



**Promotores de Inclusión en Educación Básica**  
**Proyecto de Transformación de la Práctica**  
**-Plan para Promover la Educación Inclusiva-**

**Parte 2. Elaborada al cierre del Módulo 2. Concientización sobre las barreras que limitan la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos y alumnas.**

El objetivo de esta parte del PTP es poder contar con actividades y una planeación inicial que le permita promover la concientización sobre el tipo de barreras que pueden estar presentes en la escuela y limitar la presencia, la participación y el logro educativo de todos los alumnos y las alumnas.

Para realizar esta parte del PTP, es recomendable considerar todos los recursos revisados a lo largo de las actividades del Módulo 2, así como el material que aparece al final de la Actividad 16 en el Manual del Participante *“Ejemplo de acciones para promover el análisis, la reflexión y el conocimiento sobre las barreras para el aprendizaje y la participación”*.

1. Dos actividades para promover la reflexión, el análisis y la concientización sobre el tipo de barreras que pueden estar presentes en las actitudes y culturas escolar y pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos o alumnas.

<b>Nombre de la actividad 1: Miradas a la interculturalidad</b>
<b>Propósito de la actividad 1: identificar las barreras físicas, actitudinales o sociales y curriculares para que los alumnos participen y logren los aprendizajes.</b>
<b>Desarrollo de la actividad 1:</b>  Leer el texto “Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas” en el que se comparten de un estudio etnográfico que realizó Rebeca Barriga Villanueva, Profesora-investigadora del centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México, en una escuela en la ciudad de México.  Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas La escuela Pablo de la Llave está situada en el barrio de San José, en Culhuacán, uno de los dieciséis pueblos de Iztapalapa, delegación que, según los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi, 2000), cuenta con el mayor número de población indígena migrante en la Ciudad de México. Actualmente, en sus barrios hay grandes asentamientos indígenas formados por migrantes de Oaxaca (mazatecos y mixtecos), de



Puebla (nahuas y otomíes) y de Toluca (mazahuas), quienes llegan a la ciudad expulsados por la falta de oportunidades económicas y educativas. Llegué a la escuela Pablo de la Llave a mediados de noviembre de 2005 a trabajar con los niños del turno vespertino; la directora del horario matutino me había desalentado a trabajar en él, ya que, a decir de ella, en éste no asistían niños indígenas (me atrevo a poner en tela de juicio dicha aseveración, que con seguridad emana de un conocido prejuicio: si hay niños indígenas, la escuela tendrá una dudosa calidad; lo más seguro es que ella enmascaraba la realidad consciente o inconscientemente). Trabajaría entonces por las tardes, con la idea de los rasgos que a priori la caracterizaban: vespertina, donde por tradición en la Ciudad de México se concentran, en la mayoría de los casos, niños con toda clase de problemas personales y familiares y, por añadidura, con población indígena y migrante, tríada de complejos componentes que inciden en las actitudes de los padres, de los niños mismos y de los maestros, principales actores en su escolarización, con dos posibles estrategias hacia ellos: la negación o la discriminación que acaban por confluir en una negativa invisibilidad. Físicamente la escuela Pablo de la Llave es un espacio amplio y agradable. Como en todas las primarias hay una profusa exhibición y uso de los símbolos patrios, la bandera y sus honores semanales con el canto del himno nacional son rutinas obligadas, pertenecer a la escolta es, como en todas nuestras escuelas, un honor; hay imágenes por aquí y allá de algún héroe nacional: Benito Juárez, José María Morelos, Hidalgo, todos ellos con grandes reminiscencias nacionalistas. A pesar de estar acogida en un Programa Intercultural Bilingüe, 83 Promotores de inclusión en educación básica Manual del participante en toda la escuela no hay una sola alusión a la diversidad étnica y lingüística de México; un problema de doble arista: los niños mestizos no tienen referentes claros y explícitos sobre la pluriculturalidad de su país y el valor que ésta representa, y los indomexicanos no tienen oportunidad de reforzar su identidad y orgullo étnico. De inmediato noté que la directora, recientemente nombrada, no contaba con la simpatía de la mayoría de los maestros. Así que la comunicación no fluía del todo y sus disposiciones no eran bien acogidas. Esto, aunado a la amenaza del cierre de la escuela por el alarmante ausentismo del alumnado y por el bajo rendimiento escolar le daba al escenario un peculiar ambiente de tensión que envolvía tanto a los maestros como a los niños. Para el año escolar que estaba vigente a mi llegada, la escuela se había propuesto como meta de su proyecto Mejorar la escritura con el lema: “lo importante no es sólo escribir, sino leer, entender y comprender lo que se escribe”. Desde



muchos puntos de vista resulta muy significativo este lema pues alude a una de las barreras infranqueables que la mayoría de las escuelas de educación básica enfrentan: la comprensión lectora, que se constituye como la meta final del proceso de adquisición de la lengua escrita. Meta, por cierto fallida, ya que alcanzarla supone la imbricación de una serie de elementos de diversa índole y complejidad que van desde los aspectos cognoscitivos y lingüísticos que se dan en el niño, hasta los sociales, externos a él y en que los maestros son el factor medular. Esta situación se agudiza en las poblaciones indomexicanas cuya cultura ha sido tradicionalmente ágrafa (en el sentido de que carecen de alfabeto fonético) y su familiaridad con las funciones de la lengua escrita –con sus dos caras, lectura y escritura– es muy escasa. En este caso, el encuentro de los niños indomexicanos con ella es por demás tortuoso... sus padres por lo general son analfabetas y tienen altas expectativas en la alfabetización, y sus maestros son desconocedores de los efectos de homogeneizar la enseñanza: Así las cosas, en ese momento, en la escuela había niños que hablaban siete lenguas originarias que portan su propia visión del mundo, pertenecientes a cuatro distintas familias lingüísticas cuya estructura es muy lejana a la del español... La directora no parecía asumir esta evidente diversidad, ni tampoco parecía ser conocedora o estar interesada en la interculturalidad, el bilingüismo o las lenguas indígenas. Tal vez, su genuina preocupación por la amenaza de clausura que se cernía sobre el turno vespertino le impedía ver la realidad. Antes de iniciar mi trabajo etnográfico, la directora propició una reunión con todos los maestros de la escuela para que les explicara el motivo de mi investigación. En ese encuentro les expuse mi interés por observar directamente en las aulas los problemas que enfrentaban los niños en general con la clase de español, con un especial énfasis en la actuación de los niños indígenas cuyas lenguas maternas eran diferentes. 84 Promotores de inclusión en educación básica Manual del participante La reacción fue inmediata en uno de los maestros que tomó el liderazgo con una abierta hostilidad y claras contradicciones en sus argumentos. Él rechazaba mi intervención ya que, además de no haber niños indígenas en la escuela, los que sí había se inhibían ante la presencia de extraños y se perdía todo el trabajo ganado con ellos. Los demás maestros manifestaron su imposibilidad de colaborar conmigo por dos razones: la carga de trabajo, sus reportes, los continuos cursos de actualización que debían tomar y el dominio de los nuevos retos tecnológicos educativos. Pero la más fuerte era la segunda, que surgía de su certeza de que la presencia de los niños indígenas en la escuela era casi nula; algunos



afirmaban sin el menor empacho: “no, aquí no hay niños indígenas, si acaso sus abuelos son los que hablan dialecto”. Esta afirmación me llamó mucho la atención pues la directora, en una de nuestras entrevistas anteriores a la reunión con los maestros, me había regalado un pequeño periódico Noti-Pablo con fecha de diciembre de 2004 (casi un año anterior a mi visita), donde había dos pequeños artículos firmados por un niño mazahua y otro por dos niñas mazatecas. ¿Por qué entonces la negación de la presencia de niños indígenas en la escuela? Esta negación se hacía extensiva a otros maestros de escuelas aledañas que asistían a Pablo de la Llave a reuniones de trabajo. Cuando había oportunidad y conversábamos, yo inducía siempre el tema de la población indígena en las escuelas de la zona, y la reacción no se hacía esperar: “No, maestra, no, en nuestras escuelas no tenemos niños indígenas”. “Ya hay muy pocos, maestra”. “Casi no tenemos”. “Ya hasta se olvidaron de sus dialectos”. “Son de pueblo pero ya no hablan dialecto”. Chonita, la portera e importante personaje en el mosaico de actores por su interacción cotidiana con todos los niños y los padres de familia, en una ocasión, al verme grabar a varios niños indígenas en el recreo, se acercó preguntándome con sigilo y una gran curiosidad por qué quería yo saber de sus “dialectos” y por qué quería que los hablaran. El cariz del diálogo le dio confianza para contarme en tono confidencial que sus abuelos y sus papás hablaban náhuatl y que ella también lo había hablado mucho tiempo pero que se le había olvidado porque “mi esposo no quería que hablara así con mis niños, se enojaba rete mucho si yo hablaba mi idioma”. Carolina, de segundo año, aceptó trabajar conmigo porque “sus alumnos tenían muchos problemas con la lectura y en su salón sí había niños de los que yo quería”, “luego se ve que sí son, porque son muy ‘prietitos’, y tienen muchos problemas para entender porque hablan dialecto”, “sí, son los que van a los pueblos a cada rato”. Esta tendencia a reconocer al niño indígena por sus rasgos físicos no es privativa de Carolina, hay una generalizada inclinación discriminatoria entre la mayoría de los mexicanos de partir de estereotipos físicos para conformar a priori la idea de lo “indígena”. Para Carolina, como para otros maestros, un rasgo distintivo para ser indígena era tener un color moreno muy acentuado, ser de pueblo, ir a menudo a él y por añadidura ser deficiente en la escuela. 85

Promotores de inclusión en educación básica Manual del participante De los catorce maestros que asistieron a la reunión que he mencionado, sólo una: Carolina me acogió en su salón de clase, donde se concentró la mayor parte de mi experiencia, que pudo enriquecerse al paso de los meses. En efecto, gocé de una gran libertad para convivir con



los niños de toda la escuela en los recreos, y de observar así muchas de sus actividades. Gracias a esta situación tuve una visión global del funcionamiento de la escuela y de la población infantil que a ella asiste. Desde el mes de noviembre de 2005 hasta inicios de julio de 2006, asistí con regularidad todos los jueves, Carolina y yo acordamos que ella me asignaría algunos temas de español y que podía permanecer en el salón observando cuando ella diera sus clases. Esto me dio un espléndido espacio de observación e interacción con los niños, dieciocho en total. Carolina ya tenía identificados a los indígenas de su salón, los cuales Rafael y David son de Oaxaca, hablantes de dos variantes diferentes de mazateco, inteligibles entre sí; y Pamela, un caso por demás curioso e intrigante, ya que no respondía al estereotipo: su tez y ojos son claros pero su mamá puso abiertamente en la ficha de inscripción que ella y su hermano eran nahuas. Tanto Carolina como la maestra de usar dudaban de que lo fueran, duda que compartí siempre, pero cuya explicación podría emanar de una estrategia semejante a la de la directora: si los niños se inscribían como indígenas probablemente tendría cierta protección. Otra sorprendente paradoja en el contexto. Había otro caso, el de Leonardo, que según Carolina, también era indígena, “nomás de verlo se sabe” pero no había podido descubrir nunca su procedencia. Con el tiempo, siempre que intenté conversar con él sobre sus papás y su lengua se comportaba muy evasivo, “¡no! cómo cree que yo hablo eso, yo ni le entiendo”, me contestó un día cuando le pregunté si sabía hablar mazateco como Rafael y David. Los niños de segundo año, en su mayoría, eran inquietos y llenos de vida. No encontré ninguna distinción significativa entre el comportamiento de los indígenas y el de los mestizos. Lo único sobresaliente en Rafael y David era su tendencia a acostarse continuamente en el pupitre y salir de pronto del salón de clases sin pedir permiso previo. En este aspecto, se regían por reglas de cortesía diferentes a las del mundo occidental y les costaba mucho esfuerzo permanecer estáticos por mucho tiempo. Pamela por su parte, era lo suficientemente tímida y callada como para no llamar la atención. La actitud de los niños mestizos hacia sus compañeros indígenas era muy natural; podría afirmar que no había prejuicio ni discriminación visible, posiblemente ni siquiera conciencia de que había diferencias entre ellos. El único atisbo se daba alrededor de su “hablar diferente”. En los recreos conviví con varios de los niños mayores que, conociendo mi interés por sus lenguas, me buscaban y, contraria a la actitud de Leonardo, sin más preámbulo, se presentaban como mazatecos, mixtecos, o nahuas. 86 Promotores de inclusión en educación básica Manual del



participante Es importante subrayar que Rafael y David se asumieron muy pronto como mazatecos. Una vez desentrañado el misterio delante del grupo de su procedencia y de su “habla chistosa”, luego de una dinámica que realicé con ellos sobre “las lenguas que se hablan en México”, no mostraron tener mayor conflicto en hablar de su lengua y enseñarnos algunas palabras, incluso de discutir entre ambos por alguna palabra que era diferente en las variantes que hablan. El día que llevé un libro de texto gratuito en mazateco para mostrarlo al grupo las caras de orgullo de Rafael y David no podían ser más elocuentes. Era la prueba fehaciente frente a sus compañeros de que su lengua existía, se escribía y valía como el español. Pamela, en cambio, no parecía tener conciencia de hablar otra lengua, más bien se escondía tras una evasiva sonrisa cuando le preguntaba directamente si sabía hablar náhuatl. Nunca logré saber si realmente tenía ascendencia indígena o si más bien tenía un problema de otra naturaleza. Los niños no se vivían ni indígenas ni no indígenas, no importaba que el padre o la madre fueran monolingües o analfabetas, ellos usaban estrategias de todo tipo para interactuar con su mundo circundante y sobrevivir en él. Eventualmente mostraban la ambigua realidad de sus padres: “a mi hermanito ya no le hablamos mazateco porque mi papá no quiere”, me dijo David, cuya madre es monolingüe de mazateco. “Mejor hablamos en español porque nos entienden todos”, me comentaba en un recreo Hilario, un niño mixteco. Sin saberlo, los niños mismos entorpecen o propician la posible interculturalidad que la escuela, por su naturaleza, debería de motivar. Texto tomado de: Barriga, R. (2008). “Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(39).

¿Qué barreras físicas, actitudinales o sociales y curriculares identifica que hay en la escuela Pablo de la Llave para asegurar que todos los alumnos y alumnas, especialmente Rafael, David, Leonardo y Pamela, participen y logren los aprendizajes esperados. Anotar en la siguiente tabla las barreras identificadas

Barreras físicas	Barreras actitudinales o sociales	Barreras curriculares

--	--	--

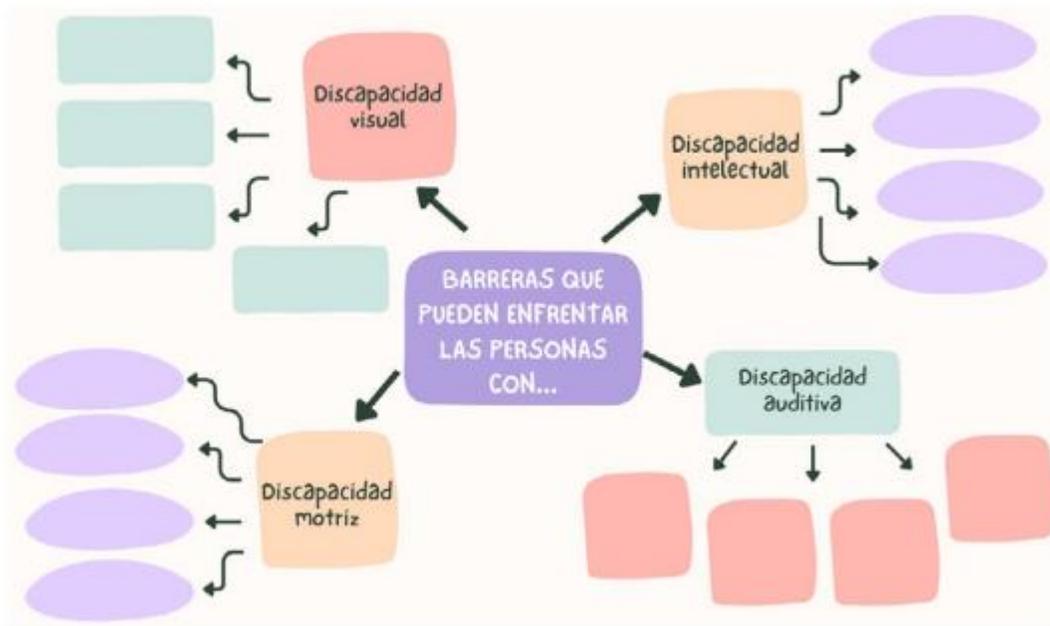
**Nombre de la actividad 2: una mirada hacia la discapacidad**

**Propósito de la actividad 2: identificar las barreras que pueden enfrentar las personas con discapacidad**

**Desarrollo de la actividad 2:**

En plenaria observar el video: Una nueva mirada hacia la discapacidad, que se encuentra en el canal de Fundación Prevent y cuya duración es de 5:17 minutos.

Con los compañeros de tu mismo grado realicen el siguiente el mapa conceptual sobre las barreras que pueden enfrentar las personas con discapacidad en la comunidad educativa



2. Dos actividades para promover la reflexión, el análisis y la concientización sobre el tipo de barreras que pueden estar presentes en la organización escolar y/o en el Programa Escolar de Mejora Continua y pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos o alumnas.



<b>Nombre de la actividad 1: barreras para el aprendizaje y la participación</b>	
<b>Propósito de la actividad 1: identificar las barreras para el aprendizaje y la participación dentro de la escuela.</b>	
<b>Desarrollo de la actividad 1:</b>  Mediante una lluvia de ideas en comunidad menciona lo que entiendes por barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades educativas especiales , anotar la conclusión en su cuaderno.  Analiza los siguientes conceptos de barreras para el aprendizaje y la participación empleados en México y realiza un mapa conceptual de la definición de barreras para el aprendizaje y la participación.	
Documento Definición de barreras para el aprendizaje y la participación	Documento Definición de barreras para el aprendizaje y la participación
Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y promoción, regularización y certificación en la educación básica	Son aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros (dof, 2018, p. 50).
Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos o alumnas con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación	El término bap se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que



<p>Reglas de operación para el programa de inclusión y la equidad educativa (2017)</p> <p>La inclusión es tarea de todos y todas I. Anexo 911</p> <p>Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena.</p>	<p>experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las bap surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (sep, 2018, p. 25).</p> <p>Barreras para el aprendizaje y la participación. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural (dof, 2016, p. 4).</p> <p>Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, económico, institucional y cultural (secyd, 2015, p. 74,1 y seydc, 2017, p. 77)</p> <p>Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre las y los estudiantes y los contextos: de la mirada a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En otras palabras, pueden estar presentes en todas las circunstancias de interacción, y por ello su detección implica realizar un exhaustivo análisis de todas las formas</p>
---	---



<p>Programa Escuelas de Calidad.</p>	<p>posibles a través de las cuales las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los alumnos y alumnas [...] Las barreras presentes en los contextos fundamentalmente se encuentran asociadas a aspectos de infraestructura, de comunicación, de acceso a la información, al uso de bienes y servicios, así como con las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad (sep, 2012, pp. 30-31)</p>
<p>Glosario de términos de discapacidad</p>	<p>Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno o alumna con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo (sep, 2010, p. 20)</p>
<p>Glosario de educación especial. Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa</p>	<p>Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales, ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno (Gobierno Federal, s/f, p. 5)</p>
<p>Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial</p>	<p>Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto</p>



rebas a al de necesidades educativas especiales, ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno (sep, s/f, p. 3).

El concepto barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas –en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas– para que todos los alumnos y alumnas participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas [...] Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos se identifican las necesidades educativas especiales; es decir, los apoyos y los recursos específicos que algunos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación( sep 2006p,18)

Observe el video: ¿Existe la escuela inclusiva?, que se encuentra en el canal de fyaecuador y cuya duración es de 6:02 minutos. <https://www.youtube.com/watch?v=IhAwwubcAjo&t=10s>

3. A partir de lo que comenta Mel Ainscow en el video, ¿qué barreras pueden enfrentar algunos alumnos y alumnas en la escuela?

Después de analizar el video , mencione a qué se refieren los siguientes enunciados:

- Se trata de asegurar la presencia de los alumnos.



- La presencia no es suficiente, debe haber participación.
- El proceso no es completo si no hay logro educativo.
- La inclusión no es un proyecto más de la escuela, es el mejoramiento de la escuela.
- Siempre se trata de colaboración.
- El mejoramiento se basa en valores, creencias y principios.
- Nunca habrá una escuela inclusiva.

**Nombre de la actividad 2: educación inclusiva**

**Propósito de la actividad 2: integración de alumnos a las actividades escolares**

**Desarrollo de la actividad 2:**

Identifica alumnos de la comunidad escolar que enfrenten las siguientes barreras e identifica los elementos claves para su inclusión

Elementos clave de la inclusión	Alumnos y alumnas que de acuerdo con su experiencia y conocimientos enfrentan barreras para asegurar cada uno de los elementos claves	Tipo de barreras que enfrentan las alumnas y alumnos identificados para asegurar los elementos clave
Presencia		
Participación		
Aprendizaje		



3. Dos actividades para promover la reflexión, el análisis y la concientización sobre el tipo de barreras que pueden estar presentes en las prácticas de los maestros al interior de las aulas y pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos o alumnas.

<b>Nombre de la actividad 1: barreras que enfrentan los niños indígenas</b>
<b>Propósito de la actividad 1: identificar barreras que enfrentan los niños indígenas dentro de la escuela</b>
<b>Desarrollo de la actividad 1:</b> En plenaria observar el video Unicef: niñez indígena y educación, que se encuentra en el canal de Unicef Costa Rica y cuya duración es de 1 minuto <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gjumQniHh2Y">https://www.youtube.com/watch?v=gjumQniHh2Y</a>  Compartir en plenaria las barreras que pueden enfrentar, en las actitudes, en la organización escolar y en las prácticas de los maestros y maestras, los niños, las niñas y los adolescentes originarios de comunidades indígenas para asegurar su presencia, su participación y su logro educativo, tanto en escuelas de educación indígena, como en escuelas de zonas urbanas cuando migran por distintos motivos.

<b>Nombre de la actividad 2: evaluación inclusiva</b>
<b>Propósito de la actividad 2: mejorar el aprendizaje mediante la evaluación inclusiva</b>
<b>Desarrollo de la actividad 2:</b>  Comenta en plenaria que metodologías usan en el aula. Posteriormente contesta las siguientes interrogantes:  ¿Las metodologías que usan son acordes a la diversidad de alumnos y sus estilos de aprendizaje?  ¿Cómo defines tu practica educativa ?



¿Cómo es su conducta y actitudes frente a la diversidad el alumnado?

¿Qué modificaciones haría para disminuir o eliminar las barreras de aprendizaje de tu aula,?

Revise el texto que se presenta a continuación: Estructura del modelo de evaluación Inclusiva

El año 2005 Fundación hineni en asociación con Unesco, el Ministerio de Educación de Chile, la Universidad Católica de Villarrica, la Universidad Central y la empresa Sistemas Computacionales S y J., se adjudicó el Proyecto fondef: “Construcción de un Instrumento para Evaluar la Calidad de la Respuesta Educativa a los Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales”, que se denomina “Inclusiva”. Este modelo se fundamenta entre otros aspectos, en la evidencia empírica de que la atención a la diversidad es un factor asociado a la calidad de la enseñanza. Numerosos estudios demuestran (Ainscow 2001, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003) que:

- Las escuelas que acogen a todos los alumnos y dan respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus estudiantes aseguran la igualdad de oportunidades.
- Las escuelas que diversifican el currículo y la enseñanza logran mejores aprendizajes y son más innovadoras.
- Los docentes capaces de atender la diversidad en el aula muestran un mayor desarrollo profesional.
- Los alumnos que se educan en contextos de diversidad aprenden y practican valores de respeto, solidaridad y cooperación.
- La educación en la diversidad enriquece a toda la comunidad educativa.

El modelo se estructura en cuatro áreas de análisis consideradas esenciales para el desarrollo de escuelas inclusivas que atiendan la diversidad. Cada una de ellas se descompone en una serie de categorías o dimensiones, las que, a su vez, comprenden un conjunto de indicadores y subindicadores de evaluación, que muestran las condiciones deseables hacia las cuales deben avanzar las escuelas para incrementar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Por otra parte, cabe señalar que el modelo diseñado se sustenta en tres ejes transversales que cruzan las distintas áreas y dimensiones, en tanto han sido identificados como atributos fundamentales para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales que algunos estudiantes pueden presentar. Estos son los siguientes:

Accesibilidad: Disponibilidad de medidas, ayudas y recursos de apoyo adicionales orientados a facilitar el acceso, la movilidad, la comunicación, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

148 Promotores de inclusión en educación básica Manual del participante Flexibilidad y Adaptabilidad: Capacidad de la escuela para enriquecer y adaptar el currículo y la enseñanza



a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado. Clima de apoyo socioemocional: Ambiente socioemocional de acogida y valoración de las diferencias y potencialidades individuales para favorecer el desarrollo personal de todos los estudiantes. De esta forma, el modelo se organiza en las áreas y dimensiones que se definen a continuación: Área de Cultura Escolar Inclusiva: Conjunto de valores, creencias, actitudes y prácticas que promueven el respeto y valoración de las diferencias y el desarrollo de comunidades que fomentan la plena participación y el aprendizaje de todos. Dimensiones: 1. Concepciones y creencias 2. Valores y actitudes 3. Sentido de comunidad y convivencia 4. Colaboración Área de Prácticas Educativas que Responden a la Diversidad: Organización, dirección y administración de los distintos recursos humanos y materiales, orientados al desarrollo de una comunidad que participa y aprende. Dimensiones: 1. Enriquecimiento y adaptación del currículo para atender la diversidad 2. Estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación de todos 3. Evaluación del aprendizaje y la enseñanza Área de Gestión Centrada en el Aprendizaje y la Colaboración: Conjunto de acciones, recursos y apoyos que buscan la participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno, favoreciendo la interacción y enriquecimiento mutuo. Dimensiones: 1. Organización de la enseñanza 2. Accesibilidad: Física, a la información y al currículo 3. Recursos de apoyo (materiales y humanos) para atender la diversidad 4. Liderazgo y desarrollo institucional 149 Promotores de inclusión en educación básica Manual del participante Área de Resultados: Satisfacción de la comunidad educativa, participación y desempeño social y académico. Dimensiones: 1. Satisfacción 2. Participación 3. Desempeño académico Tomado de Duk, C., 2007. 2.

Revise la Guía reine, Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela, que podrá encontrar en la siguiente dirección electrónica:

<https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/cuaderno-de-buenas-practicas-guia-reine-reflexion-etica-sobre-la-inclusion-en-la-escuela/>

A partir de lo revisado sobre la Guía para la Educación Inclusiva, el Modelo Inclusiva y la Guía reine, realice un listado de las similitudes entre las tres propuestas

4. Presente aquí una infografía completa y clara que incorpore el tipo de barreras que pueden estar presentes en las escuelas (cultura escolar, organización escolar, prácticas docentes) y pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos o alumnas. Esta infografía puede ser un recurso para entregar a todo el personal de la escuela o para publicar en el periódico mural, por ejemplo. Puede hacer en este espacio la infografía, o bien agregar la imagen si lo realizó en un programa como Canva o PowerPoint.

## Barreras para el aprendizaje y la participación

Las barreras para el aprendizaje son obstáculos de distinta índole pueden ser sociales, actitudinales, físicas, organizativas y metodológicas que dificultan el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

### Barreras sociales

- Desigualdad de género.
- Ambientes de riesgos
- Pobreza
- Discriminación
- Los prejuicios

### Barreras organizativas

- Ausencia de docentes
- Falta de intervención entre padres y maestros
- Grupos numerosos
- Formas de trabajar del docente

### Barreras actitudinales

- Actitud negativa del alumno
- Actitud negativa del docente
- No contar con los conocimientos para afrontar
- Acoso, rechazo de los compañeros

### Barreras metodológicas

- Exigencia curriculares
- Homogenización
- No contar con material de apoyo
- Realizar trabajo individualizado
- 

### Barreras físicas

Accesibilidad a las áreas de la escuela  
Mobiliario inapropiado  
Espacios poco ventilados



## Discapacidad visual

Limitaciones  
Estrategias de apoyo  
Ser tratados con normalidad

## Discapacidad intelectual

Exageran en la ayuda  
El trato es diferente  
La sociedad no está capacitada

Barreras que pueden enfrentar las personas con discapacidad

## Discapacidad motriz

Miradas exageradas  
Se vuelven invisibles  
Situaciones absurdas

## Discapacidad auditiva

Frases, movimientos exagerados de las personas para comunicarse con ellos  
Situaciones absurdas



**Promotores de Inclusión en Educación Básica**  
**Proyecto de Transformación de la Práctica**  
**-Plan para Promover la Educación Inclusiva-**

**Instrumento para evaluar el PTP 2**

<b>INDICADORES</b>	<b>10 Insuficiente</b>	<b>15 Suficiente</b>	<b>20 Satisfactorio</b>	<b>25 Destacado</b>
Dos actividades para promover la reflexión, el análisis y la concientización sobre el tipo de barreras presentes en las actitudes y culturas escolares que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.	Presenta dos actividades con propósito poco claro. El desarrollo y los materiales propuestos son insuficientes para promover reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en las actitudes y culturas escolares que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.	Presenta únicamente una actividad y en ésta el propósito es claro. El desarrollo es completo, incorporando materiales que promueven la reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en las actitudes y culturas escolares que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.	Presenta dos actividades con propósito claro. El desarrollo y los materiales propuestos son insuficientes para promover reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en las actitudes y culturas escolares que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.	Presenta dos actividades con propósito claro y un desarrollo completo, incorporando materiales que promueven la reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en las actitudes y culturas escolares que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.
Dos actividades para promover la reflexión, el análisis y la concientización sobre el tipo de barreras presentes en la organización escolar y el Programa Escolar de Mejora Continua pueden limitar la presencia, la participación y	Presenta dos actividades con propósito poco claro. El desarrollo y los materiales propuestos son insuficientes para promover reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en la organización escolar y el Programa	Presenta únicamente una actividad y en ésta el propósito es claro. El desarrollo es completo, incorporando materiales que promueven la reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes la organización escolar y el Programa	Presenta dos actividades con propósito claro. El desarrollo y los materiales propuestos son insuficientes para promover reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en la organización escolar y el Programa Escolar de Mejora Continua	Presenta dos actividades con propósito claro y un desarrollo completo, incorporando materiales que promueven la reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en la organización escolar y el Programa Escolar de Mejora Continua que pueden limitar



<p>el logro educativo de algunos alumnos.</p>	<p>Escolar de Mejora Continua que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.</p>	<p>Escolar de Mejora Continua que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.</p>	<p>que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.</p>	<p>la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.</p>
<p>Dos actividades para promover la reflexión, el análisis y la concientización sobre el tipo de barreras presentes en las prácticas de los maestros al interior de las aulas que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.</p>	<p>Presenta dos actividades con propósito poco claro. El desarrollo y los materiales propuestos son insuficientes para promover reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en las prácticas de los maestros al interior de las aulas que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.</p>	<p>Presenta únicamente una actividad y en ésta el propósito es claro. El desarrollo es completo, incorporando materiales que promueven la reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en las prácticas de los maestros al interior de las aulas que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.</p>	<p>Presenta dos actividades con propósito claro. El desarrollo y los materiales propuestos son insuficientes para promover reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en las prácticas de los maestros al interior de las aulas que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.</p>	<p>Presenta dos actividades con propósito claro y un desarrollo completo, incorporando materiales que promueven la reflexión y el análisis sobre el tipo de barreras presentes en las prácticas de los maestros al interior de las aulas que pueden limitar la presencia, la participación y el logro educativo de algunos alumnos.</p>
<p>Infografía sobre el tipo de barreras (en las culturas escolares, organización escolar, prácticas docentes) que pueden estar presentes en las escuelas y limitar la presencia, la</p>	<p>Considerando los criterios que se proponen para evaluar la infografía, se obtiene un puntaje de 9 o menor.</p>	<p>Considerando los criterios que se proponen para evaluar la infografía, se obtiene un puntaje de entre 10 y 14.</p>	<p>Considerando los criterios que se proponen para evaluar la infografía, se obtiene un puntaje de entre 15 y 19.</p>	<p>Considerando los criterios que se proponen para evaluar la infografía, se obtiene un puntaje de entre 20 y 25.</p>



participación y el logro educativo.				
-------------------------------------	--	--	--	--



## CRITERIOS PARA EVALUAR LA INFOGRAFÍA

Criterios	PUNTAJE			
	2	3	4	5
<b>Claridad del contenido</b>	La información es confusa o incompleta.	La información está presente pero algo confusa.	La información está clara en la mayoría de los casos.	Información clara y precisa, fácil de entender.
<b>Organización y estructura</b>	La organización es desordenada o poco lógica.	La estructura es funcional pero no está bien organizada.	Está bien organizada, pero con algunos detalles mejorables.	Estructura clara y lógica, excelente organización del contenido.
<b>Uso de imágenes y gráficos</b>	Las imágenes no tienen relación con el contenido o son de baja calidad.	Las imágenes apoyan el contenido, pero no son claras o atractivas.	Imágenes adecuadas y de buena calidad, pero podrían ser más claras.	Imágenes y gráficos que complementan y enriquecen el contenido de forma clara y atractiva.
<b>Originalidad y creatividad</b>	La infografía carece de creatividad o es muy genérica.	Contiene algunos elementos creativos, pero no destaca.	Es creativa en algunos aspectos, pero podría ser más original.	Muy creativa y original, presenta el contenido de una forma innovadora.
<b>Corrección ortográfica y gramatical</b>	Contiene muchos errores ortográficos o gramaticales.	Tiene algunos errores que dificultan la comprensión.	Pocos errores ortográficos o gramaticales.	Sin errores ortográficos ni gramaticales.