz, y E. Pabón (Eds.), *In-igualdad, Des-igualdad, Ex-inclusión social* (pp. 177–194). Xalapa, México:

Manovuelta.

- Vázquez, M. (2018). Procesos de enseñanza aprendizaje: La realidad de la inclusión - vinculación en la UABC. En M. Vázquez, A. León, M. Reyes, E. Gallegos, y M. Chairez (Eds.), *Procesos de enseñanza aprendizaje: La experiencia en las aulas* (pp. 45–72). Mexicali, México: Artificios.
- Vázquez, M., y Villa, M. (Eds.). (2018). *Perspectivas internacionales sobre inclusión, discapacidad y diversidad. Tópicos de la Educación Especial II*. Mexicali, México: RR Servicios Editoriales.
- Verdugo, M., y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(228), 5–25. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11181/3840>
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: Mec–anep–oei, Montevideo.

Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada: fase cualitativa



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación

Guía de entrevista



Antes de comenzar la entrevista, hacer del conocimiento del entrevistado que la información recolectada será usada con fines académicos, así mismo informar que la sesión requiere su autorización para llevar a cabo la grabación de audio. Además de autorizar lo ya mencionado, preguntar si está de acuerdo con que su nombre sea publicado.

Datos de identificación

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿Cuál es su formación académica?
- ¿Cuál es su puesto/cargo dentro de Facultad de Ciencias Humanas (FCH)?
- ¿Cuáles son las funciones que desempeña en FCH? *(relacionadas a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a una discapacidad dentro de FCH).*

Categorías	Preguntas
Discapacidad	• ¿Qué tipo de discapacidades presentan los estudiantes de la FCH? • ¿Los estudiantes con algún tipo de discapacidad tienen un proceso de admisión distinto a los que no la presentan? • ¿Qué opinión le merece este proceso diferenciado? • ¿Se lleva un registro de los estudiantes con algún tipo de discapacidad? Y si no lo hay, ¿considera que es importante tener uno?
Necesidades educativas especiales (NEE)	• Las NEE las presentan estudiantes que no logran ir a la par de sus compañeros de clase, las cuales se asocian comúnmente o las presentan comúnmente los estudiantes con discapacidad, sin embargo, estas no son exclusivas de estos. ¿Cuáles NEE se han detectado en FCH? independientemente si tienen o no discapacidad • ¿Cómo se detectan las NEE de los estudiantes?

- ¿Existe un registro de las NEE relacionadas a discapacidades? Y si no lo hay, ¿considera que es importante tener uno?
- ¿Cómo se da seguimiento a las NEE de los estudiantes con algún tipo de discapacidad?
- Un elemento relacionado con las NEE son barreras para el aprendizaje y estas pueden ser:
 - Actitudinales
 - Metodológicas
 - Organizativas
 - Sociales
- ¿En cuáles de estas barreras se tiene mayor desarrollo y en cuál considera que se requiere trabajar?

Adecuaciones
curriculares

- ¿Cómo considera que los docentes realizan adecuaciones a su práctica educativa para atender las NEE que atiende en el aula?
- ¿Piensa que las adecuaciones que realizan los docentes son en proporción mayormente de acceso o curriculares?
- ¿Considera que los docentes se encuentran abiertos a la realización de adecuaciones significativas?
- ¿Cómo considera que impacta el que los docentes sean o no sean informados sobre opciones o alternativas para atender a estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad?
- ¿Hay algún tipo de expediente que registre o informe de las NEE de los estudiantes con discapacidad?

Si responde que sí, preguntar: ¿Los docentes tienen acceso a los expedientes de los estudiantes con NEE?

Diseño universal
para el
aprendizaje
(DUA)

- ¿Cuál considera usted que es el enfoque que FCH imprime en su práctica inclusiva?
- ¿Con que DUA o paradigma cuenta FCH para la atención de NEE asociadas a una discapacidad? De no tenerlo, ¿Cuál considera que sería el impacto de definir un DUA o paradigma que guíe la acción?
- ¿Quiénes deberían hacer aportaciones para contribuir al diseño de un DUA especializado en NEE?
- ¿Existe apertura para aceptar sugerencias sobre la necesidad de generar un DUA? Y en ese caso, ¿Quiénes pueden realizar aportaciones?

Elaborado por: *Edna Guadalupe Herrera Cardiel*
Revisiones: *Dra. Emilia Cristina González Machado y Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas*

Anexo 2. Operacionalización: escala fase cuantitativa

Propósito del instrumento	Definición del constructo	Dimensiones del constructo	Indicadores	Ítems
Recolectar información que permita medir la percepción docente sobre su papel en el proceso de inclusión educativa de Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a una discapacidad en la FCH.	Abordar la percepción docente acerca del proceso de inclusión educativa en dos dimensiones: 1. Aspectos referentes a su desempeño como docente. 2. Conocimiento de equipos de asistencia o apoyo enfocados a la inclusión educativa en la FCH.	1.Aspectos referentes a su desempeño como docente.	1.1 Percepción de las habilidades para la detección y atención de NEE asociadas a una discapacidad. 1.2 Percepción docente acerca del estudiante universitario con y sin discapacidad. 1.3 Identificación de las estrategias de enseñanza implementadas por el docente.	1 2 3 5.1 5.2 5.3 5.4 5.5 5.6 6 9.1 9.2 9.3 9.4 9.5 9.6 15 16 10 11 12 13 14 24.1 24.2 24.3 24.4 24.5 24.6 25 26 27 17 18 19 20 21 22 23

	1.4 Actitud frente a las adecuaciones curriculares en estrategias de enseñanza y en evaluaciones.	7 8 28 29 30
2. Conocimiento de equipos de asistencia o apoyo en la FCH.	2.1 Conocimiento sobre opciones en la institución respecto a orientación para desarrollar adecuaciones que favorezcan el proceso de inclusión, así como identificación de servicios de apoyo.	4 31.1 31.2 31.3 31.4 31.5

Anexo 3. Instrumento fase cuantitativa

Cuestionario de percepción docente sobre discapacidad

FOLIO

Estimado docente: El presente cuestionario tiene como objetivo conocer la perspectiva docente sobre su papel en la inclusión educativa de estudiantes con algún tipo de discapacidad. Los datos proporcionados serán tratados de forma **confidencial y anónima**.

Se agradece su valiosa participación.

1. Llene los datos solicitados

Sexo: F__M__	Edad ____
Máximo grado de estudios: Licenciatura__Especialidad__Maestría__Doctorado__	
Antigüedad docente en UABC ____ (años)	Número de grupos a los que imparte clase ____
Programa educativo en el que imparte clases (indique las opciones que apliquen): Educación__Psicología__Comunicación__Sociología__Historia__Tronco común__	
Usted es: Docente de asignatura__Técnico académico__Tiempo completo__Otro (especificar)_____	
¿Ha tenido alumnos con alguna discapacidad en alguno de sus grupos? Si__No__	

2. Se solicita su participación para señalar solo una opción que mejor represente su respuesta entre las alternativas: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca O Nunca.

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1	Identifico cuando un estudiante no se desempeña al mismo ritmo que sus compañeros comparando los resultados de sus evaluaciones de clase.					
2	Pregunto directamente a mis estudiantes si tienen alguna necesidad que les represente una dificultad en su desempeño académico.					
3	Identifico por medio de la observación cuando un estudiante no se desempeña como los otros.					
4	Identifico que un estudiante no se desempeña a la par que sus compañeros porque el departamento psicopedagógico (Orientación educativa y psicológica) de la facultad me lo informa.					
5	Identifico con facilidad cuando uno de mis estudiantes tiene una necesidad asociada a:					
	5.1 Discapacidad visual					
	5.2 Discapacidad motora					
	5.3 Discapacidad auditiva					



Scanned with
CamScanner

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	5.4 Problemas de aprendizaje					
	5.5 Depresión y ansiedad					
	5.6 Problemas por abusos de sustancias					
6	Pregunto a los estudiantes con discapacidad como puedo apoyarlos para facilitar su desempeño académico.					
7	Adecuo la presentación de la información según las necesidades de mis estudiantes.					
8	Estaría dispuesto a modificar el tipo de evaluación según las necesidades de mis estudiantes con:					
	8.1 Discapacidad visual					
	8.2 Discapacidad motora					
	8.3 Discapacidad auditiva					
	8.4 Problemas de aprendizaje					
	8.5 Depresión y ansiedad					
	8.6 Problemas por abusos de sustancias					
9	Considero que necesito apoyo de otros profesionales para identificar las necesidades de mis estudiantes relacionadas a:					
	9.1 Discapacidad visual					
	9.2 Discapacidad motora					
	9.3 Discapacidad auditiva					
	9.4 Problemas de aprendizaje					
	9.5 Depresión y ansiedad					
	9.6 Problemas por abusos de sustancias					
10	El estudiante es el único responsable de su proceso educativo.					
11	El estudiante debe buscar la manera adecuada para alcanzar los objetivos de mi clase.					
12	El estudiante debe tener la capacidad de realizar las actividades de clase por su propia cuenta (sin apoyo de otras personas).					
13	Si un estudiante llegó a la universidad aprobando el examen de admisión, entonces tiene la capacidad de cumplir con lo que se le pide en clase.					
14	Pienso que la inclusión de estudiantes con discapacidad influye positivamente sobre otros estudiantes.					
15	Atender estudiantes con discapacidad requiere mayor tiempo que atender estudiantes sin discapacidad.					
16	Atender estudiantes con discapacidad requiere un mayor esfuerzo que atender estudiantes sin discapacidad.					
17	Presento la información de clase utilizando recursos audiovisuales					
18	Presento la información de clase utilizando material gráfico impreso					



Scanned with
CamScanner

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
19	Utilizo el método de proyectos como estrategia de enseñanza-aprendizaje					
20	Utilizo grupos de discusión como estrategia de enseñanza-aprendizaje					
21	Utilizo la resolución de casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje					
22	Utilizo la conferencia como estrategia de enseñanza – aprendizaje					
23	Utilizo las prácticas de campo como estrategia de enseñanza – aprendizaje			4		
24	Las instituciones de educación superior deben abrir espacios para estudiantes con necesidades asociadas a una:					
	24.1 Discapacidad visual					
	24.2 Discapacidad motora					
	24.3 Discapacidad auditiva					
	24.4 Problemas de aprendizaje					
	24.5 Depresión y ansiedad					
	24.6 Problemas por abusos de sustancias					
25	Los estudiantes con algún tipo de discapacidad integrados en la universidad, deben ser atendidos únicamente por terapeutas expertos en sus necesidades.					
26	Los estudiantes con algún tipo de discapacidad integrados en la universidad, deben ser atendidos únicamente por docentes expertos en sus necesidades.					
27	Todos los estudiantes con algún tipo de discapacidad tendrán dificultades en algún momento de su proceso educativo.					
28	Haría modificaciones en la evaluación de estudiantes con alguna condición que no le permita ir al mismo ritmo que sus compañeros.					
29	Cuando un estudiante demuestra que no va al mismo ritmo que sus compañeros, modifico la estrategia para dar mi clase.					
30	Tengo disponibilidad de tiempo para realizar planeaciones que lleguen a cada estudiante.					
31	Cuando identifico a un estudiante con alguna discapacidad o problema yo:					
	31.1 Informo al departamento psicopedagógico (Orientación educativa y psicológica) de la FCH					
	31.2 Me pongo en contacto con su tutor académico					
	31.3 Acudo a CIAEC para atender de manera adecuada al estudiante					
	31.4 Hablo con el estudiante para saber cómo atenderlo					
	31.5 Lo atiendo como cualquier otro estudiante					

Anexo 4. Formato de planificación del docente*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Plan General de Clase

Periodo 2018-2



Nombre del Programa educativo: Licenciaturas en Psicología, Comunicación, Educación y Sociología.

Unidad de aprendizaje: INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES

Grupo

Docente:

No. Empleado:

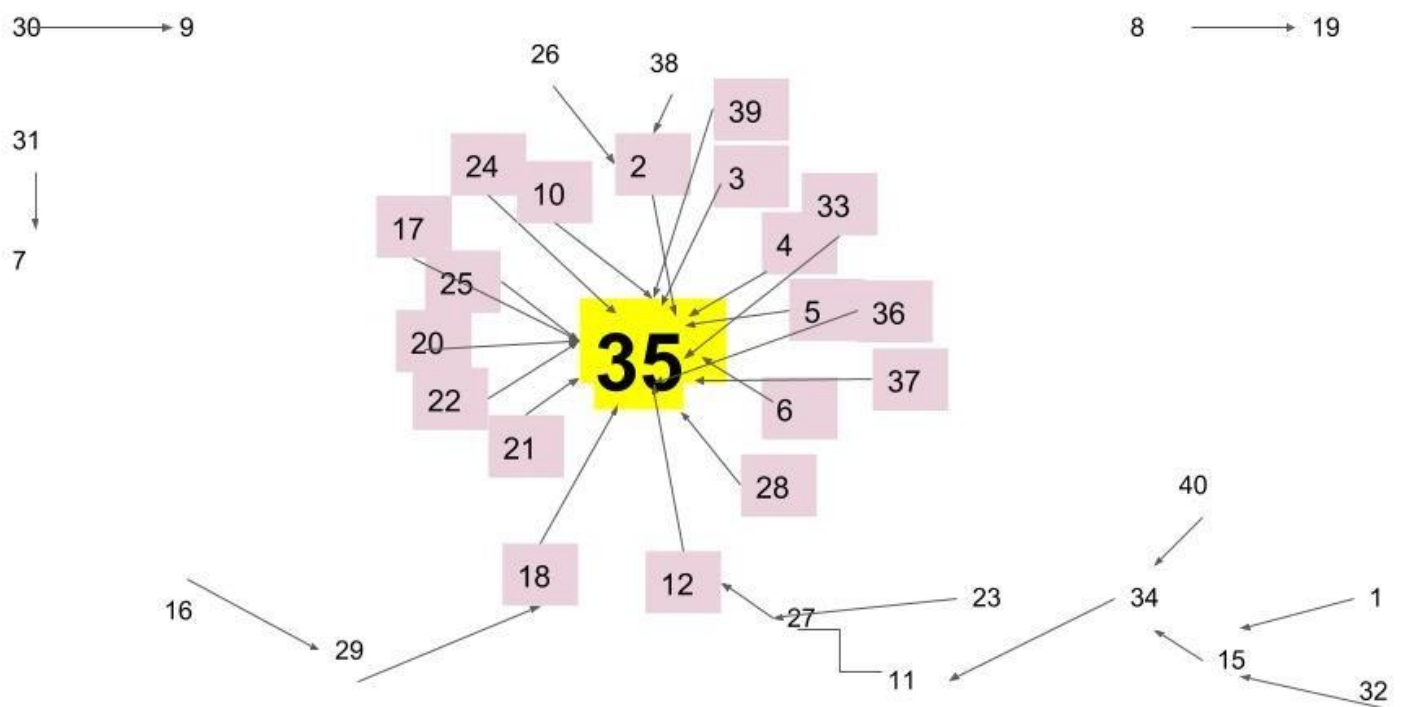
Correo-E:

Revisado por:

FECHA	NÚMERO DE SESIÓN	HORAS	TEMA A DESARROLLAR	ACTIVIDADES	PRODUCTO/EVIDENCIA
13 al 20 de agosto	3	8	Antecedentes de las Ciencias Sociales	Rompecabezas Lecturas Videos	Reporte de lecturas Ensayo Wiki
22 de agosto al 19 de septiembre	9	18	Sociedad, Clase Social, Cultura	Marco Conceptual Diagnóstico	Reporte de lecturas Ensayo Wiki
24 de sept. al 24 de octubre	10	20	Instituciones Sociales	Marco conceptual Diagnóstico	Reporte de lecturas Ensayo Wiki
29 de octubre al 28 de nov.	9	18	Cambio Social	Marco Conceptual Diagnóstico	Reporte de lecturas Ensayo Wiki

Nota: Por confidencialidad, se omiten datos de identificación.

Anexo 5. Representación de rechazo*, resultado de sociograma



***El estudiante E se identifica con el número 35.**

Anexo 6. Formato sugerido de planificación

PLAN DE UNIDAD

Asignatura: Introducción a las ciencias sociales

Grado: 2do semestre

Grupo: Matutino

Tiempo: 2 horas

Fecha _____

Tema: _____

DURANTE LA CLASE

Estrategias	
Materiales / Recursos del alumno	
Aplicación del conocimiento	
Evaluación	

ACTIVIDAD GRUPAL

Actividad	
Propósito	
Dirige	

TAREA Y TRABAJOS EXTRAS

Actividades	
Presentación	
Fecha de entrega	

Anexo 7. Observaciones de evaluación previa

Ficha de observación

Fecha: lunes 24 de septiembre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Introducción a las ciencias sociales

Clave de identificación: Docente M

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

X	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
X	Presión grupal al alumno E
X	Poca participación grupal
X	La participación de alumno E parece no tener coherencia
X	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	Al inicio de la clase el docente me invita a tomar un lugar apropiado para la observación de la sesión, me indica el sitio donde el alumno identificado (E) suele sentarse. A las 7:04 am comienza la clase dando los buenos días y no hay respuesta de los estudiantes. El salón se ve algo vacío, en un comienzo hay 15 alumnos y gradualmente se van incorporando en el lapso de una hora los demás estudiantes hasta conformar un grupo de 35 estudiantes aproximadamente. El docente pide participación grupal, emite preguntas esperando respuesta, no hay voluntarios. Hace una pausa para señalar que no están participando y pide que lo hagan basándose en las lecturas que debían revisar con anterioridad. Vuelve a realizar preguntas, esta vez de forma directa, dirigiéndose a estudiantes en particular, dos alumnos responden de forma muy breve. La siguiente técnica es proponer una lluvia de ideas, solo dos estudiantes hacen aportaciones, los demás escuchan, revisan sus cuadernos, revisan sus teléfonos o duermen sobre su mesa. El docente desarrolla el tema de manera expositiva, los estudiantes toman nota cuando se indica que determinado concepto es pregunta de examen. De nueva cuenta pide participaciones, dos estudiantes opinan y el docente da contexto haciendo anotaciones en el pizarrón. A las 8:00 am hace pausa e indica que es momento de que organicen una dinámica, no hay participación. El alumno identificado (E) levanta la mano y habla con el docente, le explica que tiene una idea. El profesor pide que salgan del salón para que procedan a realizar la actividad. El alumno identificado (E) propone el juego “Pato, pato, ganso”, hay resistencia, los estudiantes expresan no querer jugar, algunos se retiran. El docente indica que, al no dar opciones de actividades, deben participar en esta. Juagan por casi 10 minutos y vuelven al salón, donde posteriormente se realiza el pase de lista.
-------------	--

	El docente continúa hablando del tema de forma expositiva, algunos estudiantes emiten ejemplos. Hacia el cierre de clase el docente indica la siguiente lectura y los alumnos salen del salón rápidamente.
Interpretación	Hay desinterés grupal, se infiere que es debido a que la clase es (en su mayor parte) de un estilo tradicional. Aunado a la baja participación e interés, algunos estudiantes duermen durante la sesión, lo que sugiere probables situaciones de riesgo manifestándose. El alumno identificado (E) parece tener problema para dar indicaciones, se nota nerviosa y estresada cuando tiene la palabra. Los compañeros del alumno identificado (E) parecen ser poco pacientes y tolerantes, interrumpiendo o ignorando su participación. En general, parece que todo el grupo se vería beneficiado si se implementaran estrategias mayormente activas y menos directivas.

Fecha: martes 25 de septiembre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Ética y responsabilidad social

Clave de identificación: Docente B

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

X	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
X	Presión grupal al alumno E
	Poca participación grupal
	La participación de alumno E parece no tener coherencia
	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	La clase comienza a las 7:05 am, había más estudiantes que en la clase del día anterior a la misma hora. Durante la clase los estudiantes realizarían exposiciones además de dirigir una actividad grupal de retroalimentación. Pasaron 3 equipos antes que llegara el turno del alumno E. Mientras esperaba se veía distraída utilizando su teléfono celular. En una de las actividades grupales, E intenta participar y al hacerlo expresa sentir ansiedad y miedo, una compañera interrumpe su participación y otro estudiante toma la palabra. El equipo de E toma su turno para exponer, durante su participación E presenta de manera muy breve su información. En la actividad grupal, participa mostrándose feliz. La clase termina cuando cierran la actividad.
Interpretación	En general la actitud grupal se muestra positiva, en especial si se compara con la observación del día anterior. Los estudiantes llegaron puntualmente y participaron constantemente. Cuando E tuvo la intención de participar, fue interrumpida, sus compañeros fueron impacientes y poco tolerantes.

Fecha: martes 25 de septiembre del 2018

Hora: 1:00 pm

Clase: Educación sexual

Clave de identificación: Docente S

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

☐	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
☐	Presión grupal al alumno E
☐	Poca participación grupal
☐	La participación de alumno E parece no tener coherencia
☐	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	La clase comienza a la 1:13 pm, el docente llega acompañado de 4 adultos mayores estudiantes del grupo ESAM. La clase consistiría en una sesión de preguntas que los alumnos realizarían a los estudiantes del programa ESAM. El maestro explica la dinámica de clase, el alumno que quiera realizar una pregunta debe levantar la mano y realizar la pregunta. E se muestra relajada y atenta de las preguntas que realizan sus compañeros. En una oportunidad ofrece dulces a los invitados.
-------------	---

	E levanta la mano y hace una pregunta que ya se había realizado anteriormente, aun así, es contestada sin problema por los invitados. La mayor parte de la clase los invitados hablaron y contestaron preguntas.
Interpretación	E se mostró atento a la clase, parecía sentirse nervioso haciendo preguntas, hubo tolerancia y paciencia en el momento en que habló. Es importante resaltar que en este grupo son menos estudiantes y se encuentran interactuando estudiantes de varias carreras y edades. El docente es muy descriptivo en sus intervenciones y dirige la participación grupal.

Anexo 8. Registros anecdóticos

Fecha: 9 de octubre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Introducción a las ciencias sociales

Clave de identificación: Docente M

Etapas 1: Evaluación

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

X	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
X	Presión grupal al alumno E
X	Poca participación grupal
X	La participación de alumno E parece no tener coherencia
X	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	El docente inicia la clase puntualmente, están presentes aproximadamente 15 estudiantes, el resto continúa llegando en el transcurso de la primera hora. Comienza la clase relacionando temas de clase con algunas noticias locales, habla de cómo ejemplifican temas que han visto, tiene el uso total de la palabra. Realiza preguntas de manera grupal, no hay participación. Algunos estudiantes hacen anotaciones o revisan su teléfono. Constantemente llama la atención debido a que algunos alumnos parecen estar durmiendo y otros resuelven tarea de otras clases. Propone una actividad grupal, acostumbra realizar una cuando se cumple una hora de clase. En ese punto los estudiantes se ven participativos y proponen juego al aire libre. Permanecen fuera del aula por aproximadamente 20 minutos y al regresar el docente toma lista para concluir la sesión. La participación es nula este día.
Interpretación	La actividad de clase se limita a escuchar al docente, no hay actividades establecidas y se pierde el espacio de participación. Si bien las preguntas buscan incentivar el diálogo, parece que no quedan claras las pautas para iniciar un debate o análisis de los temas vistos en clase. No parece existir motivación para emitir opiniones.

Fecha: 17 de octubre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Introducción a las ciencias sociales

Clave de identificación: Docente M

Nota: aplicación de sociograma

Etapas 2: Observación

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

X	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
X	Presión grupal al alumno E
X	Poca participación grupal
	La participación de alumno E parece no tener coherencia
X	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	El docente empieza la sesión saludando y no recibe respuesta, hay solo 12 estudiantes presentes y estos continúan platicando. Pide atención para comenzar la clase, llega el estudiante E y se incorpora. Al observar que todos los estudiantes presentes están concentrados en otra actividad, pide que por favor sean respetuosos y dejen de realizar otras tareas en clase. Una estudiante se molesta y le dice que están repasando para un examen que van a realizar en la siguiente clase. Empieza formalmente la clase preguntando sobre noticias relevantes, estudiante E hace una intervención para participar, se muestra tenso y ansioso pero su aporte permite enlazar un tema visto en clase. Hay aparente desaprobación de su participación por parte de algunos compañeros que hacen ruidos de burla, ahora bien, otros alumnos se motivan a participar también. Hay constantes interrupciones por ruidos telefónicos y se interrumpe la dinámica, pues los alumnos salen a contestar llamadas. Durante la actividad grupal una alumna sugiere una actividad al aire libre, hay quejas, el docente pide respeto y participación. Durante el desarrollo de la actividad se comunican con faltas de respeto y empujones. Concluye la actividad y al regresar al salón se aplica un sociograma para conocer la actitud grupal ante el estudiante E. Posteriormente, el docente pasa lista y termina la clase.
Interpretación	La falta de pautas visuales puede ser un factor que influya en la recepción de la información, el docente solo utiliza el discurso en la clase. No hay actividades que desarrollar en la clase, lo que ocasiona una limitante en la participación: no se crean las oportunidades para compartir conocimiento. Por lo anterior, los estudiantes restan importancia a su participación y permanencia en clase, dando prioridad a clases donde es importante demostrar un nivel de desempeño específico.

Fecha: 29 de octubre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Introducción a las ciencias sociales

Clave de identificación: Docente M

Etapas: Implementación

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
	Presión grupal al alumno E
X	Poca participación grupal
	La participación de alumno E parece no tener coherencia
X	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	La clase comienza con solo 10 estudiantes. El docente incorpora el uso de teléfonos celulares, pide que se utilicen para buscar noticias que se relacionen a la nueva y última unidad del curso “cambio social”. De este modo las participaciones aumentan, relaciona las noticias con el tema central y ejemplifica con acontecimientos recientes en la FCH. Realiza anotaciones en el pizarrón para plasmar de forma gráfica estas relaciones y los conceptos clave. Los estudiantes (incluido estudiante E) toman nota de estos puntos clave e incluso preguntan la relevancia para una evaluación. La primera hora de la sesión sigue esta dinámica y prosigue comentando cambios en el trabajo final. Notifica que a partir de las siguientes sesiones podrán tener asesorías personalizadas para el desarrollo de un producto (presentación, ensayo, video, etc.) como entrega final. La aclaración de este punto remite a la dinámica anterior donde el docente recurre a técnicas discursivas, toma la palabra por completo en la recta final de la sesión. Hace una pausa para el cierre, antes reparte temas para que sean investigados como tarea y trabajar con esa información al día siguiente. Una vez concluida la clase, el estudiante E se acerca al docente para agendar la asesoría del trabajo final.
Interpretación	El cambio en la manera que se presenta la información tiene un impacto favorable, de primer momento incentiva la participación de todos los estudiantes y particularmente el estudiante E muestra interés en recibir asesorías para el trabajo final. Se infiere que las actividades en casa aportaran a una mayor preparación para contribuir en clase. Si bien la mayor parte del grupo responde positivamente, algunos estudiantes no se muestran satisfechos con el hecho de tener tarea.

Fecha: 31 de octubre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Introducción a las ciencias sociales

Clave de identificación: Docente M

Etapas: Implementación

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

X	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
	Presión grupal al alumno E
	Poca participación grupal
	La participación de alumno E parece no tener coherencia
X	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	La mayoría de los estudiantes se encuentran presentes al momento de iniciar la clase. El docente emite de forma verbal las indicaciones de participación y posteriormente escribe la instrucción en el pizarrón. En esta ocasión, cada estudiante tendrá 2 minutos para escribir en el pizarrón un autor de la lectura que tuvieron de tarea y un aporte a la teoría del cambio social. Pide participantes voluntarios, a excepción de 3 estudiantes, todos los demás participan, incluso el estudiante E. El docente permanece atento explicando algunos conceptos más complejos, añade esta información de manera muy breve en el pizarrón y se asegura de crear una congruencia en cada aporte. Algunos estudiantes revisan su teléfono ya que ahí tienen la lectura. En el momento de la actividad grupal, se realiza un juego donde deben adivinar el nombre de los autores que acaban de conocer. Todos participan, el estudiante E se nota muy entusiasmado. Al terminar, se explica de manera verbal la tarea y se escribe también en el pizarrón: realizar un dibujo o collage que plasme que esperan de un cambio social.
Interpretación	El apoyo visual ayuda al estudiante E, quien toma nota. Las actividades implementadas favorecen su participación, se le nota un poco tenso, se nota más involucrado en las actividades. De manera general, el establecimiento de nuevas actividades alienta la participación grupal y una ligera mejora en la actitud.

Fecha: 5 de noviembre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Introducción a las ciencias sociales

Clave de identificación: Docente M

Etapas: Implementación

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
X	Presión grupal al alumno E

	Poca participación grupal
	La participación de alumno E parece no tener coherencia
X	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	Al inicio de la clase el docente hace un breve repaso de los temas vistos en la última sesión con apoyo de la participación grupal y se hace un esquema en el pizarrón. Posteriormente, pide que compartan la tarea con sus compañeros y que se explique brevemente la idea que desearon plasmar. Por petición grupal, esta participación se hace en orden de lista, todos participan. El estudiante E se nota entusiasta, con apoyo de la asesoría del docente preparó un video para la clase. De forma breve se comparten los trabajos para que todos tengan oportunidad de hacerlo. Identifican con apoyo del docente las ideas que se presentaron con mayor frecuencia Constantemente hay burlas entre ellos, particularmente hacia el trabajo del estudiante E. Al finalizar, se lleva a cabo la actividad grupal, la cual consiste en escribir un mensaje positivo de manera anónima. El estudiante E recibe un solo mensaje en el cual se expresa que no haga caso de los comentarios mal intencionados que algunos puedan llegar a tener hacia su persona.
Interpretación	En este punto parece que, de manera organizativa, las adecuaciones favorecen el desempeño de E, así como el del grupo, en el aspecto actitudinal parecen o aceptar por completo al estudiante E, manifestando constantes faltas de respeto las cuales refiere el docente después de clases.

Fecha: 7 de noviembre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Introducción a las ciencias sociales

Clave de identificación: Docente M

Etapa 5: Implementación

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
	Presión grupal al alumno E
X	Poca participación grupal
	La participación de alumno E parece no tener coherencia
X	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	Pocos estudiantes han llegado, por lo cual el docente aprovecha para dar asesoría de trabajo final al estudiante E, lleva sus dudas anotadas en un cuaderno y escribe los consejos del docente. Pocos minutos después comienzan a llegar los demás estudiantes, por lo cual comienza la clase. Antes de comenzar con el tema del día, explica la importancia de revisar fuentes adecuadas de información y con apoyo del proyector muestra algunas fuentes confiables de consulta en internet (los estudiantes toman nota). Se presentan problemas técnicos y gran parte de la clase se va intentando dar solución. La clase termina antes. Nuevamente el estudiante E se acerca al docente para aclarar dudas pendientes. Al final, el docente me comenta que es el único estudiante que ha tomado la asesoría y que observa cambios favorables en la construcción de su trabajo final.
Interpretación	Los estudiantes se ven distraídos con el cierre de semestre, particularmente siguen enfocados en cumplir los requerimientos de otras clases. El estudiante E muestra mejoras significativas en su desempeño.

Fecha: 26 de noviembre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Introducción a las ciencias sociales

Clave de identificación: Docente M

Etaa 5: Implementación

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
	Presión grupal al alumno E
X	Poca participación grupal
	La participación de alumno E parece no tener coherencia
X	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	Pocos estudiantes se encuentran para el comienzo de la clase y los presentes están distraídos, el estudiante E le explica al docente que tendrán un examen la siguiente hora y algunos están repasando para ello. El docente indica que si desean pueden ir a la biblioteca a repasar y que no lo hagan en su clase. Permanecen solo 8 estudiantes y se hace un repaso general para no ver temas que desfasen a los otros compañeros. Con apoyo de la participación activa se hace un listado de conceptos clave que pueden ayudar a recapitular lo visto en el semestre. Por otra parte, indica de forma general consideraciones para el trabajo final tales como: contenido temático y formato APA.
-------------	---

Interpretación	Cuando deben presentar examen se notan aún más distraídos, pocos participativos y no ponen atención al docente. Incluso el estudiante E realizaba actividades de otra clase pese a que procuraba tomar nota de lo que mencionaba el docente.
----------------	---

Fecha: 28 de noviembre del 2018

Hora: 7:00 am

Clase: Introducción a las ciencias sociales

Clave de identificación: Docente M

Etapas 5: Implementación

Situaciones previamente señaladas por el docente, marcar con X las que se manifiestan durante el desarrollo de la sesión:

	Alumno E se muestra tenso y ansioso al participar
	Presión grupal al alumno E
X	Poca participación grupal
	La participación de alumno E parece no tener coherencia
X	Otros estudiantes manifiestan conductas inapropiadas

Descripción	Esta es la última sesión, posteriormente solo deberán presentarse los estudiantes que por alguna situación deban presentar examen ordinario. Al comenzar, la organización cambia, pide que se acomoden en círculo para organizar un debate que servirá como un repaso para quienes deban presentar examen ordinario. La dinámica es la siguiente: se exponen los temas por el docente (mismos que se encuentran escritos en el pizarrón), los estudiantes deberán justificar su opinión en contra o a favor. Mientras participan, el docente registra en el pizarrón las ideas clave que se van exponiendo. El debate se mantiene activo debido a 4 estudiantes (entre ellos el estudiante E), los demás estudiantes permanecen pasivos y atentos de la actividad. Particularmente un estudiante intenta frustrar las actividades, aunque es ignorado por los otros compañeros.
Interpretación	La mayor parte del grupo permanece receptiva y pasiva ante la actividad. A pesar del intento de sabotaje, el compañero no tuvo éxito pues fue ignorado por los demás alumnos. Parece que la actitud manifestó la preocupación de algunos por el examen ordinario.

Anexo 9. Evaluación de los registros anecdóticos

Rúbrica de observación

Pautas para otorgar valores por sesión

Pauta	Valor
No se presentan las acciones	0
Se presentan las acciones	1

Sesión: 1

Fecha: 9 de octubre 2018

Etapas: Evaluación

Acción	Valor	Notas
Hay presión grupal hacia el estudiante E)	1	
Poca participación grupal	1	
La participación del alumno E no tiene coherencia	1	
La participación del alumno E es apropiada	0	
Los estudiantes manifiestan conductas inapropiadas (Tales como: Dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver)	1	
El docente utiliza el discurso como estrategia	1	
El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia	0	
El docente utiliza tecnología como estrategia (Vídeos, plataformas y correo)	0	
El docente utiliza espacios alternos al salón de clase	1	
El docente cambia la organización de mesabancos en clase	0	
El docente utiliza el formato sugerido para planear la clase	0	
El docente integra asesorías	0	
El estudiante E acude a las asesorías	0	
El grupo acude a las asesorías	0	
El estudiante E trabaja solo en actividades que requieren organizar parejas o equipos	0	

Sesión: 2

Fecha: 17 de octubre 2018

Etapas: Observación

Acción	Valor	Notas
Hay presión grupal hacia el estudiante E)	1	
Poca participación grupal	1	
La participación del alumno E no tiene coherencia	0	
La participación del alumno E es apropiada	0	
Los estudiantes manifiestan conductas inapropiadas (Tales como: Dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver)	1	
El docente utiliza el discurso como estrategia	1	
El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia	0	
El docente utiliza tecnología como estrategia (Vídeos, plataformas y correo)	0	
El docente utiliza espacios alternos al salón de clase	1	
El docente cambia la organización de mesabancos en clase	0	
El docente utiliza el formato sugerido para planear la clase	0	
El docente integra asesorías	0	
El estudiante E acude a las asesorías	0	
El grupo acude a las asesorías	0	
El estudiante E trabaja solo en actividades que requieren organizar parejas o equipos	0	

Sesión: 3

Fecha: 29 de octubre 2018

Etapas: Implementación

Acción	Valor	Notas
Hay presión grupal hacia el estudiante E)	0	
Poca participación grupal	1	
La participación del alumno E no tiene coherencia	0	
La participación del alumno E es apropiada	0	
Los estudiantes manifiestan conductas inapropiadas (Tales como: Dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver)	1	
El docente utiliza el discurso como estrategia	0	

El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia	1	
El docente utiliza tecnología como estrategia (Vídeos, plataformas y correo)	1	
El docente utiliza espacios alternos al salón de clase	0	
El docente cambia la organización de mesabancos en clase	0	
El docente utiliza el formato sugerido para planear la clase	1	
El docente integra asesorías	1	
El estudiante E acude a las asesorías	1	
El grupo acude a las asesorías	0	
El estudiante E trabaja solo en actividades que requieren organizar parejas o equipos	0	No hubo actividades en equipo durante esta sesión

Sesión: 4

Fecha: 31 de octubre 2018

Etapas: Implementación

Acción	Valor	Notas
Hay presión grupal hacia el estudiante E)	0	
Poca participación grupal	0	
La participación del alumno E no tiene coherencia	0	
La participación del alumno E es apropiada	1	
Los estudiantes manifiestan conductas inapropiadas (Tales como: Dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver)	1	
El docente utiliza el discurso como estrategia	0	
El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia	1	
El docente utiliza tecnología como estrategia (Vídeos, plataformas y correo)	1	
El docente utiliza espacios alternos al salón de clase	0	
El docente cambia la organización de mesabancos en clase	0	
El docente utiliza el formato sugerido para planear la clase	1	
El docente integra asesorías	1	
El estudiante E acude a las asesorías	1	

El grupo acude a las asesorías	0	
El estudiante E trabaja solo en actividades que requieren organizar parejas o equipos	0	No hubo actividades en equipo durante esta sesión

Sesión: 5

Fecha: 5 de noviembre

Etapas: Implementación

Acción	Valor	Notas
Hay presión grupal hacia el estudiante E)	1	
Poca participación grupal	0	
La participación del alumno E no tiene coherencia	0	
La participación del alumno E es apropiada	1	
Los estudiantes manifiestan conductas inapropiadas (Tales como: Dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver)	1	
El docente utiliza el discurso como estrategia	0	
El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia	1	
El docente utiliza tecnología como estrategia (Vídeos, plataformas y correo)	1	
El docente utiliza espacios alternos al salón de clase	0	
El docente cambia la organización de mesabancos en clase	1	
El docente utiliza el formato sugerido para planear la clase	1	
El docente integra asesorías	1	
El estudiante E acude a las asesorías	1	
El grupo acude a las asesorías	0	
El estudiante E trabaja solo en actividades que requieren organizar parejas o equipos	0	No hubo actividades en equipo durante esta sesión

Sesión: 6

Fecha: 7 de noviembre

Etapas: Implementación

Acción	Valor	Notas
--------	-------	-------

Hay presión grupal hacia el estudiante E)	0	
Poca participación grupal	1	
La participación del alumno E no tiene coherencia	0	
La participación del alumno E es apropiada	1	
Los estudiantes manifiestan conductas inapropiadas (Tales como: Dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver)	1	
El docente utiliza el discurso como estrategia	0	
El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia	1	
El docente utiliza tecnología como estrategia (Vídeos, plataformas y correo)	1	
El docente utiliza espacios alternos al salón de clase	0	
El docente cambia la organización de mesabancos en clase	0	
El docente utiliza el formato sugerido para planear la clase	1	
El docente integra asesorías	1	
El estudiante E acude a las asesorías	1	
El grupo acude a las asesorías	0	
El estudiante E trabaja solo en actividades que requieren organizar parejas o equipos	0	No hubo actividades en equipo durante esta sesión

Sesión: 7

Fecha: 26 de noviembre 2018

Etapas: Implementación

Acción	Valor	Notas
Hay presión grupal hacia el estudiante E)	0	
Poca participación grupal	1	
La participación del alumno E no tiene coherencia	0	
La participación del alumno E es apropiada		
Los estudiantes manifiestan conductas inapropiadas (Tales como: Dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver)	1	
El docente utiliza el discurso como estrategia	0	
El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia	1	

El docente utiliza tecnología como estrategia (Vídeos, plataformas y correo)	0	
El docente utiliza espacios alternos al salón de clase	0	
El docente cambia la organización de mesabancos en clase	0	
El docente utiliza el formato sugerido para planear la clase	1	
El docente integra asesorías	1	
El estudiante E acude a las asesorías	1	
El grupo acude a las asesorías	0	
El estudiante E trabaja solo en actividades que requieren organizar parejas o equipos	0	No hubo actividades en equipo durante esta sesión

Sesión: 8

Fecha: 28 de noviembre 2018

Etapas: Implementación

Acción	Valor	Notas
Hay presión grupal hacia el estudiante E)	0	
Poca participación grupal	1	
La participación del alumno E no tiene coherencia	0	
La participación del alumno E es apropiada	1	
Los estudiantes manifiestan conductas inapropiadas (Tales como: Dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver)	1	
El docente utiliza el discurso como estrategia	0	
El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia	1	
El docente utiliza tecnología como estrategia (Vídeos, plataformas y correo)	0	
El docente utiliza espacios alternos al salón de clase	0	
El docente cambia la organización de mesabancos en clase	1	
El docente utiliza el formato sugerido para planear la clase	1	
El docente integra asesorías	1	
El estudiante E acude a las asesorías	1	
El grupo acude a las asesorías	0	
El estudiante E trabaja solo en actividades que requieren organizar parejas o equipos	1	

Anexo 10. Formato de autorización emitido por la unidad receptora

Universidad Autónoma de Baja California

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ASUNTO: Constancia

A QUIEN CORRESPONDA:

El que suscribe, Director de la Facultad de Ciencias Humanas, dependiente de la Universidad Autónoma de Baja California, hace constar que la estudiante de la Maestría en Educación

EDNA GUADALUPE HERRERA CARDIEL

Realiza actividades en nuestra facultad con docentes y estudiantes relacionadas con la intervención educativa de su proyecto de trabajo terminal titulado "Adecuaciones curriculares para atender Necesidades Educativas Especiales".

Se extiende la presente a petición de la interesada para los fines que estime convenientes en la Ciudad de Mexicali, Baja California a dieciocho de diciembre de dos mil dieciocho.

ATENTAMENTE
"POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL HOMBRE"


DR. JESÚS ADOLFO SOTO CURIEL
DIRECTOR

Anexo 11. Constancia que avala el desarrollo del proyecto de intervención educativa



Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Facultad de Ciencias Humanas

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales

Maestría en Educación



Constancia que avala el desarrollo del Proyecto de Intervención Educativa

DRA. EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ MACHADO

Facultad de Ciencias Humanas

P r e s e n t e.-

A través de la presente se hace constar que Edna Guadalupe Herrera Cardiel realizó su Proyecto de Intervención Educativa denominado "Estrategia de acompañamiento pedagógico en educación superior: estudio de caso docente con estudiante que presenta necesidades educativas especiales" bajo la dirección de la Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas y el Dr. Ariagor Manuel Almanza Avendaño como parte de los procesos de vinculación entre la Maestría en Educación y la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, durante el período comprendido de agosto de 2017 - junio 2019.

Se emite la presente para los fines legales que al interesado convengan en la ciudad de Mexicali, a los 23 días del mes de abril de 2019.


Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Director

