



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA



MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

T E S I S

**“Intervención en docentes de educación preescolar para favorecer las prácticas
de educación inclusiva de niños inmigrantes en Tepoztlán”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

PRESENTA

Lic. Luisa Alejandra González López

Director de tesis

Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores

Comité tutorial

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Dra. Rosa Diana Santamaría Hernández

Dr. David González Campillo

Mtro. José Andrés de la Torre Ayala

Cuernavaca, Mor, 16 de mayo de 2024

Agradecimientos

A lo largo de este camino, he contado con el apoyo, la guía y la inspiración de muchas personas a quienes quisiera expresar mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por haberme dado la fortaleza, la salud y la sabiduría necesaria para superar cada desafío durante este proceso académico, gracias por rodearme de personas maravillosas que han sido evidencia de tu amor y sabiduría.

A mi tutora, la Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores por su incansable paciencia, valiosas sugerencias, por su apoyo y motivación continua, por su disposición para escuchar mis ideas, ofrecer comentarios constructivos y motivarme en los momentos difíciles fue crucial para el logro de este proyecto.

A los miembros de mi comité, el Dr. Ulises Delgado Sánchez, la Dra. Rosa Diana Santamaría Hernández, el Dr. David González Campillo y al Mtro. José Andrés de la Torre Ayala. A cada uno de ustedes, les agradezco por haberme motivado a superarme y a dar lo mejor de mí. Su apoyo y dedicación han sido invaluable, y estoy profundamente agradecida por la oportunidad de haber trabajado con un comité tan excepcional, llevaré conmigo cada una de sus enseñanzas, consejos, aprendizajes y experiencias.

A mis profesores y profesoras de la MADEI, por brindarme una formación académica sólida y por inspirarme a alcanzar siempre la excelencia.

A la persona que más admiro, respeto y que tengo la fortuna de compartir mi vida, mi amado Israel y a nuestro pequeño Elián, gracias mis dos hombrecitos, por estar a mi lado en cada paso de este arduo camino, por sus abrazos reconfortantes en los momentos de duda, por su amor incondicional, por celebrar conmigo cada pequeño logro y apoyarme cuando sentía fracasar. Su fe en mí me ha dado la fuerza para seguir adelante, son mi motivación, mi luz y mi equilibrio y por ello me considero la mujer más afortunada del mundo, los amo inmensamente y

celebro nuestro triunfo, con la esperanza de que nuestros sueños sigan avanzando y que podamos seguir consiguiendo juntos muchos más logros en el futuro.

A mi Gaby gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia, por inculcarme buenos valores y por ser el ejemplo perfecto de amor y dedicación. Tu sacrificio y entrega han sido la base sobre la que he construido mi vida. Desde los momentos más felices hasta los más difíciles de esta etapa, siempre has estado ahí para ofrecerme tu amor incondicional, tus sabios consejos y la motivación de siempre ser mejor hija, mujer, madre y profesionalista, siempre te estaré agradecida.

A mi segunda familia, esa que se queda a tu lado sin importarle un lazo de sangre, gracias por compartir conmigo este camino lleno de desafíos y aprendizajes. Por sus palabras de aliento, por su compañía y apoyo moral, por los fines de semana ayudándome a conseguir mi paz mental y regocijarme al saber que crecimos como personas, profesionistas, pero más como seres humanos y les agradezco seguir aquí.

A la institución donde realice mi investigación y a las personas que colaboraron con la información y recursos necesarios para la realización de esta tesis. Su generosidad y disposición para compartir sus conocimientos y experiencias han sido cruciales para el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, a todas aquellas personas que, de una u otra manera, contribuyeron al logro de este objetivo. A todos ustedes, ¡muchas gracias!

Dedicatoria

A mí Elián:

Esta tesis está dedicada a ti, la luz de mi vida y mi mayor motivación. Desde el momento en que llegaste a este mundo, me diste la razón más profunda y significativa para seguir adelante y luchar por mis sueños.

Cada paso en este camino ha estado lleno de desafíos y sacrificios, pero tu sonrisa y tu amor incondicional han sido mi mayor fuerza y mi guía. Gracias por tu paciencia y por los momentos en que comprendiste mis ausencias y largas horas de estudio.

Quiero que sepas que todo lo que hago es para darte un futuro lleno de oportunidades y espero que, al leer estas páginas, sientas el mismo orgullo que yo siento por ti cada día, porque este logro es tanto mío como tuyo, sin ti no habría tenido el valor ni la determinación para llegar hasta aquí. Eres mi mayor inspiración y el orgullo de mi vida. Te amo más de lo que las palabras pueden expresar y siempre estaré agradecida por la alegría y el sentido que das a mis días y esta tesis es solo una pequeña parte del legado que deseo dejarte.

Con todo mi amor: Mamá

A mi hermano:

Aunque no estés físicamente con nosotros, tu recuerdo vive en mi corazón cada día. Tu amor, tu sonrisa y las lecciones que me diste siguen guiando mis pasos. Este logro también es tuyo, porque tu espíritu ha sido una fuente de inspiración constante para mí. Te extraño y honro tu memoria con cada éxito y cada paso adelante. Espero que, desde donde estés, te sientas orgulloso de mí. Tu desaparición dejó un vacío inmenso, pero también me enseñó a valorar cada instante y a luchar con más determinación por mis sueños. Por siempre en el camino que andes, ojalá algún día nos volvamos a encontrar, TE EXTRAÑA POR SIEMPRE ¡TU HERMANA!

Resumen

La exclusión social en la actualidad es uno de los problemas que enfrenta nuestra sociedad, siendo evidentes la desigualdad social, económica y educativa, etc. Centrándose en el campo de la educación se considera un fenómeno de gran relevancia, debido que a quienes no se encuentran escolarizados o son segregados no reciben una educación de calidad y por lo tanto no logran un aprendizaje satisfactorio ni las condiciones de vida para desarrollarse sanamente.

La llegada, en importante número, de inmigrantes extranjeros de diversas nacionalidades en el contexto mexicano, ha significado un cambio radical en el paisaje humano de muchas de nuestras ciudades y municipios. Educar conjuntamente a personas de diferentes culturas implica trabajar para conseguir un espacio cultural común, que no suponga pérdidas de identidad, sino enriquecimiento de esta y apertura mental y vital a lo diferente.

Palabras clave: migrantes, diversidad, educación, intervención, inclusión, aprendizaje, valores, escuela inclusiva.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	2
Dedicatoria.....	4
Resumen.....	5
Introducción.....	9
Capítulo 1. Marco Teórico.....	11
1.1 Derecho a la educación.....	13
1.1.1 Derecho a la educación desde la declaración de los derechos humanos...	13
1.1.2 Derecho a la educación en México.....	14
1.1.3 Grupos vulnerables.....	16
1.1.4 Los inmigrantes como un grupo en situación vulnerable.....	18
1.1.3 Derecho a la educación de los migrantes.....	20
1.1.4 La nueva escuela mexicana.....	21
1.1.5 Modelo pedagógico de la NEM en atención a la diversidad e inclusión educativa.....	22
1.1.6 Formación docente bajo el enfoque de inclusión de grupos inmigrantes (competencias, cualidades para atender las necesidades).....	24
1.1.7 Herramientas docentes para el trabajo con grupos inmigrantes.....	27
1.2 Migración.....	28
1.2.1 Conceptualización de la migración e inmigración.....	29
1.2.2 Inmigración y sus implicaciones en la educación.....	29
1.2.3 inmigración en México.....	32
1.2.5 Inmigración en Morelos.....	32
1.2.6 Etapas migratorias.....	34
1.2.7 Factores que conlleva a la migración.....	37

1.3 Modelo de educación inclusiva en el contexto de la diversidad.....	39
1.3.1 Inclusión educativa.....	41
1.3.2 Inclusión educativa de migrantes.....	44
1.3.3 Educación pluralista.....	46
1.3.4 Tutorías de acogida.....	47
1.3.5 Aulas de inmersión lingüística.....	51
1.4 Diversidad cultural.....	53
1.4.1 Multiculturalidad.....	54
1.4.2 Pluriculturalidad.....	54
1.4.3 Interculturalidad.....	55
1.4.4 Contexto del municipio de Tepoztlán Morelos.....	56
1.4.5 Barreras sociales para la inmersión de inmigrantes en la comunidad de Tepoztlán Morelos.....	58
1.4.6 Conductas excluyentes e incluyentes, para la atención a grupos vulnerables en la comunidad de Tepoztlán Morelos.....	59
1.5 Barreras para la inclusión.....	59
1.5.1 Barreras estructurales.....	60
1.5.2 Barreras culturales.....	61
1.5.3 Barreras sociales.....	62
1.5.4 Barreras didácticas.....	62
1.6 Diseño N=1.....	63
1.7 Jueceo.....	64
Capítulo 2 Antecedentes.....	65
Capítulo 3 Planteamiento del problema y Justificación.....	70
Capítulo 4 Método.....	76

Capítulo 5 Resultados.....	78
Capítulo 6 discusión y conclusiones.....	134
Referencias.....	138
Anexos.....	149

Introducción

Descripción contextual del problema de intervención.

Hablar de inclusión es hoy en día un tema cada vez más difundido y que cada vez genera más adeptos. Sin embargo sigue siendo un tema sumamente controversial, existiendo muchas voces que ponen en cuestionamiento sus reales alcances, en especial el sistema educativo atacado por las innumerables presiones tendientes a relevar el qué mostrar y no el cómo se llega a mayores niveles de equiparación e igualdad de oportunidades para todos.

En el Diseño Universal de Aprendizaje se estaría hablando de educación inclusiva (Valencia & Hernández, 2017), ya que, toma en cuenta la motivación e intereses de los alumnos, haciéndolos partícipes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Si bien la teoría es clara, requerimos saber: ¿cuál es la realidad de las escuelas regulares?, ¿cómo se está aplicando la política educativa?, ¿podemos afirmar que nuestras escuelas son inclusivas?, ¿por qué?

Recordemos que “inclusión” no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino también, y de manera contundente, con las acciones de eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000). Estas barreras pueden estar presentes dentro del contexto social, familiar y escolar; en conjunto, docentes frente a grupo y docente de educación especial han identificado las principales barreras para el aprendizaje y la comunicación. Sin embargo, estas varían de acuerdo al nivel escolar, contexto escolar y social en que se encuentre la escuela. Como se menciona en el SIRIED, UNESCO (2010) al hablar de educación inclusiva se supone una nueva visión de la educación, en donde el foco de atención

son todos los estudiantes; se pone mayor atención a aquellos en riesgo de ser discriminados o de tener rendimientos menores a los esperados.

La equidad se refiere a la capacidad del sistema educativo para asegurar universalmente el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, la calidad de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje. Desde un enfoque de derechos es fundamental avanzar hacia la igualdad de condiciones, para que todos los estudiantes puedan desarrollar plenamente sus potencialidades, y alcanzar los máximos niveles de aprendizaje posibles. Este principio es muy importante en relación a los estudiantes con discapacidad, colectivo tradicionalmente invisibilizado o ignorado y a los cuales no siempre se les ha garantizado el derecho a una educación de calidad con igualdad de oportunidades (SIRIED, 2010, p.40). Afirmar que las escuelas son inclusivas implica una gran responsabilidad, ya que, al ser inclusiva, brinda una educación de calidad, involucra a todos los actores educativos (incluyendo a la comunidad) da la oportunidad de aprender de acuerdo a las características y necesidades de la población; responde a la situación actual de su contexto social, minimiza y/o elimina las barreras para el aprendizaje y la participación, se evita el uso de etiquetas así como las actitudes discriminatorias. Si bien, el proceso de educación inclusiva se encuentra presente, aún falta trabajo por hacer, pues es un proceso en constante revisión y evaluación. En consecuencia, es dinámico y así como las barreras pueden minimizarse, algunas más pueden hacerse presentes a lo largo del ciclo escolar.

Capítulo 1

MARCO TEÓRICO

1.1 Derecho a la educación

Cada país cuenta con sus políticas internas que regulan tanto los derechos que tienen sus ciudadanos como las obligaciones que deben cumplir; dentro de los derechos está el de la educación, mismo que a continuación se abordará.

1.1.1 Derecho a la educación desde la declaración de los derechos humanos

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se expone de manera explícita que la educación es un derecho de todas las personas. Teniendo en cuenta que la educación es un Derecho Universal de todas las personas, se entra en el paradigma de la Educación Inclusiva, entendida según la UNESCO (2005) como el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo. Haciendo responsable al sistema educativo de la educación de todos los educandos, realizando los cambios pertinentes en el sistema para que esto sea posible.

El marco teórico de referencia de la orientación inclusiva puede considerarse constituido, en gran parte, por todo un conjunto de demandas realizadas por distintos organismos internacionales -que se iniciaron ya en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que continúan en la actualidad- en las que se declara que los deficientes tienen los mismos derechos que los demás seres humanos y se trata de implementar tal reconocimiento en la vida real. Así, cabe señalar: La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989; La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en el sector de la enseñanza, de 1960; Las declaraciones de los Derechos del Deficiente Mental de 1968, 1971 y 1975; El “Año Internacional de los Impedidos” de 1981 (Participación e

Igualdad plena); La Conferencia Mundial de 1990 sobre “Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, en la que se considera que se comenzó a configurar la noción de “inclusión”; la resolución “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, aprobada por la ONU en 1993; y, la Conferencia Mundial de Salamanca, en 1994, sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, que recogió por primera vez la idea de Educación Inclusiva y que en sus declaraciones finales contempla la inclusión como principio y política educativa.

1.1.2 Derecho a la educación en México

El sistema educativo mexicano y la fundamentación de la educación nacional, se rigen principalmente por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículo tercero) y la Ley General de Educación de 1993 (LGE) y posteriores reformas. En la Constitución y LGE queda expuesto el derecho a la educación, con las mismas oportunidades de acceso para todos, la obligación de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, siendo las últimas dos obligatorias. La educación impartida desarrollará las facultades de la persona y promulgará el amor a la Patria y conciencia pacífica internacional, ayudando al desarrollo del individuo y el fortalecimiento de la sociedad. El transcurso educativo debe verificar la intervención activa del estudiante y animar su dinamismo y el sentido de la responsabilidad. La educación ofrecida por el Estado será laica y gratuita, fomentando y atendiendo las diferentes modalidades educativas, para fortalecer y difundir la cultura en México (UNESCO, 2010).

Cabe señalar que en lo que responde en atención a la diversidad, la LGE (2015), informa en su artículo 32, de la toma de medidas por parte de las autoridades educativas, para favorecer el derecho de la educación de calidad para cada individuo. Mayor equidad educativa y la igualdad ante el acceso y permanencia en el sistema educativo. Afectando estas medidas con mayor beneficio a grupos y regiones que se encuentren en desventaja o rezago, según lo

expuesto en los artículos 7º y 8º. Queda expuesto en el punto IV Bis del artículo 33, que para el cumplimiento de lo expuesto en el artículo anterior, uno de los puntos a realizar, será el fortalecimiento de la educación especial y de la educación inicial, mediante la inclusión de las personas con discapacidad.

La Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC, 2011), crea el Programa Sectorial 2011-2016 para la Educación. En él, se hace un diagnóstico del sistema educativo, se vincula el programa con el marco internacional, nacional, local y normativo, se crea una matriz estratégica, se muestran los instrumentos de gestión y política pública y se hace un seguimiento y evaluación para la transparencia y rendición de cuentas. Según SEPyC (2011), el Programa Sectorial tiene como cuadro de referencia las nuevas inclinaciones educativas internacionales y situar su política educativa según los fundamentos en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Sectorial de Educación (PSE). Estas políticas se enfocan en el crecimiento de oportunidades para que la población pueda acceder a la educación, enriquecimiento de la calidad del logro educativo y la renovación del desarrollo administrativo y de las infraestructuras educativas.

En el apartado diagnóstico del PSE de la SEPyC (2011), se notifica el avance en Educación Preescolar, en lo que se refiere a la orientación de educandos para una formación ante la diversidad y equidad, la igualdad de género, la prevención de violencia y el desarrollo y diversificación de competencias. Pero se determinan como puntos débiles:

- La formación de docentes ante las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- En Educación Primaria, se hace hincapié en la necesidad de profesionales cualificados para atender los alumnos con NEE, la educación indígena y este problema se une la discriminación, vulnerabilidad económica y exclusión de programas educativos.

- En lo que se refiere a la Educación Secundaria, se informa que, a pesar de la capacitación permanente de docentes y de fortalecer el trabajo conjunto con maestros de educación especial para atender a los alumnos con NEE, se ve insuficiente el personal para atender todo el plantel educativo.

- Desde la Educación Especial, se anuncia un elevado número de alumnos con NEE, llegando a haberse atendido casi el triple de alumnos de los que están registrados en la SEP.

- Los equipos incompletos de especialistas, su concentración en primarias urbanas, y la escasez de materiales diagnósticos de alumnos con NEE y con altas capacidades, se identifican como un gran inconveniente. Además, se encuentran otras barreras, como los desacuerdos interinstitucionales ante la atención de alumnos con NEE y con discapacidad y escasez económica para la adecuación de estructuras accesibles (SEPyC, 2011).

1.1.3 Grupos vulnerables

El concepto de vulnerabilidad permite explicar la incapacidad de una persona o comunidad para aprovechar oportunidades en diversos ámbitos socioeconómicos para mejorar su bienestar o prevenir su deterioro. Pero también está asociada con la inestabilidad, que a su vez está asociada con el mal funcionamiento de los mercados financieros y laborales; debilitamiento de las instituciones estatales, falta de seguridad social o situaciones de alto riesgo (desastres naturales) que ponen a la sociedad en una posición de vigilancia y la inestabilidad (Bayón & Rocha, 2010).

En México se ha formalizado el concepto de vulnerabilidad dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, como el resultado acumulativo de posibles desventajas sociales, las cuales contribuyen en el sujeto, detonan escenarios de riesgo o daño en cualquier situación o dimensión (social, cultural, política, económica), derivadas de posibles causas

sociales y de características personales o culturales. Reconociendo la misma política pública, a las niñas, niños, jóvenes, los migrantes, las personas con discapacidad, los adultos mayores y grupos de pueblos originarios, que más allá de su condición de pobreza, viven en un riesgo latente (Gobierno de México, 2007).

La CNDH trabaja en la protección, defensa, promoción, observancia, estudio y divulgación de los derechos correspondientes a estos grupos, a través de programas de atención específicos con la finalidad de focalizar los esfuerzos de este organismo por ayudar a las víctimas a restablecer los derechos que como personas les pertenecen. Asimismo se establecen mecanismos de prevención que ayudan a eliminar los riesgos a los que frecuentemente se exponen.

Cabe mencionar que la observancia es un instrumento eficaz que coadyuva en la protección de los derechos de estos grupos vulnerables, se desarrolla de manera transversal y se puede apreciar a lo largo de esta sección del informe.

Los temas relacionados con estos grupos vulnerables, y en los que la CNDH focaliza su trabajo son:

- Personas Migrantes
- Víctimas del Delito
- Personas Desaparecidas
- Niñez y Familia
- Sexualidad, Salud y VIH
- Igualdad entre Mujeres y Hombres
- Periodistas y Defensores Civiles
- Contra la Trata de Personas
- Pueblos y Comunidades Indígenas

- Personas con Discapacidad
- Sistema Penitenciario
- Persona en Reclusión
- Tortura
- Personas Indígenas en Reclusión
- Pronunciamientos
- Derechos Laborales y Sociales

Derechos Económicos, Culturales y Ambientales.

1.1.4 Los migrantes como un grupo en situación vulnerable

Durante miles de años, los humanos han ocupado vastos territorios, desplazándose de un país a otro, por la necesidad de ocupar nuevos espacios en busca de mejores recursos, como alimento, trabajo, protección, poder, etc. Una mejor calidad de vida que promueva el bienestar de las personas y sus familias. La migración internacional ha sido históricamente una opción presente en el afán de mejorar las condiciones de vida de las personas. Esta opción se torna más atractiva en la medida que promete posibilidades de cambio y esperanza de que este pueda concretarse efectivamente (García-Ortiz et al., 2018).

Desde una perspectiva individualista, la inmigración es el resultado de la libre elección individual. Este último se basa en información previamente adquirida y en el desarrollo de estrategias constructivas y el foco del proceso migratorio está en lograr el bienestar. Esta visión es que el riesgo de la inmigración (que refleja si se viaja o no, a qué países ir y quién migrará) y el proceso de inmigración (cómo se lleva a cabo el proceso, por qué medios y con qué método). En lo que respecta, las migraciones internacionales tienen sus orígenes desde tiempos muy remotos, uno de los factores emblemáticos de procesos de migraciones internacionales se ubica con la situación laboral, económica, de los que migran. La desigualdad

de los derechos ha sido la causa de todos los disturbios, insurrecciones y guerras civiles que han acaecido. Ya no bastaba con la incorporación de derechos en los textos constitucionales sino que era preciso el reconocimiento y supervisión de ellos, más allá del ámbito interno de cada Estado (NAVARRO, 2017).

Es relevante mencionar que para la ACNUR (2017) “los migrantes pueden encontrarse en situaciones de vulnerabilidad por múltiples razones que con frecuencia se superponen, además, esta plantea que en términos generales, existen dos categorías de vulnerabilidad, una es “situacional”, derivada de las condiciones en las que se produce el desplazamiento o de las situaciones en el país de migración y la otra es más “individual”, relacionada con determinadas características o circunstancias individuales.

En términos de vulnerabilidad situacional, se refiere a situaciones que ponen a los migrantes en riesgo mientras se encuentran en ruta o en el país de destino. Esto sucede a menudo cuando la migración continúa por rutas irregulares que exponen a las personas a la explotación y el abuso por parte de traficantes, contrabandistas, reclutadores y funcionarios corruptos; así como en embarcaciones no aptas para navegar o a través de peligrosos desiertos u otros cruces fronterizos terrestres donde existe riesgo de muerte. La falta de documentación legal, la falta de apoyo familiar o comunitario, el conocimiento limitado del idioma local o la discriminación pueden exacerbar los riesgos. Esta categoría también incluye a los migrantes que se encuentran en un país distinto al suyo y han sufrido un conflicto, desastre u otra crisis humanitaria (ACNUR, 2017).

La segunda categoría es la vulnerabilidad personal, tal como la señala ACNUR (2017), y está relacionada con características o situaciones personales que ponen a una persona en particular riesgo, tales como: niños, especialmente aquellos que están no acompañados o separados de sus familias; para personas mayores; personas con problemas de movilidad, personas con discapacidades sensoriales, intelectuales o de otro tipo, personas con

enfermedades crónicas u otras necesidades médicas, víctimas de trata de personas o sobrevivientes que no cumplen con la definición de refugiados que sobreviven a la tortura o al trauma durante el desplazamiento.

1.1.3 Derecho a la educación de los migrantes

Consagrado en el artículo 26 de la Declaración universal de derechos humanos, la educación es una herramienta fundamental de protección de la dignidad humana. Es preciso reconocer que los derechos humanos adquieren aún mayor sentido cuando su cumplimiento está amenazado. Por ejemplo, cuando las personas están obligadas a huir para escapar a un conflicto armado o a la persecución, o simplemente emigran para mejorar su situación socioeconómica. En su país de llegada, su situación educativa puede ser incierta (UNESCO, 2018).

Para los refugiados, la educación es el mejor modo de convertirse en miembros de pleno derecho de la sociedad de su país de acogida. Los trabajadores migrantes corrientes y sus hijos se benefician intelectual y socialmente de la escuela donde adquieren conocimientos sobre la sociedad que integran. Los solicitantes de asilo que aguardan una decisión sobre su futuro necesitan cursos básicos de lengua; esto es aún más necesario en el caso de los menores no acompañados. Para los inmigrantes indocumentados, el acceso a una educación básica aporta una cierta estabilidad y aunque más no sea una apariencia de normalidad en sus vidas, además de aumentar su autoestima. El derecho a la educación obliga a los Estados a dar acceso a servicios y a recursos financieros para que nadie se vea privado de competencias escolares básicas, por hablar sólo del mínimo indispensable (UNESCO, 2018).

1.1.4 La nueva escuela mexicana

La Nueva Escuela Mexicana es una iniciativa educativa impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, que busca transformar y modernizar el sistema educativo del país. Esta propuesta se fundamenta en un conjunto de principios y lineamientos que tienen como objetivo promover una educación integral, incluyente y de calidad para todos los estudiantes.

Los principios de la Nueva Escuela Mexicana de la SEP

1. **Identidad con México:** significa apreciar la cultura, la historia y los valores de nuestro país, reconociendo y respetando la diversidad cultural, lingüística y de pensamiento de los diferentes pueblos originarios.

2. **Responsabilidad ciudadana y social:** implica ejercitar valores, derechos y deberes para aportar al bienestar colectivo y desarrollar una conciencia social. Destaca el ejercicio de valores como el respeto, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud, la participación democrática y la fraternidad.

3. **Honestidad:** es el comportamiento que permite a una persona tender lazos de confianza con los otros debido a que actúa con base en la verdad y congruencia entre lo que lo que piensa, dice y hace.

4. **Participación en la transformación de la sociedad:** implica superar la indiferencia, el individualismo y la apatía para formular, actuar y dar seguimiento de manera creativa, dialógica e inclusiva a propuestas de solución a problemas comunes, procurando el desarrollo integral, igualitario y sustentable de la sociedad.

5. **Respeto de la dignidad humana:** supone ejercer, respetar y promover los derechos humanos con el propósito de construir una sociedad justa, libre y democrática.

6. Interculturalidad: implica apreciar la diversidad cultural y lingüística, fomentando el diálogo e intercambio intercultural sobre una base de equidad, respeto y comprensión mutua.

7. Cultura de la paz: significa favorecer el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.

8. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente:

implica reconocer que nuestra existencia y bienestar como seres humanos depende de la existencia y bienestar del medio ambiente, por ello es importante analizar nuestros patrones de consumo actuales y tomar acción de manera individual y colectiva para minimizar la contaminación ambiental y mitigar el cambio climático.

1.1.5 Modelo pedagógico de la NEM en atención a la diversidad e inclusión educativa.

Gestión escolar participativa y democrática:

La NEM impulsa una gestión escolar democrática, participativa y abierta que implique el compromiso efectivo de todos sus miembros y de la comunidad. La gestión escolar se orienta desde el trabajo colaborativo con la finalidad de generar comunidades de aprendizaje.

En la gestión escolar es fundamental la interacción de las maestras y los maestros con el personal directivo, los supervisores y los asesores técnico pedagógicos (AIZPURU, M, 2008). La gestión escolar está orientada a la excelencia, para la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

La práctica educativa en el día a día.

El docente es actor fundamental para el logro de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, por lo que basa su labor en la realidad de su salón de clase.

La labor docente del día a día se fundamenta en los siguientes principios orientadores:

- 1).- El derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a la educación.
- 2).- El interés, la actividad, la detección de necesidades y las potencialidades de las y los estudiantes.
- 3).- Niñas, niños, adolescentes y jóvenes son considerados en igualdad de capacidades y disposiciones para aprender.
- 4).- Atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje y de grupo social.
- 5). Promoción al trabajo colaborativo.
- 6).- Organización y uso de información, estrategias, recursos, materiales.
- 7).- Vinculación con la comunidad inmediata para enriquecer la labor de la escuela, los procesos formativos, y revitalizar el lazo social.

Diagnóstico del grupo

Bajo la lógica de que en la NEM se trabaja bajo el supuesto de promover las potencialidades que identifique de las y los estudiantes:

Logros obtenidos en el nivel o grado de estudios previo.

Intereses y cambios en ellos.

Habilidades, disposiciones, aspiraciones y capacidades que les han sido reconocidas por sus maestros, por sus pares, por sus padres, o que ellas y ellos mismos reconocen.

Trabajos escolares, productos de actividades, producciones escritas, fotos, etc.

Evaluaciones, valoraciones, realizadas a lo largo del curso.

Contexto y composición familiar: actividades de apoyo, actividades extraescolares.

Evaluación

La NEM entiende la evaluación como un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua en distintos rubros: en las trayectorias formativas de los estudiantes (ARTEAGA, L, 2014); en la práctica docente; en la gestión escolar; para el conocimiento del sistema educativo.

Para orientar la evaluación:

1. Trayectorias formativas de los estudiantes.
2. Gestión escolar.
3. Práctica docente.
4. Sistema educativo.
5. Evaluación diagnóstica al magisterio.

1.1.6 Formación docente bajo el enfoque de inclusión de grupos inmigrantes (competencias, cualidades para atender las necesidades educativas de alumnos)

Corresponde al profesor detectar las formas en que el alumno aprende mejor y prestarle todos los apoyos para que se sienta involucrado en su propio proceso de aprendizaje,

siempre desde el respeto a su individualidad, sus convicciones, sus puntos de vista, sus intereses y sus carencias DIAGONAL SANTILLANA (1983)

Para fomentar la participación y activar el aprendizaje de los alumnos inmigrantes, se pueden emplear diferentes técnicas, procedimientos y dinámicas que permitirán experimentar los contenidos lingüísticos y culturales y ayudarán a detectar los gustos e intereses de los alumnos:

- Dar variedad a la sesión de clase mediante la práctica de actividades cortas (un máximo de 15 minutos, por ejemplo) y huir de sesiones en las que se trabaja con un solo recurso y se hace una sola actividad.
- Actividades variadas en cuanto a las tareas y habilidades que se requieren del alumno (hacer una lectura individual, memorizar vocabulario, interactuar con un compañero, buscar en la clase a alguien que., subrayar la información importante, escuchar una audición, hacer una escritura colectiva de un texto.).
- Variedad de recursos (textos, audiciones, tarjetas, pizarra, transparencias.).
- Variedad de agrupaciones (individual, en parejas, grupos pequeños, toda la clase, clase en dos grupos), que el profesor elegirá en función de la actividad que se realice.

Son muchas las ventajas de introducir procedimientos pedagógicos en el aula como:

- Los «rompehielos» crean buen ambiente en el grupo y ayudan al alumno a prepararse para las actividades posteriores.
- Las «lluvias de ideas» crean un ambiente de confianza y solidaridad y estimulan la idea de aprendizaje en cooperación.

- El trabajo en parejas o en grupo fomenta la solidaridad y estimula el aprendizaje en cooperación.
- Los juegos de roles de dos o más estudiantes potencian la interacción y la comunicación.

Otros procedimientos permiten actividades de interacción oral y, si los acompañamos de textos escritos de apoyo, permiten la comprensión oral DIAGONAL SANTILLANA (1983). Es el caso de:

- La teatralización de situaciones reales de la vida cotidiana de los estudiantes, o sobre hechos reales por ellos vividos: su viaje a España, la búsqueda de trabajo, etc.
- Los juegos de palabras, crucigramas, sopa de letras y otras actividades lúdicas ayudan a aprender y fijar el vocabulario.
- Los juegos de palabras y de memoria para la adquisición de léxico son útiles para introducir otra actividad, entre actividades para relajar a los estudiantes o al final como refuerzo de lo aprendido.

Está previsto que, para completar este programa, los alumnos tengan que dedicar tiempo a realizar algunas tareas fuera del aula:

- Actividades de refuerzo de gramática y vocabulario.
- Escuchar canciones.
- Recopilar información sobre un tema propuesto.
- Preparar una pequeña exposición individual, en parejas o grupos, para exponerla al resto de la clase.

1.1.7 Herramientas docentes para el trabajo con grupos inmigrantes.

Como indican diversos autores (Arreaza, 2001; Escudero & Martínez, 2011), una pedagogía más inclusiva en las aulas requiere fortalecer los saberes profesionales, considerar más y mejores métodos de enseñanza, diversificación de las didácticas que faciliten y favorezcan la participación de todo el alumnado, visibilizando sus intereses en la búsqueda del éxito escolar.

Respecto de cuáles son los protocolos u orientaciones que utilizan para el trabajo con estudiantes extranjeros, existe un consenso a la hora de afirmar que no existen políticas formales de la institución para acoger e integrar a los estudiantes extranjeros, siendo una tarea que simplemente deben realizar, pero nadie sabe exactamente como realizarla exitosamente, ya que tampoco suelen desarrollar alguna estrategia planificada específica al respecto, más allá de las que realizan con la mayoría de los estudiantes nuevos cuando ingresan al curso.

Los profesores enfatizan que no poseen ninguna normativa formal y explícita sobre qué deben hacer al respecto, menos aun cuando esta situación involucra temas de diferencias culturales o étnicas, por lo cual algunos docentes han desarrollado sus propios mecanismos en función de la situación, la problemática, sus herramientas y capacidades que poseen, en cuanto a los cambios en el currículo estos son superficiales y se concentran en actividades puntuales (JORDAN, J, 2004), siendo un modo habitual incorporar un dato o información de los otros países, específicamente cuando el contenido lo permite.

Es difícil establecer un perfil general de los alumnos, dada la diversificación de los lugares de procedencia, las lenguas que hablan y la formación que poseen, la variedad cultural y religiosa, el sexo, la edad y los estilos de aprendizaje de cada uno. Para fijar los criterios y los objetivos de la programación, podemos basarnos en la experiencia de docentes que trabajan con grupos de estudiantes inmigrados o refugiados.

Desde el reconocimiento de la enseñanza centrada en el alumno, hay que partir de sus necesidades y expectativas para diseñar una programación que les ayude a resolver situaciones de la vida cotidiana y a establecer contactos en el ámbito laboral y profesional (Arreaza, 2001; Escudero & Martínez, 2011).

Los rasgos que caracterizan el modo de vida de un grupo de personas están intrínsecamente unidos a la lengua, de modo que cuando enseñamos lengua estamos enseñando cultura, que es uno de los objetivos que persigue la NEM.

Para ayudar al estudiante a reconocer las similitudes y diferencias culturales del nuevo país, podemos plantear actividades en las que se trabajen esos aspectos. Aspectos culturales relacionados con la vivienda, el barrio, las distintas formas de saludo y despedida, normas y costumbres en los transportes públicos, las compras, los horarios, etc., están integrados en los contenidos de cada ámbito.

1.2. Migración

Toda persona que atraviesa fronteras nacionales, cambia su residencia y permanece el suficiente tiempo viviendo en un país distinto, independientemente de la nacionalidad que posea, estaría dentro de la definición de migrante internacional. La mención de la migración internacional, sobre todo las entradas de personas de otras nacionalidades que van a vivir a un país cumpliendo una serie de requisitos preestablecidos, pueden ser una buena estimación de las colectividades venidas de fuera (Thierry, 2000). Por ello no tiene que servir de excusa para omitir los movimientos internacionales de las personas que ostentan la nacionalidad del país.

La definición adoptada de migración internacional en el anuario demográfico de ONU (1989, 1996) y otras publicaciones internacionales, hace referencia a los requisitos

anteriormente citados. Abarcaría los movimientos de personas que atraviesan la frontera de países además de otras condiciones como el tiempo mínimo de permanencia. Sin embargo en dicha publicación muchos países publican, datos con respecto a extranjeros como si estos fueran los únicos que pudieran moverse. Los habitantes locales del país también se mueven y por tanto realizan migraciones internacionales, pero no siempre son considerados a la hora de realizar el hecho. Esto puede depender de que el país sea expulsor o atraiga personas y que las prioridades de observación se fijen en los habitantes con la nacionalidad del país o en las personas venidas de fuera.

1.2.1 Conceptualización de la migración e inmigración

La migración es un fenómeno histórico de movilidad humana asociado a cambios estructurales en el desarrollo socioeconómico. La migración internacional está enmarcada por desequilibrios entre las dinámicas económicas y demográficas en los países, los cuales están condicionados por el estilo de desarrollo y su inserción económico-productiva en el proceso de globalización, esto tiende a generar desigualdades y brechas de productividad y salariales, entre países de origen y de destino (Canales, Fuentes & De León, 2019).

1.2.2 Inmigración y sus implicaciones en la educación

La mayoría de los niños inmigrantes ingresan a su llegada a México a la escuela, teniendo retos en los trámites administrativos para que sus padres puedan inscribirlos. Cualquier institución educativa que los reciba forma parte del Sistema Educativo Nacional (SEN), siendo una estructura política centralizada, con una historia de fuertes referentes nacionalistas (Franco, 2017).

Desde 1917 en el artículo Tercero constitucional refiere que: “La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, también señala que se debe fomentar el amor a la patria y la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; también sostiene que “el criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y prejuicios” (Cámara de diputados, 2013). El fin de la educación plantea la idea de un sujeto que se desarrolle de manera integral, con una conciencia social nacional e internacional y fincada sus conocimientos en la ciencia y la razón para erradicar la ignorancia y acceder al progreso y modernidad.

El artículo 12 de la Ley General de Educación estipula que la Secretaría de Educación Pública (SEP), es la encargada de diseñar un currículo único para educación básica, de esta manera todas las escuelas trabajan con los mismos planes y programas. El problema del currículo único es que se utiliza para niños que viven diferentes realidades culturales y sociales, esto conlleva a que la desigualdad persiste en las escuelas, es decir, los marginados y excluidos lejos de recibir una atención de prioridad, reciben una atención insuficiente que lejos de integrarlos a los aprendizajes esperados de los modelos educativos, los excluye.

Un ejemplo de esto, son los resultados que arrojaron las evaluaciones de El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) y la muy cuestionada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), los resultados de estas evaluaciones, se muestran datos de las desigualdades educativas ya que en ambas los puntajes más bajos los obtuvieron los estudiantes de los estados más pobres y de las modalidades educativas a las que se les invierten menos recursos económicos como es el caso de las telesecundarias y educación indígena.

Ante esta realidad el SEN implementó en 2011 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que tiene como propósito la calidad educativa a partir de cuatro retos: ofrecer respuestas educativas de calidad ante las crecientes fragmentación y diversidad

demográficas; intensificar el combate al rezago educativo; elevar la calidad de la educación y el logro escolar con principios de equidad; y articular curricularmente la educación básica (SEP, 2008).

En el contexto de esta reforma, se diseñó y operó como programa colateral y con un presupuesto muy limitado, Educación Básica sin Fronteras (EBSF) para la atención de los estudiantes inmigrantes internacionales (Franco, 2014), que estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión en Innovación Educativa de la SEP, a través de la Coordinación Nacional de Programas Educativos para Grupos en Situación de Vulnerabilidad. Este proyecto inició en 2008 y concluyó en 2013. Su objetivo fue contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero, tomando como referente importante la transición de experiencias de vida y educativas de un país a otro (SEP/DGDGIE, 2008).

Zúñiga (2013) refiere que EBSF tuvo buenas intenciones pero fue un programa menor, sin capacidad de impactar de manera decidida por lo limitado de su presupuesto. Posteriormente la SEP presenta el Modelo educativo y la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 que plantean la autonomía curricular, los temas elegidos y la forma en que se van a trabajar deben ser autorizados por la SEP delimitando, de esa manera, la autonomía del profesor para diseñar proyectos educativos, por ejemplo, para la niñez migrante. Más allá de estos cambios poco claros, los niños migrantes que llegan de Estados Unidos a las escuelas mexicanas, tienen las puertas abiertas para incorporarse con o sin documento de transferencia, no obstante, estas instituciones siguen sin adaptarse a las necesidades educativas, así, “esta población transnacional y migrante está cuestionando la equidad, la inclusión la pertinencia del modelo educativo mexicano” (Jacobo, 2016:2).

1.2.3 Inmigración en México

De Acuerdo con las ONU (Canales, Fuentes & De León, 2019), México en 2015 presento inmigración de 78 209; el flujo con México involucra a 98,6 mil personas, que representaban el 37% del total de desplazamientos intrarregionales de los países del norte de Centroamérica. Esto indica que había 98,6 mil personas que o bien nacieron en estos tres países Salvador, Guatemala, Honduras y residen en México, o bien nacieron en México y en 2015 residían en alguno de los tres países.

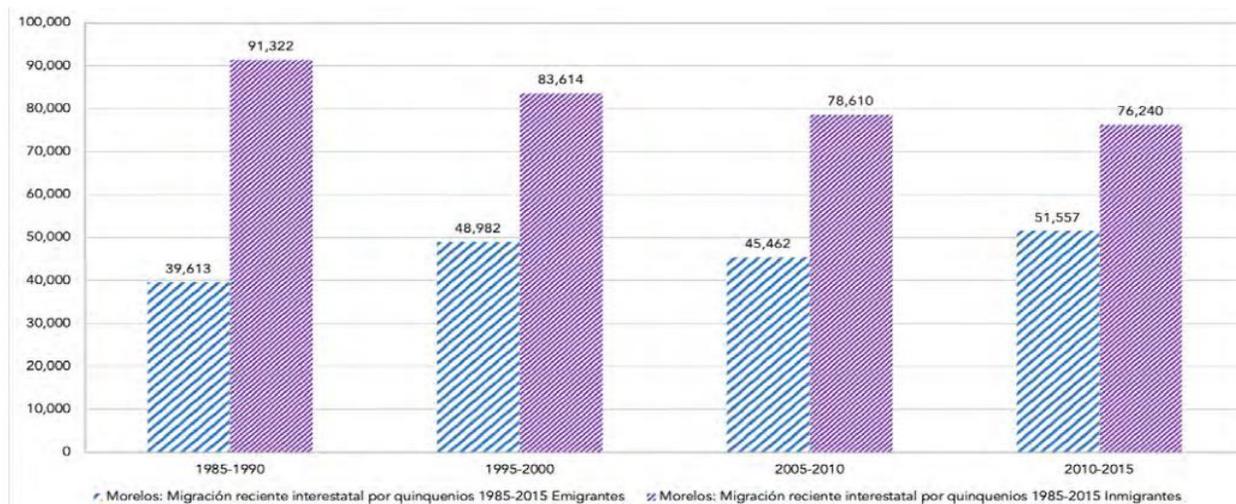
1.2.4 Inmigración en Morelos

Morelos es un importante centro interestatal de atracción inmigratoria. Tales razones obedecen a características que ya hemos descrito anteriormente, por ejemplo, que Morelos es un lugar de clima benigno la mayor parte del año y su paisaje resulta, en términos generales, atractivo para los visitantes y residentes; también, que su ubicación geográfica le otorga una ventaja estratégica pues, aunque no forma parte de la Zona Metropolitana del Valle de México, su cercanía le garantiza acceso y salida expeditas a la ciudad más importante del país.

Figura 1

Emigración e inmigración en Morelos de 1985 a 2015

Morelos: Inmigración y emigración reciente por quinquenios, 1985-2015



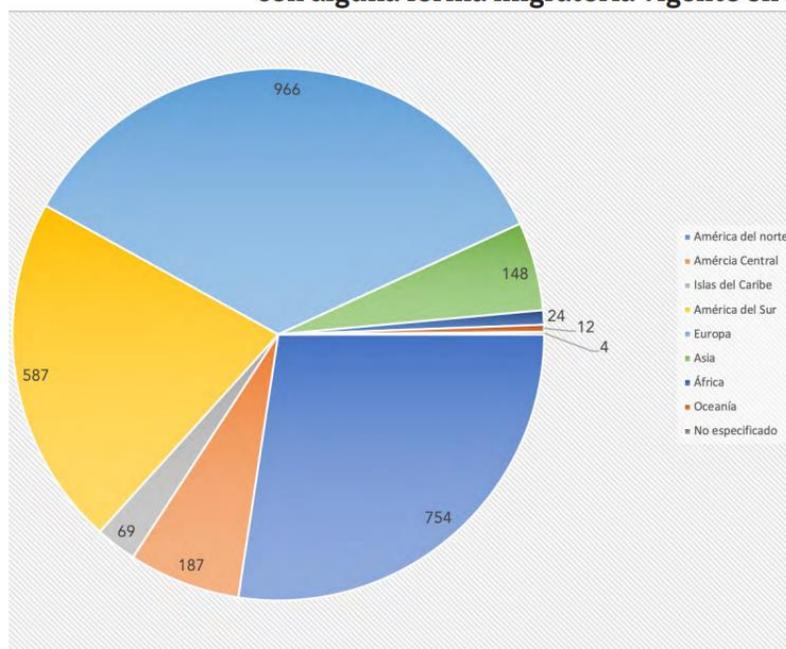
Fuente: Elaboración propia con información de Conapo, 2017.

Además, tradicionalmente Morelos ha sido un importante receptor de inmigración extranjera por sus condiciones climáticas y su vida cultural. Morelos se coloca todavía como uno de los destinos preferidos por extranjeros europeos y estadounidenses para vivir su jubilación y como uno de los destinos preferidos por la comunidad latinoamericana para vivir, trabajar y estudiar (Rodríguez y Cobo, 2012)

Figura 2

Comunidad extranjera en Morelos en 2009

Comunidad extranjera en Morelos por región de origen con alguna forma migratoria vigente en 2009*



* Las formas migratorias son No Inmigrante, Inmigrante e Inmigrado. Los "No Inmigrantes" son todos aquellos que residen temporalmente en México en calidad de estudiantes, por cargo diplomático o religioso, visitantes y dependientes económicos. Los "inmigrantes" son todas aquellas personas extranjeras que entran de manera legal y buscan establecer su residencia en el país; y los "inmigrados" son aquellos extranjeros que adquieren derechos de residencia definitiva en el país.
Fuente: Elaboración propia con información del Centro de Estudios Migratorios del Instituto Nacional de Migración de la Secretaría de Gobernación, 2012.

Como podemos concluir, la tradición inmigratoria de Morelos es muy profunda y ha generado vínculos entre Morelos y varios lugares de México y el mundo. Las regiones donde regularmente se asienta la población inmigrante interestatal, extranjera o mexicanos retornados de Estados Unidos, coincide con las regiones de mayor intensidad migratoria y de recepción de remesas, principalmente, con las dos ciudades más grandes del estado: Cuernavaca y Cuautla.

1.2.5 Etapas migratorias

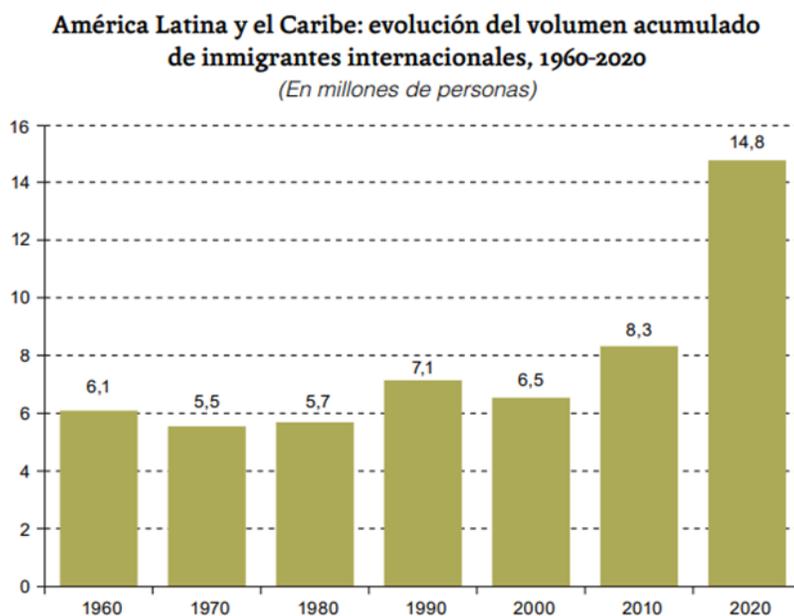
La migración internacional (fronteriza, intrarregional o extra regional) es parte de la historia demográfica, económica y social de la región. En un continente marcado por la desigualdad social y la inestabilidad económica y política, la migración se adapta a diversas

coyunturas, como respuesta a demandas de las sociedades receptoras o situaciones difíciles en las sociedades emisoras. En 2020, los conflictos bélicos y situaciones de violencia hicieron que un total de 89,4 millones de personas quedaran desplazadas de manera forzada de sus países de origen (MORALES, A, 2011).

Se estima que 20,7 millones son refugiados, según los datos de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), y que 8 millones de estos eran menores de edad (OIM, 2018b y 2022). La crisis sanitaria causada por la enfermedad por coronavirus (COVID-19) volvió más complejo el panorama de la migración. La pandemia exacerbó las condiciones de vulnerabilidad de las personas migrantes debido a las restricciones a la movilidad impuestas por los países, las dificultades de acceso al empleo o a los servicios de salud, o el aumento de la discriminación y la xenofobia, por mencionar algunas circunstancias que inciden en el fenómeno .

Figura 3

Inmigrantes en México de 1960 a 2020



FUENTE: Ç. Özden y otros, "Where on earth is everybody? The evolution of global bilateral migration 1960-2000", The World Bank Economic Review, vol. 25, N° 1, Oxford, Oxford University Press, 2011; Naciones Unidas, "International Migrant Stock 2020", Nueva York, 2020 [base de datos en línea] <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>.

La movilidad de la población en América Latina y el Caribe —tanto en el plano extra regional como en el intrarregional— es parte constitutiva de su historia social y demográfica. A lo largo de su territorio se definen tres grandes subregiones con tres subsistemas migratorios: uno compuesto por los países de América del Sur, otro compuesto por los países de Centroamérica y México, y un tercero compuesto por los países del Caribe (Bengochea, 2018; Cerrutti y Parrado, 2015; Durand, 2022; Pellegrino, 2003).

Los términos utilizados para describir a las personas que están migrando o han migrado varían según la fase. Por ejemplo:

EMIGRACIÓN: movimiento que realiza una persona desde el país de nacionalidad o de residencia habitual hacia otro país, de modo que el país de destino se convierte efectivamente en su nuevo país de residencia habitual OIM (2019)

INMIGRACIÓN: Acto de trasladarse a un país distinto del país de nacionalidad o de residencia habitual, de manera que el país de destino se convierte efectivamente en su nuevo país de residencia habitual OIM (2019).

El proceso migratorio internacional consta de tres etapas (DRACHMAN, 1992).

1) La pre migración desde el lugar de origen: En esta etapa las personas hacen una evaluación de su condición social y económica, y se tiene también una idealización del beneficio después del movimiento residencial. . Esto es, lo que los motiva a abandonar su lugar

de residencia habitual, son las características inherentes de estas grandes ciudades, y “el mal clima”.

2) El tránsito o trayectoria: los factores de atracción hacia España y México tienen una relación inversa con los elementos de rechazo en sus países de origen; los migrantes huyen de la presión demográfica, altos niveles de stress, mal clima, altos precios, y factores antagónicos los atrae a México. Los recursos intangibles: la cultura, la historia, el arte; entorno social (hospitalidad y amabilidad de los residentes, la igualdad social, calidad de vida y las barreras lingüísticas); económico y político (estabilidad, seguridad y precios), “ambiente” (de lujo, de moda, buena reputación, familiar, exótica, mística, relajado, alegre, divertido, agradable), son dimensiones que se perciben en la decisión de la migración.

3) El asentamiento y la integración en el destino: Aquí implica cambios personales en el inmigrante y cambios en la comunidad de acogida. El inmigrante conserva sus costumbres y valores, mientras que acepta pautas de la nueva cultura, sin embargo, no se ha asimilado culturalmente.

En esta etapa del proceso migratorio vale la pena comparar los niveles de integración social y cultural de los migrantes en las comunidades de destino, así como las barreras de acceso a la educación, salud, derechos humanos, etc.

1.2.6 Factores que conllevan a la migración

Las experiencias migratorias en el mundo, han dejado ver que son muchas las razones por las cuales las personas migran. Estudios de organismos internacionales como la OIT y OIM, demuestran que la búsqueda de una mejor calidad de vida y condiciones óptimas de trabajo son los principales factores; por lo que intervienen de manera directa determinantes de tipo social, económico y hasta político (ARUJ, R, 2008). No puede negarse que el ser humano

trabaja en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, reconocimiento y auto-superación (pirámide de Maslow); y algunas veces en sus países nativos, las condiciones para lograr tales objetivos, se tornan desafiantes por la situación de crisis permanente (CASTLES, S, 2004). Diversos factores inducen la migración, tales como: La falta de alternativas para los logros ocupacionales, incertidumbre social sobre el futuro económico, inseguridad general frente al crecimiento de la violencia, necesidades básicas insatisfechas, así como frustración en la realización personal.

Como consecuencias se puede mencionar el aumento de la competencia laboral, el surgimiento de nuevos bolsones de pobreza, incremento de la discriminación, la xenofobia, desequilibrios en cuanto a la estructura por edad y sexo e introducción de una mayor diversidad política, lingüística y religiosa. Igualmente, puede ocurrir que la clase trabajadora local se perjudique de los trabajos que toman los migrantes a salarios inferiores.

Asimismo, se presentan problemas con la integración y adaptación del migrante, que podrían originar que este retorne al país de origen o se dirija a otra nación (RODICIO, M, 2019).

En líneas generales, se tienen aspectos positivos y negativos en los países vinculados a la migración, donde se colocan de manifiesto oportunidades de crecimiento y desarrollo si el fenómeno migratorio es bien manejado; de lo contrario, surgirán problemas que atentan contra la estabilidad de la persona y el resto de la población, aunado a los desequilibrios económicos que se generan. De esta manera, se hacen esperar políticas que ayuden a controlar este proceso como medio para favorecer a los países involucrados.

1.3 Modelo de educación inclusiva en el contexto de la diversidad

Los centros escolares que proporcionan un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos y la disminución de exclusión y discriminación, generan un desarrollo inclusivo (Navarro y Echeita, 2014).

La inclusión educativa al ser un proceso activo y participativo en la comunidad escolar implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa, como en el currículo y en la organización escolar. Estos cambios no solo afectan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo sino que tienen un alcance general para todos los alumnos.

Si bien no existe un modelo único de escuelas inclusivas, en concordancia por otra parte con su propia filosofía, en un análisis de las principales experiencias existentes encontramos que tienden a mostrar características y creencias similares. Siguiendo las pautas de análisis ya utilizadas desde el trabajo de Stainback y Stainback (1992) y el de Daniels y Garner (1999), e incorporando diversos resultados obtenidos en proyectos de carácter inclusivo llevados a cabo más recientemente en diferentes contextos, cabe señalar las siguientes características de las escuelas y aulas inclusivas:

a) Planteamientos educativos amplios: El modelo de escuela inclusiva para todos se ha venido configurando para responder adecuadamente a la diversidad y a una verdadera igualdad de oportunidades. La filosofía de esta escuela supone que todos los alumnos son educados en el marco de un único sistema educativo en el que todos los niños pueden aprender. La práctica de la educación inclusiva es compartida por todos los agentes implicados (profesores, alumnos, padres), y es aquí donde se suele destacar el carácter nuclear del profesorado, tanto por sus actitudes como por su adecuada preparación, capacidad de apoyo y de asistencia a los alumnos (Mu et al. 2010; Mober, y Savolainen, 2003).

b) Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia: La escuela inclusiva constituye una comunidad donde todos sus miembros se ponen de mutuo acuerdo para organizarse, para que todos participen, cooperen y se apoyen para satisfacer las necesidades individuales. En este contexto, las estrategias organizativas propias de las aulas inclusivas inciden en la aceptación social de los niños con necesidades especiales en tanto que favorecen la participación social en el tiempo libre con sus iguales (Wendenborg y Oyvind, 2010), configurándose dicha participación como la variable que tiene un efecto más directo sobre la percepción de aceptación social.

c) Servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y los apoyos en el aula ordinaria: Cada estudiante es reconocido como un individuo con potencialidades y necesidades y no como un miembro de una categoría. Las aulas inclusivas tienden a facilitar la formación de redes naturales de apoyo entre compañeros, grupos de colaboración entre el profesorado, grupos inter-profesionales, círculos de amigos, enseñanza en equipo y otras formas de relaciones entre todos los miembros que constituyen la comunidad educativa. Existen múltiples razones (éticas, sociológicas y legales) a favor del sistema de educación inclusiva manifestándose más importante el cómo el niño es educado que dónde sea educado (Graves y Tracy, 1998).

d) Principio de proporciones naturales: Los estudiantes asisten a la escuela de su entorno, lo que asegura que cada escuela y clase tenga una proporción de población escolar con y sin discapacidades similar a la existente en la comunidad social en que se ubica la escuela; por tanto, no hay clases especiales. A este respecto, varios estudios destacan las dificultades que los padres suelen encontrar para que sus hijos tengan igualdad de oportunidades incluso en las escuelas inclusivas, lo que se ve influido por factores tanto relacionados con el personal (actitudes, competencias para identificar necesidades especiales,

adecuada delimitación de responsabilidades) como con los recursos disponibles (Hewitt-Taylor, 2009).

e) Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas: Los recursos y apoyos que se facilitan al alumno en las aulas inclusivas van dirigidos a que los alumnos alcancen los objetivos educativos adecuados a sus necesidades —y no predefinidos según una norma— y se beneficien del currículum común por medio de adaptaciones curriculares. La educación inclusiva requiere un amplio grupo de estrategias instructivas que permitan a todos los estudiantes formarse en el reconocimiento de las diferencias en inteligencia, estilo de aprendizaje, potencialidades y limitaciones. Entre las estrategias podemos citar las siguientes: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, actividades manuales, aprendizaje fuera de la clase y el uso de tecnología instructiva.

f) Evaluación no discriminatoria: Los resultados del aprendizaje para estudiantes con discapacidades derivan de los que son esperados para los estudiantes en general. Sus actividades con las adaptaciones necesarias y las modificaciones en los instrumentos y procedimientos de medida son incorporadas en su totalidad a las actividades de la escuela.

1.3.1 Inclusión educativa

Los fundamentos ideológicos de la orientación inclusiva se centran tanto en una perspectiva ética, consecuencia de los avances en la consolidación de los derechos humanos, como en el modelo social de discapacidad. La creciente toma de conciencia de la sociedad acerca de las desigualdades sociales y la progresiva consolidación de los derechos humanos, en particular el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la diversidad, vienen propiciando en la sociedad actual, el surgimiento y uso del término inclusión. Con dicho

término, se pretende dar un paso más en el proceso de integración y extenderlo a los diferentes ámbitos de la vida social, laboral, familiar, etc. siendo su referente básico el social, de ahí, que se contraponga al de exclusión social.

Es la sociedad la que pauta las necesidades, los valores y los principios inclusivos, es decir, la inclusión no se reduce al contexto educativo sino que constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos: comunidades escolares, familiares y sociales (Parrilla, 2002).

La inclusión es sobre todo un fenómeno social antes, y más aún, que educativo. No existe un significado universalmente admitido del término, que además se utiliza para referirse a situaciones y fines diferentes, y en contextos distintos. Una adecuada aproximación a esa diversidad nos parece que queda reflejada a través de las aportaciones conceptuales que a continuación resumimos.

Para Serra (2000), la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que el concepto de inclusión se configura como un objetivo y como un proceso. Desde otra perspectiva, Ainscow et al. (2006) Destacan la confluencia de tres elementos (presencia, aprendizaje y participación) en la noción de inclusión, a la que consideran como un proceso de mejora sistemático que deben afrontar las administraciones educativas y los centros escolares para intentar eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno en la vida de los centros en que están escolarizados.

A través de un enfoque de provisión de servicios y ayudas, Lipsky y Gartner (1999) definen la inclusión educativa como “la provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de

apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso” (op.cit.,p.763).

Poniendo el énfasis en la participación, Booth y Ainscow (1998) conceptualizan la inclusión educativa como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículum en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas” (Op.cit., p.2). Para ellos, la inclusión y la exclusión son dos procesos extremos que dependen uno del otro, no constituyendo situaciones sociales definitivas. También se vislumbra el carácter sistémico de un proceso que implica tanto a la comunidad en general como a los centros educativos inmersos en ella, en los que se da un proceso con amplias implicaciones en todos sus elementos (Echeita y Sandoval, 2002).

Para Farrel (2001), la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad.

También, Mittler (2000) considera la inclusión como derecho humano en el sentido que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, para ser escolarizados en la escuela del contexto en el que viven. Y, desde otra perspectiva, Stainback y Stainback (1992) emplean la expresión inclusión plena para referirse a la educación de todos los alumnos en clases y escuelas próximas a su domicilio y definen la educación inclusiva como el proceso por el que todos los niños sin distinción tienen la oportunidad de ser miembros de las clases ordinarias para aprender con los compañeros y enfatizan la inclusión como proceso de construcción de comunidad.

Ya en 1994, el National Centre on Educational Restructuring and Inclusión de USA definió la educación inclusiva haciendo también hincapié en su faceta vinculada a la igualdad de oportunidades, en los siguientes términos: “la provisión a todos los estudiantes, incluyendo los que tienen discapacidades importantes, de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos con las ayudas complementarias y los servicios de apoyo que sean necesarios, en clase adecuadas a su edad y en las escuelas de su barrio, con el fin de prepararles para una vida productiva como miembros plenos de la sociedad” (NCERI, 199, p.6)

En suma, a través de las definiciones antes reseñadas queda de manifiesto la ausencia en la actualidad de una definición única y compartida de educación inclusiva, pero nos parece procedente, sin embargo, destacar la confluencia en ellas de una serie de elementos relevantes relacionados entre sí, tales como: la participación de los alumnos en el currículum de las comunidades escolares y en todas las actividades del centro; la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor; el proceso de construcción de comunidad; el derecho de toda persona a participar en la sociedad y a ser escolarizado en el contexto en el que vive; la provisión de recursos, servicios de apoyo y ayudas complementarias,.. Es así, que podemos considerar que la educación inclusiva constituye un constructo que cumple más bien un papel de aglutinador de muchos aspectos diferentes, como bien destacan Echeita y Sandoval (2002, p.37).

1.3.2 Inclusión educativa de migrantes

Los migrantes provenientes de Estados Unidos reportan problemas para incorporarse a la escuela debido a múltiples factores, entre los que destacan: barreras administrativas como la falta de documentación de las escuelas de origen y de identidad, la dificultad para conseguir una escuela especialmente si el estudiante migró a mitad de año, la ausencia de estrategias eficientes para la nivelación académica y la desorientación recibida sobre los

procesos de admisión. Además, la falta de recursos económicos, en un contexto de separación familiar y deportación, obstaculizan la incorporación a la escuela de manera oportuna. A pesar de la eliminación del requisito de la apostilla y la traducción oficial por perito de los documentos emitidos en Estados Unidos para la inserción y la certificación en los niveles de educación básica y media superior (SEP, 2015), algunos padres de familia reportan que el personal administrativo de estas instituciones proporciona información incompleta e imprecisa sobre los requisitos de admisión y la ruta para obtener el acceso en las oficinas locales de la SEP.

Por ello, los migrantes tardan en conseguir admisión en alguna escuela. Como resultado, algunos adolescentes se desaniman en el proceso y se quedan fuera del sistema escolar, esperando tener mayor edad para regresar a Estados Unidos (Vargas y Camacho, 2019). Otro obstáculo en el acceso escolar es la falta de escuelas y de maestros. La saturación de escuelas urbanas es una realidad. En áreas metropolitanas, padres migrantes reportan que algunos directores les han negado el acceso por falta de cupo, razón por la cual han esperado el próximo ciclo escolar para inscribir a sus hijos. La educación es un derecho y dar espacio a los niños migrantes, una obligación de la SEP; pero algunos padres no saben que pueden acudir a las oficinas locales y al Programa Binacional de Educación Migrante de esta secretaría para que ahí se les asigne una escuela a sus hijos (López, 2015; Román y Cantú, 2017) y, en su lugar, transitan de escuela en escuela sin éxito.

En áreas rurales, la lejanía de las escuelas, así como de las oficinas locales de la SEP, complica la entrada a la escuela de los estudiantes transnacionales, especialmente cuando en las comunidades no tienen información de los procedimientos y los padres no tienen los recursos económicos para estar viajando a la ciudad (Medina, 2011; Mojica, 2017).

La distribución de la población en edad escolar dentro del país no se da de manera homogénea, lo que crea espacios con distintas necesidades. El mapa a continuación presenta a nivel municipal los lugares donde se identificaron a menores en el año 2015. Se observa

que en los estados de la frontera hay una concentración importante especialmente en los municipios colindantes con el país vecino. También los niños migrantes reportan problemas que existen en las escuelas mexicanas para ubicarlos en el nivel que corresponde de acuerdo a los grados cursados en Estados Unidos. En algunas escuelas los directores bajan de grado escolar a los estudiantes para que se concentren en el aprendizaje del español, y en otras los adelantan por la edad, sin tomar en cuenta los grados aprobados. Así, ante la inexistencia de un programa de nivelación para el español o de diagnóstico, las autoridades educativas crean "su propia estrategia", aunque esto signifique extra-edad y más dificultades de aprendizaje e integración social para los estudiantes (Medina, 2011; Román y Cantú, 2017); dicho contexto se refleja en sus trayectorias educativas (Vargas y Camacho, 2015; Vargas y Camacho, 2019). En el nivel superior de educación, la complejidad de los procedimientos para la revalidación y equivalencia de estudios cursados en el extranjero, en conjunto con los escasos espacios en las instituciones de educación superior públicas, han hecho muy difícil la incorporación universitaria de los migrantes de Estados Unidos (Anderson y Solís, 2014). Lo anterior se evidencia en la muy baja incorporación a este nivel de los migrantes de retorno, en comparación con el resto de la población mexicana.

1.3.3 Educación pluralista

En casi todas partes, la educación de los jóvenes en lo que se denomina una "sociedad pluralista" constituye un problema. Por "sociedad pluralista" se entiende una sociedad formada por muchas culturas, creencias religiosas o valores diferentes. El problema es que la educación necesita basarse en valores compartidos, cierto consenso sobre lo que merece la pena ser aprendido, una cultura común y creencias que la sociedad no cuestiona. Pero, con la movilidad masiva de gentes a lo largo del mundo, tales valores y creencias compartidas empiezan a cuestionarse (Giovanni, 2001). En todo esto, la educación es sencillamente la excusa que sirve para que se expresen valores diversos. La diversidad de

valores ya está ahí en una sociedad democrática en la cual la libre expresión de la opinión se acepta como parte de la naturaleza de las cosas. El pluralismo es un término pomposo para expresar la noción de sistemas de valores en competición.

Para introducir este tipo de educación basada en la diversidad y en el pluralismo antirracista, democrática e igualitaria, debemos dotar al profesorado de útiles para luchar contra la uniformidad, los prejuicios, los estereotipos, el racismo, la xenofobia, la discriminación y la desigualdad. Una vez más, nos referimos a la imprescindible formación del profesorado necesaria para introducir cualquier cambio en la escuela, ya que, toda modificación supone una nueva formación para el mismo, dirigida a la oportuna interiorización y vivencia de la indicada necesidad (Escudero, 1994).

Educar en la diversidad no significa adoptar como principio los referentes constitucionales (igualdad, respeto a la diversidad, etc.) como intenciones sin hacerlos explícitos. Tradicionalmente, se ha estado ocultando una realidad, Ignorar la realidad en la práctica, no va a significar optar por la neutralidad, sino que va a ayudar de algún modo a la reproducción de prejuicios y falsas expectativas existentes en la actualidad acerca de este colectivo (Torres, 1991).

1.3.4 Tutorías de acogida

El hecho de escolarizar a un alumno o alumna extranjero no implica necesariamente que haya que aplicar medidas extraordinarias de escolarización y/o atención. Por tanto, el Plan de Acogida al alumnado inmigrante no ha de ser considerado un instrumento cuya aplicación sea precisa, en todo caso, ante la llegada de un alumno o alumna extranjero al Centro. La aplicación de las medidas propuestas dependerá de cada una de las situaciones particulares de cada alumno y alumna y corresponde al Centro decidir sobre las mismas (ÁLVAREZ, M, 2006).

Todo el alumnado, es diverso. La condición de inmigrante puede suponer un abanico de elementos que pueden caracterizar la escolarización de un alumno o alumna. Así, es preciso contemplar aspectos como el hecho de su escolarización previa, su lengua vehicular, el conocimiento o no de otras lenguas distintas a la materna (a nivel oral incluso), la edad cronológica, el momento del curso en el que se produce la incorporación al Centro educativo, etc. (LAWSON, M, 2003). Como característica común podemos señalar que, en buena parte, es un alumnado de escolarización tardía; es decir, se incorpora a nuestro sistema educativo con posterioridad a la edad obligatoria de escolarización.

El Plan de Acogida podemos definirlo como un conjunto de medidas a corto plazo cuyo objetivo es el de facilitar el proceso de escolarización e integración más o menos inmediata de un alumno o alumna extranjero en un centro educativo. Es el propio centro el que, según las características del alumno o alumna ha de considerar la necesidad o no de su aplicación. Es el centro, a través de sus órganos de gobierno y de coordinación docente, el que debe diseñar su propio Plan de Acogida, que, indudablemente, debe de formar parte del Plan de Centro (ETXEBERRIA, F, 2013).

El tutor o la tutora de acogida pueden ser:

- El tutor del grupo en el que se escolariza el alumno o alumna.
- Un profesor del centro que conozca la lengua del alumno/a o bien alguna de las lenguas que éste pueda conocer (inglés, francés...).
- El orientador u orientadora en los Centros de Educación Secundaria.
- Otro profesional del centro que de forma voluntaria quiera implicarse en la tarea.

- Un profesional del Centro según criterios determinados en los órganos de coordinación pedagógica.
- Un miembro del Equipo Directivo.

Entre las tareas que puede desarrollar este tutor o tutora pueden encontrarse:

- Enseñar el centro y su funcionamiento al alumno/a.
- Enseñar el Centro a la familia.
- Ayudarle a comunicarse en un primer momento.
- Servir, en un primer momento, de mediador entre el Centro y la familia.
- Explicar a la familia el funcionamiento del sistema educativo en general y del Centro en particular. – Establecer cauces de coordinación con el profesorado del Centro.
- Otras.
-

Actividades con todo alumnado de la tutoría

Información sobre el país o países de procedencia del alumnado inmigrante: costumbres (sociales, religiosas, gastronómicas...).

Utilizar en el aula referencias lingüísticas del país de origen del alumno o alumna inmigrante: saludos, despedidas, expresiones coloquiales.

Escribir, por grupos, a distintas Embajadas solicitando información y materiales sobre distintos países (carteles, guías, posters, mapas, videos...).

Plantear la necesidad de ayudar al otro en sus dificultades e integrarlo en los grupos, los juegos...

Programar actos informativos: conferencias, mesas redondas, etc. a cargo de ponentes que conozcan el país de origen del alumnado.

Ver y comentar cintas de video (documentales y/o películas) relacionadas con los países de origen del alumnado.

Programar semanas culturales dedicadas al conocimiento mutuo de las distintas culturas que conviven en el Centro: exposiciones de artesanía, publicaciones, actos informativos, folclore, costumbres...

Actividades a realizar con el alumnado inmigrante que se incorpora

Información sobre la comunidad que los acoge: costumbres, horarios, trabajos, comidas, etc., centrándonos en aquellos aspectos que puedan facilitar la vida cotidiana.

Poner en marcha un Programa de Enriquecimiento Lingüístico, en su caso, en el que pueda participar toda la comunidad.

Dar protagonismo al alumnado inmigrante para introducir el conocimiento de su cultura.

Informar sobre las distintas actividades extraescolares que se desarrollan en el Centro, potenciando la participación de todos.

Informar sobre nuestro sistema educativo, el nivel en que se encuentran y las distintas posibilidades de formación e inserción una vez superada la Enseñanza Obligatoria.

Incluir en el Plan de Formación del Profesorado actividades formativas relacionadas con la construcción de una escuela intercultural.

1.3.5 Aulas de inmersión lingüística.

Desde el momento en que un alumno de lengua extranjera se incorpora a un centro, necesitamos tener una idea más o menos completa de cómo plantear el proceso de adquisición y/o aprendizaje de la lengua segunda, e incluso, de los distintos escenarios curriculares que en este proceso se deberá ir configurando, de manera que le permita la adquisición y el desarrollo de capacidades previstas en el marco de la enseñanza obligatoria.

El objetivo prioritario que aparece reflejado en las aulas de inmersión lingüística, es la enseñanza de la lengua para lograr una rápida integración del alumnado en las aulas. Otra característica común es el carácter transitorio de la medida, es decir, la estancia en las aulas de acogida.

Las características de los programas de inmersión lingüística merecen la pena resaltar las siguientes cuestiones:

Permanencia en el aula: los alumnos y alumnas reciben un apoyo lingüístico específico durante el “tiempo necesario” para que éstos comprendan conceptos básicos del idioma y adquieran los conocimientos mínimos para comunicarse con el resto de la clase y desenvolverse en el medio social.

Los principales objetivos perseguidos por estos programas son, de mayor a menor relevancia:

Acceder a la lengua y desarrollar la competencia comunicativa.

Conseguir una rápida integración social.

Desarrollar las competencias básicas.

Asesorar al profesorado de las aulas ordinarias.

Características de los programas de inmersión lingüística.

Objetivos: Qué fines pretenden conseguir estos programas.

Destinatarios: Cuáles son las edades del alumnado al que van destinados.

Centros donde se implantan: Qué características deben reunir los centros, su ubicación, si son centros públicos o concertados.

Número de alumnos: Cuál es el número de alumnos máximo y mínimo de estas aulas.

Procedimiento de Incorporación al Aula: donde analizaremos las medidas para incorporar al alumnado a los programas, así como los informes que deben realizarse y qué profesionales están implicados.

Periodo de permanencia: cuánto tiempo asistirán a estas aulas, si existe un tiempo máximo de asistencia y si se contemplan prórrogas.

Profesorado: Análisis del perfil y la formación del profesorado.

Funciones del profesorado: Cuáles son las tareas asignadas a los docentes encargados de estas aulas.

Organización del aula: Si el alumnado asiste a tiempo completo, si asisten algunas horas a clase con el grupo ordinario, qué porcentaje de tiempo en cada lugar.

Incorporación al grupo ordinario: analizaremos el procedimiento de incorporación al grupo ordinario.

Actividades complementarias: Si existen actividades específicas para ellos, si asisten a otras con su grupo de referencia.

Documentos elaborados: Si existen protocolos con los informes psicopedagógicos, con los niveles lingüísticos.

1.4 Diversidad cultural

La globalización se nos presenta como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento entre naciones y personas. Pero la globalización también introduce entre nosotros nuevas tensiones en la convivencia social. Advertimos el surgimiento de nuevas formas de intolerancia y agresión. Por un lado experimentamos la fascinante proximidad de múltiples culturas; pero por otro lado vemos cómo aumenta la xenofobia, el racismo y las discriminaciones basadas en diferencias de color, sexo o rasgos étnicos (Geertz, 1996). La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte también en amenaza y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación (Clastres, 2011).

La diversidad cultural es, por tanto, un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas. O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Ello dependerá de la orientación y de la fuerza con que las políticas públicas favorezcan o no el empoderamiento de las comunidades, o la participación de la gente en las decisiones sobre los problemas que los afectan. Son las políticas públicas las que convierten el hecho de la diversidad cultural en un fenómeno social cargado de valoración ética: la sociedad se construye sobre la base de políticas que tienden al “pluralismo cultural” o sobre la base de políticas que aumentan la “discriminación cultural” (UNESCO, 2015).

1. 4.1 Multiculturalidad

Nuestro mundo es étnica y culturalmente diverso y las ciudades concentran y expresan dicha diversidad. Frente a la homogeneidad afirmada e impuesta por el estado a lo largo de la historia, la mayoría de las sociedades civiles se han constituido históricamente a partir de una multiplicidad de etnias y culturas que han resistido generalmente las presiones burocráticas hacia la normalización cultural y la limpieza étnica. Existen discursos basados en la multiculturalidad que reconocen la diversidad étnica presente en las sociedades y, además, buscan ofrecer soluciones a los retos que esta diversidad conlleva, buscando eliminar la marginación y la exclusión de las minorías culturales, sin exigir su asimilación. En vez de buscar una sociedad homogénea, la multiculturalidad busca una sociedad justa, en la que se garantice la igualdad a la vez que se respete la diferencia. En este paradigma, es necesario garantizar el derecho a la identidad cultural, así como los derechos de las minorías étnicas; dichos derechos serán tanto individuales (para garantizar su libertad) como colectivos (para garantizar su propia supervivencia como comunidad) (Chacón, 2005). Una vez garantizado lo anterior se busca que se establezca una interacción, un diálogo y un reconocimiento de igualdad y de respeto entre las diferentes culturas, en este momento se habla de interculturalidad, la cual se entiende como el reconocimiento de igual valor para todas las culturas en convivencia, buscando un equilibrio entre integrarse a la sociedad de acogida y el respeto a la diversidad cultural de los migrantes indígenas.

1.4.2 Pluriculturalidad

México y los Estados Unidos son países pluriculturales. Un país pluricultural es un territorio donde “coexisten grupos con distintas culturas” (Schmelkes, 2007, p. 2). Aunque México y los Estados Unidos son países pluriculturales, eso no garantiza la equidad educativa

para todos y cada uno de sus distintos grupos culturales. La educación intercultural bilingüe ha sido planteada en los dos países como una manera de lograr la equidad educativa, específicamente para nuestros estudiantes indígenas e inmigrantes. En las escuelas públicas que realmente han implementado el modelo de educación intercultural bilingüe de calidad, los estudiantes tienen muchas oportunidades para desarrollar la comunicación oral, la lectura, y la escritura en dos lenguas (Baker, 2001). Estas escuelas cuentan con “un personal bien capacitado, docentes bilingües, fluidos en ambas lenguas, y padres de familia involucrados con más posibilidades de ayudar a sus hijos con las tareas en una lengua que comprenden” (Ricento, 1998, p. 99). Además, las escuelas con modelo de educación intercultural bilingüe de calidad se caracterizan por un enfoque curricular en la valoración de las culturas y lenguas, la preservación de las tradiciones y costumbres, la comprensión entre culturas, y el cuidado comunitario del medio ambiente. En México y en los Estados Unidos, todavía estamos lejos de lograr una educación intercultural bilingüe de calidad para la mayoría de nuestros estudiantes indígenas e inmigrantes.

1.4.3 Interculturalidad

En los casos en los que la interculturalidad no se utiliza de manera prescriptiva, sino como una herramienta descriptiva y analítica, ésta se define como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de "nosotros" versus "ellos", los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio. Frecuentemente estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular (Dietz, 2012).

Así pues, de cara al planteamiento de objetivos educativos acordes con la educación intercultural habría que destacar, en primer lugar que la comprensión, la tolerancia y el respeto entre las distintas culturas exigen del profesorado el conocimiento de sus alumnos, de su entorno social y de sus respectivas culturas. Asimismo, la valoración positiva de la propia cultura minoritaria y la aceptación, conocimiento e identificación con la cultura receptora demandan un minucioso análisis de las diversas formas culturales, evitando la yuxtaposición cultural y la diferenciación excesiva (la identidad cultural entraría en este objetivo). Por último, habría que favorecer la participación real de los grupos culturales minoritarios, desde una posición de igualdad de condiciones y posibilidades (Marchesi, 1992).

La cercana interacción de la interculturalidad con el multiculturalismo y la educación intercultural anglosajones ha sido particularmente influyente (Dietz y Mateos, 2013). El discurso multicultural, que originalmente surge en las sociedades que se autodefinen como países colonos de inmigración y que se ubican principalmente en Norteamérica y en Oceanía, se ha convertido en el punto ideológico principal que sirve como punto de referencia para las nociones de interculturalidad.

1.4.4 Contexto del municipio de Tepoztlán

De acuerdo con el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) la palabra Tepoztlán proviene del náhuatl *tepozt-tli* que significa “fierro o cobre” y *tlán* que quiere decir “abundancia o lugar”. Especialistas han concluido que la traducción general es “Lugar donde abunda el cobre”, aunque cabe agregar que la Secretaría de Turismo afirma que la palabra también se puede interpretar como “lugar del hacha de cobre”.

En México, los movimientos políticos de los pueblos originarios se originan por la desigualdad social a la que fueron sometidos por el orden colonial y el poscolonial que los configuró y les impuso una relación multicultural racista y clasista segregadoras, lo que ha

obligado a los pueblos indígenas a coexistir con culturas diferentes en un territorio compartido supuestamente común y pluricultural (LÓPEZ, FRANCISCO, 2006). Frente a la hostilidad, la persecución y la discriminación en la que viven los pueblos indígenas ejercida por los mandos del poder y a través de las instituciones gubernamentales, los empresarios y amplios sectores de la sociedad nacional, emergió la demanda por el reconocimiento, la justicia y el respeto a la dignidad: los pueblos indígenas haciendo consciente a la sociedad nacional de que los indígenas no han desaparecido, aunque hayan sido transformados en apariencia por "una mayor relación" con las instituciones económicas, políticas y culturales del estado nacional (NOLASCO, M, 2008). No obstante, esta relación los infantiliza, haciéndolos dependientes de las instituciones, al ser reconocidos únicamente como sujetos del interés del Estado.

La comunidad de pueblos originarios de Tepoztlán es ampliamente reconocida en la historia regional por ser un conjunto social contencioso; ya en diferentes momentos históricos ha expresado su rechazo al gobierno, a través de la resistencia colectiva. A lo largo de su historia de larga duración, la comunidad de pueblos originarios ha protagonizado diversos acontecimientos de resistencia colectiva en contra del poder.

La identidad tepozteca y el potencial organizativo del sujeto colectivo se sustentaron en la identidad cultural, que son resultado de las interrelaciones intra e intercomunitarias derivadas del proceso histórico, que en el contexto del conflicto fueron identificadas vigorosamente con lo propio por contraste con lo extraño, con lo extranjero y con la imposición-, por lo que se convirtieron en uno de los argumentos más poderosos de la lucha ciudadana. La identidad tepozteca fue legitimada por la dinámica del fenómeno político, cuyos ejes fueron la salvaguardia del territorio étnico y el inventario del patrimonio cultural y natural tepozteca (ROBLES, H, 1982).

1.4.5 Barreras sociales para la inmersión de inmigrantes en la comunidad de Tepoztlán Morelos.

En Tepoztlán está en curso un proceso de gentrificación, es decir, la conversión de la vida de pueblo en una escenografía de folklore turístico para gente rica, tiendas “*gourmet*”, hoteles de “gran lujo”, residencias de millonarios que expulsan a los pobladores originarios hacia la periferia, atentando contra la vida comunitaria, la cultura y aumentando los precios de todos los bienes y servicios. También ocurre un proceso de urbanización salvaje: el concreto se expande sobre los cerros. Crecen proyectos inmobiliarios en áreas naturales protegidas. A la sobreexplotación del agua se le añade el incremento de contaminación del subsuelo por lixiviación de agua de fosas sanitarias y vertimiento de desechos en el río. La generación de basura no encuentra confinamiento adecuado (CALVO, M, 2014). El tránsito vehicular se hace insoportable. El robo a casa habitación, de autos y los secuestros exprés son el pan de cada día. Se especula que los “bandidos de pueblo” operan ahora subordinados a los grandes cárteles de la economía criminal. A todo lo anterior hay que sumar los incendios de bosques durante los últimos años y la deforestación del corredor Ajusco-Chichinautzin por la tala clandestina.

En el 2014, México ocupó la décima posición del ranking internacional sobre llegadas de turistas internacionales. De acuerdo con la Secretaría de Turismo (SECTUR, 2014a), los principales destinos turísticos son los de playas que incrementaron 2.93 puntos porcentuales más que en 2013; y las ciudades 1.8 puntos porcentuales.

La “magia” llevó a Tepoztlán una pérdida de población urbana en el 2000 y el crecimiento de la rural relacionada con la recuperación de la actividad productiva rústica. Dicho comportamiento posiblemente atendió a que los dueños del suelo implementaron mecanismos de resistencia por medio de no vender las tierras y apostaron a la producción agroindustrial en

el norponiente de la capital del estado, donde se localiza el municipio de Tepoztlán, Morelos (ALVARADO, C, 2015).

1.4.6 Conductas excluyentes e incluyentes para la atención a grupos vulnerables en la comunidad de Tepoztlán Morelos.

El turismo retoma importancia al ser una de las principales fuentes de ingresos para la población residente poseedora de un patrimonio tangible e intangible convertido en un atractivo notable. No sólo la práctica turística se pone en valor sino el territorio en su conjunto desde el momento que dinamiza los agentes involucrados en la urbanización, incentiva la proliferación de segundas residencias, promueve el decrecimiento de las actividades propias del entorno, propone falsas autenticidades y el disfrute de experiencias típicas (LEWIS, O, 1971). Lo que conduce, inherentemente, a fragmentar el territorio, promover la exclusión y segregación social. Un ejemplo relevante de esta situación son los escenarios que construye el programa gubernamental Pueblos Mágicos en México.

1.5 Barreras para la inclusión

Las denominadas barreras al aprendizaje y la participación según (Ainscow y Booth, 2011), son por lo tanto, como indica Muntaner (2010), el problema real que presenta la Educación Inclusiva. Entendiendo como barreras aquellos elementos que impiden el desarrollo de la inclusión educativa, sea cual sea su naturaleza.

Como lo reconoce (Berruzco Adelantado, 2006), si bien la educación inclusiva se ha establecido como un modelo a seguir para todas las instituciones educativas, con el fin de garantizar la atención de todo el estudiantado, sin importar sus diferencias, la realidad es que la

implementación de esta práctica aún no se ha generalizado, y existen retos importantes que obligan a mejorar, principalmente, la capacitación de docentes y la articulación de los intereses y de la participación de toda la comunidad educativa. Las escuelas deben entender que la educación inclusiva es clave como mecanismo para garantizar la protección y el respeto de los Derechos Humanos, para promover una educación de calidad, y para fortalecer el desarrollo de una conciencia social. En este sentido, es preciso favorecer el análisis de los diversos componentes de tipo estructural y socioeconómico que componen la educación inclusiva.

Una última perspectiva es la relacionada a la inclusión de todo el alumnado según sus rasgos multiculturales, la cual tiene en cuenta todas las diferencias: de etnia, clase, género, orientación sexual, religión, entre otras. Sobre esta destaca la investigación llevada a cabo por Otálora Gallego (2017) titulada Educación inclusiva para la primera infancia en Colombia: Políticas y reformas donde la autora realiza un recorrido por las principales disposiciones en relación con la inclusión educativa en el país y concluye señalando la necesidad de emplear el concepto cultura inclusiva, considerada como una forma de ser.

1.5.1 Barreras estructurales

Las barreras estructurales son principalmente administrativas y económicas. Entre ellas, se pueden enumerar las siguientes: falta de acceso a escuelas, supeditar la matriculación del estudiante transnacional a la disponibilidad de cupo o a la posesión de documentos de identidad o a los antecedentes escolares del aspirante.

La educación es un derecho y dar espacio a los niños migrantes, una obligación de la SEP; pero algunos padres no saben que pueden acudir a las oficinas locales y al Programa Binacional de Educación Migrante de esta secretaría para que ahí se les asigne una escuela a sus hijos (López, 2015; Román y Cantú, 2017) y, en su lugar, transitan de escuela en escuela sin éxito. En áreas rurales, la lejanía de las escuelas, así como de las oficinas locales

de la SEP, complica la entrada a la escuela de los estudiantes transnacionales, especialmente cuando en las comunidades no tienen información de los procedimientos y los padres no tienen los recursos económicos para estar viajando a la ciudad (Medina, 2011; Mojica, 2017).

También los niños migrantes reportan problemas que existen en las escuelas mexicanas para ubicarlos en el nivel que corresponde de acuerdo a los grados cursados en Estados Unidos. En algunas escuelas los directores bajan de grado escolar a los estudiantes para que se concentren en el aprendizaje del español, y en otras los adelantan por la edad, sin tomar en cuenta los grados aprobados. Así, ante la inexistencia de un programa de nivelación para el español o de diagnóstico, las autoridades educativas crean “su propia estrategia”, aunque esto signifique extra-edad y más dificultades de aprendizaje e integración social para los estudiantes (Medina, 2011; Román y Cantú, 2017); dicho contexto se refleja en sus trayectorias educativas (Vargas y Camacho, 2015; Vargas y Camacho, 2019).

1.5.2 Barreras culturales

Hay barreras culturales entre las que sobresalen las dificultades en el manejo del español de los estudiantes transnacionales y el escaso bilingüismo del personal educativo, igualmente las diferencias socioculturales en los contextos escolares y los contenidos curriculares entre los sistemas estadounidenses y el mexicano.

Tal vez uno de los principales obstáculos para la integración escolar de los estudiantes transnacionales, es el bajo dominio del idioma español, a la par del escaso conocimiento del idioma inglés de los maestros mexicanos. Múltiples investigadores reportan haber detectado esta barrera en entrevistas con estos estudiantes, por ejemplo, Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008), Padilla, (2008), Medina (2011), Vásquez (2011), Valdez (2012), Sierra y López (2013), Camacho y Vargas (2017). Si bien la mayoría de los estudiantes transnacionales hablan

español, ya que se comunican con sus padres en este idioma, no lo leen ni lo escriben, a menos de que hayan tenido experiencia escolar previa en México. Por lo tanto, el aprendizaje del español es un reto que les toma tiempo y esfuerzo. Sin embargo, mejora la autoestima de estos educandos, cuando se logra aprender español, tal es la satisfacción generada en ellos por el trabajo que cuesta. (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

1.5.3 Barreras sociales

Entre las barreras sociales resaltan la separación familiar y la falta de redes sociales en las escuelas, así como la dispersión escolar de estos estudiantes. Los estudiantes transnacionales tienden a reportar una serie de obstáculos a nivel social para lograr su integración escolar. Por ejemplo, en la zona metropolitana de Tijuana, alrededor de un tercio de ellos informaron haber tenido un bajo o nulo apoyo de los profesores en su adaptación al llegar a México, cuya proporción se incrementa en los estudiantes del estrato socioeconómico bajo (Vargas y Camacho, 2019). Además, en algunas escuelas los estudiantes transnacionales reportan ser discriminados por su forma de hablar o de vestir (Padilla, 2008; Mojica, 2017). Se asocia al migrante, por ejemplo, con las pandillas de las grandes ciudades de Estados Unidos (Vargas y Camacho, 2019). Por último, una barrera social que es esencial mencionar, por sus implicaciones para la aplicación de cualquier política pública, es la concentración geográfica de la niñez migrante de Estados Unidos dentro del territorio nacional, dado que su dispersión escolar es en ciertos estados y municipios.

1.5.4 Barreras didácticas

En el ámbito educativo, los procesos de enseñanza aprendizaje se han visto limitados por el currículo prescrito y los libros de texto, ajustándose a los requisitos predefinidos a nivel nacional, es decir, “una talla” tiene que servir para todos. Este hecho repercute en la adquisición de aprendizajes de los alumnos procedentes de otros países, aunque éstos sean

de habla hispana, ya que son alumnos que tienen adquirida previamente los modelos de su cultura, incluyendo las maneras de comunicarse (Olson, 1997) lo que da lugar a que lengua y cultura sean conceptos indisociables (Prado, 2011).

1.6 Diseño N=1

Los investigadores que utilizan el enfoque ideográfico no se centran en la variabilidad existente dentro de la muestra, ni en los promedios grupales; más bien, las respuestas de cada individuo son cuidadosamente examinadas a través de un período relativamente prolongado de tiempo (Ato & Vallejo, 2007 p. 545 en Peña 2007).

Unos lo consideran como diseño aplicado, otros como experimental, los terceros como cuasi experimental. Por supuesto que existen ejemplos de aplicación de diseño de N = 1 que son perfectamente experimentales del mismo modo que también hay trabajos cuya metodología es cuasi-experimental (Edgington, 1987; Cook y Campbell, 1979).

Un prototipo del diseño de inversión se puede representar simbólicamente de la siguiente manera: A B A donde A indica la primera fase de recogida de los datos, anterior a la aplicación del tratamiento y que describe la línea de base de conducta del sujeto, precisamente aquella sobre la que se quiere actuar. La letra B indica la fase de intervención, durante la cual tendrá lugar una nueva recogida de datos. Si los datos recogidos en esta segunda fase van en la dirección esperada, de nuevo introduciremos una fase de no-intervención (A), para comprobar si los datos se ajustan de nuevo al punto de partida (Kazdin, 1982). El término 'inversión' se refiere a la eliminación o retirada de la fase de tratamiento (B) realizándose posteriormente una nueva evaluación (A) de tal manera que si la fase B tuvo un efecto sobre la conducta objeto de estudio entonces un deterioro de los datos seguirá a su retirada.

Modelos más complejos añaden nuevas fases de intervención y no intervención. Así, por ejemplo: A B A B Ó A B A B Si los cambios ocurren siempre que se introduce el tratamiento

(B) y se genera un proceso de desaceleración o deterioro del cambio positivo al reintroducir la fase de no intervención (A), es lógico pensar que debe existir una cierta relación causal entre tratamiento y mejora. La mayoría de estos diseños de caso único han sido aplicados por conductistas interesados por la solución de problemas de conducta, pero su uso no queda limitado a esta área de intervención.

1.7 Jueceo

El jueceo, el cual es una metodología que permite determinar la validez del instrumento por medio de un panel de jueces que se consideran expertos para cada uno de los segmentos que considera el instrumento de evaluación, éstos analizan la coherencia de los ítems con los objetivos del cuestionario, la complejidad de los ítems y la habilidad cognitiva a evaluar. (Barrazas, A. 2007). Una vez que se obtienen los resultados de los expertos se procede al análisis de los datos; la manera más común es medir la concordancia de la evaluación del ítem en revisión, reportada por cada uno de los expertos, se considera aceptable cuando supera el 80 %; aquellos que no alcanzan este porcentaje pueden ser modificados y sometidos a un nuevo proceso de validación o simplemente ser eliminados del instrumento (Galan, 2011).

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES

La Inclusión Educativa se ha estudiado desde perspectivas diversas: desde la crítica a modelos tradicionales de Educación Especial, desde la ética de los derechos humanos y desde un punto de vista más pragmático centrado en cómo son los centros y aulas inclusivos. Será precisamente este último aspecto el que arroje luz al proceso que se ha de seguir para lograr el pleno desarrollo de la Inclusión Educativa, entendiendo, como plantean Booth, Ainscow y Kingston (2006), que el proceso hacia la inclusión implica reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas, de manera que los centros educativos sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.

Booth et al., (2006, pág. 8) Nos mencionan la Dimensión C del proceso hacia la inclusión y las prácticas de los centros:

“DIMENSIÓN C Desarrollar prácticas inclusivas: Esta dimensión se refiere al desarrollo de actividades que reflejen culturas y políticas inclusivas. Las actividades se planifican de tal forma que tienen en cuenta la diversidad de niños y jóvenes del centro y del entorno. Se fomenta que los niños se impliquen activamente a partir de lo que ellos saben y de sus experiencias fuera del centro. Los profesionales identifican recursos materiales y humanos: equipos directivos, niños y jóvenes, padres / cuidadores y grupos locales que puedan ser movilizados para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación”

El propósito no es otro que fomentar prácticas educativas que sirvan de soporte al objetivo último de la Inclusión Educativa: la apuesta por la eliminación de cualquier forma de exclusión y/o discriminación en la escuela (Booth et al., 2006).

Nos encontramos en transición de la integración educativa a la educación inclusiva, definida por la UNESCO (2009), como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, para incrementar la participación en el aprendizaje, así como en la cultura y sus comunidades, para así poder ir reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación.

Se han realizado estudios para identificar las prácticas inclusivas y en algunos casos propuestas para favorecerlas. En el estudio de Flores et al. (2017) con docentes y estudiantes de la Escuela Normal de México identificaron que los docentes refieren necesitar apoyos para mejorar la calidad educativa y se pueda con ello garantizar una educación inclusiva que atienda la diversidad y favorezca a los grupos vulnerables.

Medero (2014) realizó una intervención inclusiva en niños y docentes de educación básica pública, a partir de una narrativa bibliográfica para favorecer la profesionalización docente en relación a las prácticas inclusivas y brindarles herramientas que favorezcan el aprendizaje de los niños, encontrando que se puede generar una mayor inclusión cuando los docentes tienen flexibilidad, apertura, aptitud para la mediación pedagógica.

Por otra parte Martínez y García (2017) en un estudio para identificar las prácticas inclusivas con tres docentes de preescolar de educación pública por medio de observaciones en el aula de clases, encontraron que las docentes tienen claro desde la parte conceptual el cómo se debe aplicar la educación inclusiva, presentando el reto en la aplicación del mismo.

Franco (2014) identificó en la escuela primaria indígena Niños Héroes de Chapultepec (ENHCH) en el estado de Puebla, México que a lo largo de los últimos quince años llegaron niños y niñas inmigrantes de Estados Unidos, eran entre uno o dos que se inscribían a la escuela con o sin boleta de transferencia, en esos tiempos los profesores presentaron problema trabajar con ellos/as "por el idioma y porque llegan con pocos conocimientos". Encontraron que los profesores no conocen las percepciones de sus estudiantes sobre los procesos educativos que experimentan debido a que no se acercan a ellos/as para conocer sus antecedentes escolares, las formas y los conocimientos que poseen, de igual manera los profesores tratan de imponerles una disciplina autoritaria porque creen que las actitudes que tienen constituyen una falta de respeto.

Flanagan, Cáceres y Reyes (2022), en una investigación de tipo cualitativo fenomenológico con la aplicación de una entrevista semiestructurada a 10 docentes de escuelas públicas de la región de Valparaíso en Chile. Los profesores refirieron que en las escuelas hay una ausencia de políticas claramente establecidas, existe un vacío respecto a adaptaciones, planes y tiempos específicos orientados a estudiantes inmigrantes, no existe un protocolo oficial desde donde obtener lineamientos de acción ante la llegada de estudiantes migrantes; tampoco existen adaptaciones formales del currículum. También se encontró ausencia de tiempo específico para planificar clases considerando las necesidades educativas de los estudiantes inmigrantes, aun y cuando han recibido capacitaciones sobre diversidad, no han tenido ninguna sobre el trabajo con estudiantes de otra nacionalidad, refiriendo que uno de los retos es la diversidad lingüística. Los docentes comentan la necesidad de contar con recursos humanos como intérpretes o tutores que apoyen a superar la barrera idiomática, así mismo comentaron la presencia de violencia escolar teniendo su origen en la discriminación y deseo de asimilación por parte de la cultura dominante. Con lo

anterior se visibilizan algunas debilidades del sistema escolar chileno respecto a la inclusión y multiculturalidad.

Contreras (2021) aplicó entrevista semiestructuradas a 10 docentes Chilenos que trabajan con estudiantes extranjeros en cualquiera de los cursos de enseñanza básica (1° a 8° año básico) por medio de Google Meet, teniendo criterios de inclusión de haber trabajado con estudiantes extranjeros, realizar una asignatura a estudiantes extranjeros y haber desarrollado la asignatura durante a lo menos un año; se aplicó la técnica de análisis de contenido. Los docentes tienen una actitud positiva en la inclusión de estudiantes extranjeros, refieren que tener estudiantes migrantes produce intercambios culturales, se refiere la presencia de un "currículo homogéneo" donde a pesar de la diversidad del aula se debe trabajar bajo los mismos lineamientos del currículo y donde la "diferencia curricular" es un condicionante negativo para sus prácticas docentes, al igual que la "diferencia de vocabulario" existente entre los estudiantes chilenos y los extranjeros de habla no hispana. Los profesores externaron que con la llegada de los estudiantes extranjeros existe una mayor carga laboral, indicando que no tienen el tiempo, ni las indicaciones para realizar trabajo con estos estudiantes.

En consecuencia, es el contexto el que puede limitar al individuo y no sus propias características. Esta situación permite hacer partícipes a padres de familia, maestros, alumnos y sociedad en general de las posibles actividades. Sin embargo, esto no solo se limita a las personas con discapacidad. Al contrario, se considera que cualquiera de nosotros puede tener dificultades o vulnerabilidades en un contexto específico, entendiendo a la vulnerabilidad como condición de riesgo que padece un individuo, familia o comunidad y que es resultado de la acumulación de desventajas sociales e individuales; una situación que no

puede ser superada en forma autónoma y por la cual existe una limitación para incorporarse a las oportunidades de desarrollo (SEP, 2006).

CAPÍTULO 3

Planteamiento del problema y Justificación

El incremento de alumnos inmigrantes en el sistema educativo está transformando las aulas en contextos pluriculturales, donde el respeto y la valoración de las diferencias se convierten en pilares fundamentales que deben guiar la educación que se proporciona a todos los estudiantes (Parrilla, 2007).

La migración es una característica de América Central, entre el 12% y 14% de población es migrante; porcentajes que son mayores a la media internacional. Es un proceso complejo y las acciones que se realizan desde las escuelas, gobiernos y agencias son pocas frente a la escala del fenómeno. La migración interna mexicana es indígena principalmente y de vocación agrícola. Y los mapas de los flujos migratorios, internos y externos, se cruzan con el flujo de los narcos también (Parrilla, 2007). Una gran parte de los jóvenes y de la gente huye de la violencia y con ello propicia que se incremente las solicitudes de asilo. Por ejemplo, en 2013 y 2015 la solicitud creció 162%. Por lo tanto, México es también un país destino y no sólo de tránsito.

Es decir retomando la compleja realidad que vive el estudiantado inmigrante en los centros educativos, Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017) plantean que una de las principales debilidades de los programas de acogida en las escuelas tiene que ver con la ausencia de lineamientos educativos que orienten el trabajo de gestión y organización de la incorporación de dichos estudiantes, por ello recomiendan la promoción de nuevos enfoques hacia la diversidad cultural, a través de normativas que puedan orientar el trabajo desarrollado por la comunidad educativa.

Un dato importante que se destaca en PISA (2010), en su investigación sobre el rendimiento de estudiantes inmigrantes y la atención de los países de acogida en la satisfacción de sus necesidades, es sobre cómo las políticas educativas de dichos países influyen en el rendimiento académico y en la integración del estudiantado inmigrante en el sistema escolar, a la vez que los forma para disfrutar de las oportunidades disponibles en los países donde ahora residen.

Se entiende entonces, que el proceso de transición del alumnado inmigrante puede verse fortalecido si las políticas de los países que los reciben están planteadas bajo criterios de inclusión hacia la diversidad, es aquí de suma importancia la intervención eficaz y oportuna del centro educativo, de sus docentes y orientadores capacitados en el tema, con su práctica humanizadora, innovando en estrategias y acciones, las cuales logren fortalecer las habilidades personales y académicas del grupo estudiantil con diferentes nacionalidades.

Tomando en cuenta los planteamientos descritos anteriormente, Fernández y Santos (2014) refieren que el personal docente conjuntamente con el/la orientador/a deben estar atentos a las manifestaciones, alteraciones y preocupaciones del estudiantado inmigrante en el que expresen su dificultad para adaptarse al cambio que implica estudiar en otro país, así como también otras acciones que puedan presentarse en el aula con el conjunto estudiantil, que demuestren la necesidad de intervenir desde diferentes enfoques y estrategias con todo el grupo de estudiantes inmigrantes y no inmigrantes, que permitan su inclusión, ello repercutirá en su permanencia y continuidad en el sistema educativo.

Morelos ha sido un importante receptor de inmigración extranjera por sus condiciones climáticas y su vida cultural. Morelos se coloca todavía como uno de los destinos preferidos por extranjeros europeos y estadounidenses y como uno de los destinos preferidos por la comunidad latinoamericana para vivir, trabajar y estudiar (Rodríguez y Cobo, 2012). De

acuerdo con el Concejo estatal de Población (COESPO, 2020a), en 2020 en Morelos habitaban 16522 inmigrantes interestatales y 2797 inmigrantes internacionales.

Referente al municipio de Tepoztlán, Morelos en el censo 2020 de INEGI reportaron lo siguiente en relación a la migración (COESPO, 2020b).

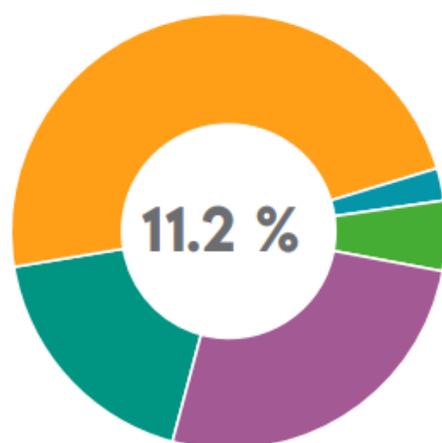
Figura 4

Migración en Tepoztlán



MIGRACIÓN

Población con lugar de residencia en marzo de 2015 distinto al actual²



Causa de la migración

- 18.2 % ● Trabajo
- 47.9 % ● Familiar
- 2.4 % ● Estudiar
- 5.2 % ● Inseguridad
- 26.2 % ● Otra causa

² De 5 años y más.

La figura anterior presenta el porcentaje de la población de 5 años y más con lugar de residencia en marzo de 2015 distinto al actual. Es la población de 5 años y más que en marzo de 2015 tenía residencia habitual en un municipio o entidad diferente al actual (migración interna) o bien fuera del país (inmigración internacional) respecto al total de población de 5 años y más, expresada por cada cien. Esto deja ver que el municipio de Tepoztlán es receptor de inmigración.

En relación a la educación en el estado de Morelos, el poder ejecutivo de Morelos (2015) en su diagnóstico municipal, identificó que el municipio de Tepoztlán en 2015 había 24 escuelas a nivel preescolar; durante el ciclo escolar 2014-2015 fueron 88 docentes quienes atendieron a 1,364 alumnos; entre las lenguas originarias que hablan está el Náhuatl, Lenguas Mixtecas, Tlapanecas y lenguas zapotecas.

El objetivo principal de este curso busca desarrollar acciones conjuntas para ayudar a la inclusión e integración de las personas migrantes en el aula, para favorecer el proceso de inclusión y de atención al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que nos señala

Artículo 3.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. Así como también el artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en la que se señala que "Todos tenemos el derecho a la educación". Garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

Por lo tanto el objetivo principal de este estudio es realizar una propuesta de intervención con los docentes de educación preescolar del Centro de Atención Infantil "Valle

Mágico” (Tepoztlán, Morelos). El estudio se realizará con el personal que esté frente a grupo de la sección de preescolar. El estudio se considera importante, debido a que el concepto de inclusión educativa es un componente estelar en el proceso de formación para la intervención social.

A partir de la solicitud de apoyo en cuanto a la formación permanente, de los docentes de las escuelas, para fortalecer su rol de docente y atender en sus aprendizajes de todos y cada uno de sus alumnos, se presenta el presente proyecto que tiene como objetivo promover espacios de intercambio y construcción de nuevos saberes entre los docentes para mejorar los procesos de educación inclusiva en la escuela y el salón de clases. Se espera que, a partir de implementar un taller de prácticas inclusivas y ajustes necesarios al currículum, se modifiquen las prácticas educativas, para así disminuir las barreras para los aprendizajes e inclusión de alumnos inmigrantes.

Para responder a la permanencia de alumnos con diferentes características de aprendizaje se requiere de orientación, planificación de estrategias, preparación de materiales y el replanteo de diversas consignas para que los alumnos se puedan desenvolver en interacción con su grupo de pares. La intencionalidad de este proyecto es reflexionar junto a los integrantes de la comunidad educativa, que son los actores responsables para diseñar y plasmar estrategias favorecedoras de la inclusión educativa, con el objeto de construir cooperativamente estas estrategias y empoderarnos a efectos de que tomen un rol activo en el cada día de su accionar frente a las dificultades de aprendizaje e inclusión de sus alumnos. Resulta necesario poner énfasis en la integración y la inclusión en el ámbito de la institución escolar, por lo cual se enfatizará lo que Ainscow, (1999) menciona que se ha ido dejando atrás la noción de integración educativa por la de inclusión, para fomentar formas de trabajar que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la necesidad de exclusión y

apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad.

A continuación se presentan los objetivos de la presente intervención

Objetivo general:

Valorar la efectividad de una intervención en docentes de educación preescolar del Centro de Atención Infantil Valle Mágico en Tepoztlán Morelos, para favorecer las prácticas de educación inclusiva de alumnos inmigrantes.

Objetivos específicos:

- 1) Creación y validación por jueces de un Instrumento para observar las prácticas inclusivas de alumnos inmigrantes en el aula
- 2) Evaluar las prácticas de educación inclusiva que tienen los docentes de educación preescolar del Centro de Atención Infantil Valle Mágico en Tepoztlán Morelos
- 3) Identificar las conductas no inclusivas de los docentes
- 4) Crear e implementar una intervención sobre las prácticas de educación inclusiva en docentes de educación preescolar del Centro de Atención Infantil Valle Mágico en Tepoztlán Morelos para fomentar la inclusión de inmigrantes
- 5) Evaluar los cambios presentados en las prácticas de educación inclusiva en los docentes posterior a la implementación de la intervención.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Tipo de estudios: longitudinal, comparativo

Diseño: Cuasi experimental N=1 también llamado diseño de replicación intrasujeto

Escenarios: Centro de Atención Infantil Valle Mágico en Tepoztlán Morelos donde se encuentran actualmente inscritos 2 menores en segundo grado de preescolar grupo A, 1 que proviene de Michoacán y uno proveniente de Canadá, 1 menor en segundo de preescolar grupo B que es de Guatemala

La escuela Valle Mágico es una escuela del sector privado, de nivel educativo Preescolar y de turno matutino. La escuela tiene 50 alumnos, de los cuales 28 son mujeres y 22 son hombres

Cuenta con un edificio de dos pisos donde se encuentran salones y las oficinas administrativas, cuenta con baño para niñas y niños, así como un espacio de recreación donde se realizan actividades deportivas.

Participantes: la muestra estará formada por conveniencia con 6 docentes de educación preescolar del Centro de Atención Infantil Valle Mágico en Tepoztlán Morelos. 1 directora, 1 profesora de maternal, 1 profesora de primero de preescolar, 1 profesora de segundo de preescolar grupo A, 1 profesora de segundo de preescolar grupo B y una profesora de tercero de preescolar.

Instrumentos:

- Entrevista semiestructurada (Taylor y Bodgan, 1994).

- Propuesta por Díaz, M.P (2017) sobre la inclusión escolar de migrantes, la cual consta de tres dimensiones: 1) Conceptualización de Inclusión Escolar, 2) Prácticas inclusivas, 3) Inclusión Escolar y Política Educativa (Ver anexo 1).

- Instrumento para observar las prácticas inclusivas de alumnos inmigrantes en el aula.
- Lista de cotejo para observar las prácticas docentes en el aula.

Procedimiento: Se realizó la gestión del escenario con la coordinadora de un Centro de Atención Infantil en Tepoztlán Morelos explicando los objetivos del proyecto de intervención, posterior al consentimiento informado del centro se mantuvo una reunión con los docentes invitándoles a participar y explicándoles los objetivos de la intervención. Posterior a la firma de los consentimientos informados se realizó una primera evaluación por medio de la aplicación individual de la entrevista semiestructurada, así como una observación participante para identificar las conductas y prácticas inclusivas de las docentes y los niños y determinar una línea base conforme al diseño N=1 considerando la lista de cotejo de las prácticas inclusivas para tener una línea base. A continuación, se presentan algunas áreas clave que se consideraron al analizar las conductas de los docentes en el aula:

- Comunicación efectiva: Se evaluó si los docentes se expresan de manera clara y concisa para que los estudiantes comprendan los conceptos.
- Lenguaje adecuado: Se observó el uso del lenguaje y que este sea apropiado para el nivel de los estudiantes y que promueva la comprensión.
- Planificación de clase: Se observó cómo realizaron sus planeaciones, los tipos de contenidos y si estos eran adecuados para todos los niños.

- Relación con los estudiantes: Se observó si los docentes muestran empatía hacia los estudiantes, si estos comprenden sus necesidades y se preocupan por su bienestar.
- Inclusión: Se observó la capacidad del docente para incluir a todos los estudiantes, fomentando un ambiente de aprendizaje inclusivo.
- Metodologías de enseñanza: En cuanto a variedad de estrategias y si los docentes utilizan diversas estrategias de enseñanza para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje.
- Retroalimentación constructiva: Se visualizó cómo realizan retroalimentación, asegurándose de que esta sea específica, constructiva y orientada al crecimiento.

Fue fundamental el conocer y abordar las conductas no inclusivas de los docentes en el aula, ya que la inclusión en la educación es un aspecto esencial para el desarrollo de un entorno escolar sano. Durante la observación se visualizaron aspectos determinantes para conocer si las docentes ejercen este tipo de conductas. Se observaron:

- Desarrollo de habilidades sociales: La inclusión en el aula permite que los estudiantes interactúen con sus compañeros que pueden tener diversas habilidades y características. Esto contribuye al desarrollo de habilidades sociales, empatía y respeto mutuo.
- Fomento del respeto a la diversidad: La sociedad es diversa, y la escuela es un reflejo de esa diversidad. Los docentes tienen la responsabilidad de modelar y fomentar el respeto a la diversidad, y las conductas no inclusivas pueden perpetuar estereotipos y prejuicios.

- Creación de un ambiente de aprendizaje positivo: Las conductas no inclusivas pueden afectar negativamente el ambiente de aprendizaje. Un ambiente positivo y respetuoso es crucial para el bienestar emocional de los estudiantes, lo cual a su vez influye en su capacidad para aprender.

Posteriormente se diseñó e implementó un programa de 6 sesiones de intervención sobre las prácticas de educación inclusiva en los docentes del preescolar. Posteriormente se aplicó nuevamente una observación para identificar si se presentan cambios en las prácticas inclusivas de los docentes con los alumnos migrantes y poder hacer una evaluación de los cambios intra-sujeto, así como los cuestionarios a los docentes.

Análisis de datos: Descriptivos y comparación de medianas de Wilcoxon

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

En relación a la creación y validación por jueces de un Instrumento para observar las prácticas inclusivas de alumnos inmigrantes en el aula, en la tabla 1 se presentan las puntuaciones de los jueces en el criterio de suficiencia del instrumento de observación de las prácticas inclusivas en el aula, el promedio obtenido de los valores otorgados por los jueces y el porcentaje de acuerdo al que llegaron; presentando un valor mínimo de acuerdo de 83.33 % en algún ítem y un valor máximo de acuerdo de 100%.

Tabla 1

Jueceo del criterio de suficiencia

	Jueces			Promedio	% de acuerdo
SUFICIENCIA					
1. En la carrera cursada para acceder a mi puesto de trabajo recibí una formación en atención a la diversidad.				3.66	91.66

2. He recibido formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad en mi centro de trabajo.			3.66	91.66
3. Conozco libros, manuales y otros documentos que contengan orientaciones actuales para la atención a la diversidad.			3.66	91.66
4. La formación que recibí por el sistema educativo mexicano responde a mis necesidades y debilidades, para mejorar mi práctica docente en la atención a la diversidad de mis alumnos.			4	100
5. Conozco la normativa internacional sobre atención a la diversidad.			3.66	91.66

<p>6. Gestiono mi formación y actualización en base a las necesidades y debilidades identificadas en mi práctica docente, para mejorar la atención a la diversidad de mis alumnos.</p>			4	100
<p>7. Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno/a.</p>			4	100
<p>8. Sé elaborar la programación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos/as.</p>			3.66	91.66
<p>9. Puedo adaptar los contenidos curriculares para atender a la diversidad del alumnado.</p>			4	100

10. Regulo la cantidad de contenido a aprender pensando en los alumnos/as que presentan algún tipo de atención especial.			3.66	91.66
11. Soy capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado.			3.66667	91.6667
12. Soy capaz de diversificar las actividades para responder a las características del alumnado que tengo cada año.			4	100
13. Soy capaz de plantear diferentes actividades en función de los distintos estilos de aprendizaje de mis alumnos y alumnas.			4	100
14. Proporciono actividades de libre elección de acuerdo a los intereses de todo el alumnado.			3.33	83.33

15. Soy capaz de utilizar recursos diversos para atender a los alumnos que necesitan una atención especial.				3.66	91.66
16. Soy capaz de motivar al alumnado para la búsqueda activa de información como fuente de aprendizaje.				4	100
17. Utilizo un vocabulario adecuado para dar instrucciones y compruebo que el niño o niña las ha comprendido.				3.33	83.33
18. Soy capaz de desarrollar diversas metodologías para atender las características individuales de cada alumno/a y para desarrollar una escuela inclusiva atenta a las diferencias.				4	100

19. Soy capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos mis alumnos/as.			4	100
20. Soy capaz de involucrar a los estudiantes en el diseño de material didáctico para los compañeros.			3.66	91.66
21. Promuevo el aprendizaje colaborativo, poniendo al niño o niña que lo necesita con un compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos en clase.			3.66	91.66
22. Puedo favorecer la adquisición de habilidades para aumentar la autodeterminación, independencia, autonomía y participación del alumnado en su entorno.			3.66	91.66

23. Soy capaz de ofrecer diversos materiales, y situaciones de aprendizaje para que los niños/as hagan sus trabajos en clase.			4	100
24. Utilizo una variedad de textos escritos y doy prioridad a las producciones escritas por el alumnado.			3.33	83.33
25. Soy capaz de planificar las clases estableciendo metas acordes al nivel o grado de los estudiantes, teniendo en cuenta los aprendizajes de su nivel.			4	100
26. Ajusto la planificación a los contextos, estilos, ritmos y necesidades de los alumnos/as.			4	100
27. Soy capaz de preparar al alumnado para la transición a la educación secundaria,			3.66	91.66

enseñándoles habilidades funcionales y valores educativos adecuados.					
28. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan algún tipo de atención especial.				4	100
29. ¿Cuento con un programa para acoger alumnado inmigrante?				4	100
30. ¿Sé desarrollar un plan específico para la acogida de alumnos inmigrantes en mi centro de trabajo?				3.66	91.66
31. ¿Sé realizar la inmersión de alumnos inmigrantes en el aula,				3.66	91.66

sin ninguna actividad/cambio en la metodología?					
32. ¿Sé mediar en las situaciones de intimidación, racismo, sexismo, homofobia que se susciten en el aula?				4	100
33. ¿Sé evitar cualquier forma de discriminación actuando como modelo para los alumnos y alumnas?				4	100
34. ¿Dispongo de un intérprete de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?				3.66	91.66
35. ¿Tengo en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible				4	100

barrera al aprendizaje y la participación?					
36. ¿Sé organizar actividades adicionales de aprendizaje del castellano al alumnado inmigrante que lo necesita?				4	100
37. ¿Permito al alumnado inmigrante que hablen y escriban en su propia lengua?				3.66	91.66
38. ¿Cuento con algún plan/proyecto a nivel de centro, para la inmersión lingüística del alumnado?				4	100
39. De acuerdo con una posible inmersión lingüística de alumnos sin conocimiento del				3.66	91.66

idioma, ¿Considero el número de alumnos total de la clase?					
40. Para la inmersión lingüística de los niños, ¿Tengo ayuda de profesores de apoyo dentro del aula o fuera?				3.66	91.66
41. En el caso en que el alumno no conozca el idioma, ¿Sé adaptar la metodología a las necesidades de los mismos?				4	100
42. ¿Considero que si atiendo a los niños con problemas en el idioma, los niños que sí lo conocen disminuyen su rendimiento?				3.66	91.66
43. ¿Estoy capacitado para evaluar a los alumnos inmigrantes				4	100

que se escolarizan por primera vez en mi aula?					
44. ¿Cree que en su centro cuentan con suficientes recursos humanos para hacer frente a la atención educativa del alumnado inmigrante que escolariza?				4	100
45. ¿Me considero capacitado para desarrollar adaptaciones curriculares para el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos inmigrantes?				4	100
46. ¿Incluyo contenidos transversales sobre educación intercultural en mis planes de clase?				4	100

En la tabla 2 se presentan las puntuaciones de los jueces en el criterio de claridad del instrumento de observación de las prácticas inclusivas en el aula, el promedio obtenido de los valores otorgados por los jueces y el porcentaje de acuerdo al que llegaron; presentando un valor mínimo de acuerdo de 83.33 % en algún ítem y un valor máximo de acuerdo de 100%

Tabla 2*Jueceo del criterio de claridad*

CLARIDAD	Jueces			Promedio	% de acuerdo
1. En la carrera cursada para acceder a mi puesto de trabajo recibí una formación en atención a la diversidad.				3.66	91.66
2. He recibido formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad en mi centro de trabajo.				4	100
3. Conozco libros, manuales y otros documentos que contengan orientaciones actuales para la atención a la diversidad.				4	100
4. La formación que recibí por el sistema educativo mexicano responde a mis necesidades y debilidades, para mejorar mí				3.66	91.66

práctica docente en la atención a la diversidad de mis alumnos.				
5. Conozco la normativa internacional sobre atención a la diversidad.			4	100
6. Gestiono mi formación y actualización en base a las necesidades y debilidades identificadas en mi práctica docente, para mejorar la atención a la diversidad de mis alumnos.			3,66	91,66
7. Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno/a.			4	100
8. Sé elaborar la programación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos/as.			3.66	91.66
9. Puedo adaptar los contenidos curriculares para atender a la diversidad del alumnado.			4	100

10. Regulo la cantidad de contenido a aprender pensando en los alumnos/as que presentan algún tipo de atención especial.			3.66	91.66
11. Soy capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado.			3.66	91.66
12. Soy capaz de diversificar las actividades para responder a las características del alumnado que tengo cada año.			4	100
13. Soy capaz de plantear diferentes actividades en función de los distintos estilos de aprendizaje de mis alumnos y alumnas.			4	100
14. Proporciono actividades de libre elección de acuerdo a los intereses de todo el alumnado.			3.66	91.66
15. Soy capaz de utilizar recursos diversos para atender a los alumnos que necesitan una atención especial.			3.66	91.66

16. Soy capaz de motivar al alumnado para la búsqueda activa de información como fuente de aprendizaje.			4	100
17. Utilizo un vocabulario adecuado para dar instrucciones y compruebo que el niño o niña las ha comprendido.			3.66	91.66
18. Soy capaz de desarrollar diversas metodologías para atender las características individuales de cada alumno/a y para desarrollar una escuela inclusiva atenta a las diferencias.			4	100
19. Soy capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos mis alumnos/as.			4	100
20. Soy capaz de involucrar a los estudiantes en el diseño de material didáctico para los compañeros.			4	100
21. Promuevo el aprendizaje colaborativo, poniendo al niño o niña que lo necesita con un			3.66	91.66

compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos en clase.					
22. Puedo favorecer la adquisición de habilidades para aumentar la autodeterminación, independencia, autonomía y participación del alumnado en su entorno.				3.66	91.66
23. Soy capaz de ofrecer diversos materiales, y situaciones de aprendizaje para que los niños/as hagan sus trabajos en clase.				4	100
24. Utilizo una variedad de textos escritos y doy prioridad a las producciones escritas por el alumnado.				3.66	91.66
25. Soy capaz de planificar las clases estableciendo metas acordes al nivel o grado de los estudiantes, teniendo en cuenta los aprendizajes de su nivel.				4	100

26. Ajusto la planificación a los contextos, estilos, ritmos y necesidades de los alumnos/as.			4	100
27. Soy capaz de preparar al alumnado para la transición a la educación secundaria, enseñándoles habilidades funcionales y valores educativos adecuados.			3.66	91.66
28. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan algún tipo de atención especial.			3.66	91.66
29. ¿Cuento con un programa para acoger alumnado inmigrante?			3.33	83.33
30. ¿Sé desarrollar un plan específico para la acogida de alumnos inmigrantes en mi centro de trabajo?			3.33	83.33

31. ¿Sé realizar la inmersión de alumnos inmigrantes en el aula, sin ninguna actividad/cambio en la metodología?			3.66	91.66
32. ¿Sé mediar en las situaciones de intimidación, racismo, sexismo, homofobia que se susciten en el aula?			3.66	91.66
33. ¿Sé evitar cualquier forma de discriminación actuando como modelo para los alumnos y alumnas?			4	100
34. ¿Dispongo de un intérprete de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?			4	100
35. ¿Tengo en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?			4	100

36. ¿Sé organizar actividades adicionales de aprendizaje del castellano al alumnado inmigrante que lo necesita?			3.66	91.66
37. ¿Permito al alumnado inmigrante que hablen y escriban en su propia lengua?			4	100
38. ¿Cuento con algún plan/proyecto a nivel de centro, para la inmersión lingüística del alumnado?			4	100
39. De acuerdo con una posible inmersión lingüística de alumnos sin conocimiento del idioma, ¿Considero el número de alumnos total de la clase?			3.33	83.33
40. Para la inmersión lingüística de los niños, ¿Tengo ayuda de profesores de apoyo dentro del aula o fuera?			3.66	91.66

<p>41. En el caso en que el alumno no conozca el idioma, ¿Sé adaptar la metodología a las necesidades de los mismos?</p>			4	100
<p>42. ¿Considero que si atiendo a los niños con problemas en el idioma, los niños que sí lo conocen disminuyen su rendimiento?</p>			4	100
<p>43. ¿Estoy capacitado para evaluar a los alumnos inmigrantes que se escolarizan por primera vez en mi aula?</p>			4	100
<p>44. ¿Cree que en su centro cuentan con suficientes recursos humanos para hacer frente a la atención educativa del alumnado inmigrante que escolariza?</p>			4	100
<p>45. ¿Me considero capacitado para desarrollar adaptaciones curriculares para el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos inmigrantes?</p>			4	100

46. ¿Incluyo contenidos transversales sobre educación intercultural en mis planes de clase?				4	100
---	--	--	--	---	-----

En la tabla 3 se presentan las puntuaciones de los jueces en el criterio de coherencia del instrumento de observación de las prácticas inclusivas en el aula, el promedio obtenido de los valores otorgados por los jueces y el porcentaje de acuerdo al que llegaron; presentando un valor mínimo de acuerdo de 83.33 % en algún ítem y un valor máximo de acuerdo de 100%.

Tabla 3

Jueceo del criterio de coherencia

COHERENCIA	Jueces			Promedio	% de acuerdo
1. En la carrera cursada para acceder a mi puesto de trabajo recibí una formación en atención a la diversidad.				3.66	91.66

<p>2. He recibido formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad en mi centro de trabajo.</p>			4	100
<p>3. Conozco libros, manuales y otros documentos que contengan orientaciones actuales para la atención a la diversidad.</p>			3.66	91.66
<p>4. La formación que recibí por el sistema educativo mexicano responde a mis necesidades y debilidades, para mejorar mi práctica docente en la atención a la diversidad de mis alumnos.</p>			4	100
<p>5. Conozco la normativa internacional sobre atención a la diversidad.</p>			4	100
<p>6. Gestiono mi formación y actualización en base a las necesidades y debilidades identificadas en mi práctica docente, para mejorar la atención a la diversidad de mis alumnos.</p>			4	100

7. Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno/a.			4	100
8. Sé elaborar la programación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos/as.			3.66	91.66
9. Puedo adaptar los contenidos curriculares para atender a la diversidad del alumnado.			4	100
10. Regulo la cantidad de contenido a aprender pensando en los alumnos/as que presentan algún tipo de atención especial.			4	100
11. Soy capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado.			3.66	91.66
12. Soy capaz de diversificar las actividades para responder a las características del alumnado que tengo cada año.			4	100

13. Soy capaz de plantear diferentes actividades en función de los distintos estilos de aprendizaje de mis alumnos y alumnas.			4	100
14. Proporciono actividades de libre elección de acuerdo a los intereses de todo el alumnado.			3.66	91.66
15. Soy capaz de utilizar recursos diversos para atender a los alumnos que necesitan una atención especial.			4	100
16. Soy capaz de motivar al alumnado para la búsqueda activa de información como fuente de aprendizaje.			4	100
17. Utilizo un vocabulario adecuado para dar instrucciones y compruebo que el niño o niña las ha comprendido.			4	100
18. Soy capaz de desarrollar diversas metodologías para atender las características			4	100

individuales de cada alumno/a y para desarrollar una escuela inclusiva atenta a las diferencias.				
19. Soy capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos mis alumnos/as.			4	100
20. Soy capaz de involucrar a los estudiantes en el diseño de material didáctico para los compañeros.			4	100
21. Promuevo el aprendizaje colaborativo, poniendo al niño o niña que lo necesita con un compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos en clase.			3.66	91.66
22. Puedo favorecer la adquisición de habilidades para aumentar la autodeterminación, independencia, autonomía y participación del alumnado en su entorno.			4	100

<p>23. Soy capaz de ofrecer diversos materiales, y situaciones de aprendizaje para que los niños/as hagan sus trabajos en clase.</p>			3.66	91.66
<p>24. Utilizo una variedad de textos escritos y doy prioridad a las producciones escritas por el alumnado.</p>			4	100
<p>25. Soy capaz de planificar las clases estableciendo metas acordes al nivel o grado de los estudiantes, teniendo en cuenta los aprendizajes de su nivel.</p>			4	100
<p>26. Ajusto la planificación a los contextos, estilos, ritmos y necesidades de los alumnos/as.</p>			3.66	91.66
<p>27. Soy capaz de preparar al alumnado para la transición a la educación secundaria, enseñándoles habilidades funcionales y valores educativos adecuados.</p>			4	100

<p>28. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan algún tipo de atención especial.</p>			4	100
<p>29. ¿Cuento con un programa para acoger alumnado inmigrante?</p>			4	100
<p>30. ¿Sé desarrollar un plan específico para la acogida de alumnos inmigrantes en mi centro de trabajo?</p>			3.66	91.66
<p>31. ¿Sé realizar la inmersión de alumnos inmigrantes en el aula, sin ninguna actividad/cambio en la metodología?</p>			4	100
<p>32. ¿Sé mediar en las situaciones de intimidación, racismo, sexismo, homofobia que se susciten en el aula?</p>			3.66	91.66

33. ¿Sé evitar cualquier forma de discriminación actuando como modelo para los alumnos y alumnas?			4	100
34. ¿Dispongo de un intérprete de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?			3.33	83.33
35. ¿Tengo en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?			4	100
36. ¿Sé organizar actividades adicionales de aprendizaje del castellano al alumnado inmigrante que lo necesita?			4	100
37. ¿Permito al alumnado inmigrante que hablen y escriban en su propia lengua?			4	100
38. ¿Cuento con algún plan/proyecto a nivel de centro, para la inmersión lingüística del alumnado?			4	100

39. De acuerdo con una posible inmersión lingüística de alumnos sin conocimiento del idioma, ¿Considero el número de alumnos total de la clase?			4	100
40. Para la inmersión lingüística de los niños, ¿Tengo ayuda de profesores de apoyo dentro del aula o fuera?			4	100
41. En el caso en que el alumno no conozca el idioma, ¿Sé adaptar la metodología a las necesidades de los mismos?			4	100
42. ¿Considero que si atiendo a los niños con problemas en el idioma, los niños que sí lo conocen disminuyen su rendimiento?			4	100
43. ¿Estoy capacitado para evaluar a los alumnos inmigrantes que se escolarizan por primera vez en mi aula?			4	100

44. ¿Cree que en su centro cuentan con suficientes recursos humanos para hacer frente a la atención educativa del alumnado inmigrante que escolariza?			4	100
45. ¿Me considero capacitado para desarrollar adaptaciones curriculares para el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos inmigrantes?			4	100
46. ¿Incluyo contenidos transversales sobre educación intercultural en mis planes de clase?			4	100

En la tabla 4 se presentan las puntuaciones de los jueces en el criterio de relevancia del instrumento de observación de las prácticas inclusivas en el aula, el promedio obtenido de los valores otorgados por los jueces y el porcentaje de acuerdo al que llegaron; presentando un valor mínimo de acuerdo de 83.33 % en algún ítem y un valor máximo de acuerdo de 100%.

Tabla 4

Jueceo del criterio de relevancia

RELEVANCIA	Jueces			Promedio	% de acuerdo
1. En la carrera cursada para acceder a mi puesto de trabajo recibí una formación en atención a la diversidad.				3.66	91.66
2. He recibido formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad en mi centro de trabajo.				4	100
3. Conozco libros, manuales y otros documentos que contengan orientaciones actuales para la atención a la diversidad.				3.66	91.66
4. La formación que recibí por el sistema educativo mexicano responde a mis necesidades y debilidades, para mejorar mi práctica docente en la atención a la diversidad de mis alumnos.				3.66	91.66

5. Conozco la normativa internacional sobre atención a la diversidad.			4	100
6. Gestiono mi formación y actualización en base a las necesidades y debilidades identificadas en mi práctica docente, para mejorar la atención a la diversidad de mis alumnos.			4	100
7. Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno/a.			3.66	91.66
8. Sé elaborar la programación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos/as.			3.66	91.66
9. Puedo adaptar los contenidos curriculares para atender a la diversidad del alumnado.			3.66	91.66

10. Regulo la cantidad de contenido a aprender pensando en los alumnos/as que presentan algún tipo de atención especial.			4	100
11. Soy capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado.			3.66	91.66
12. Soy capaz de diversificar las actividades para responder a las características del alumnado que tengo cada año.			4	100
13. Soy capaz de plantear diferentes actividades en función de los distintos estilos de aprendizaje de mis alumnos y alumnas.			4	100
14. Proporciono actividades de libre elección de acuerdo a los intereses de todo el alumnado.			3.66	91.66
15. Soy capaz de utilizar recursos diversos para atender a los alumnos que necesitan una atención especial.			4	100

16. Soy capaz de motivar al alumnado para la búsqueda activa de información como fuente de aprendizaje.			3.66	91.66
17. Utilizo un vocabulario adecuado para dar instrucciones y compruebo que el niño o niña las ha comprendido.			4	100
18. Soy capaz de desarrollar diversas metodologías para atender las características individuales de cada alumno/a y para desarrollar una escuela inclusiva atenta a las diferencias.			4	100
19. Soy capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos mis alumnos/as.			4	100
20. Soy capaz de involucrar a los estudiantes en el diseño de material didáctico para los compañeros.			3.66	91.66
21. Promuevo el aprendizaje colaborativo, poniendo al niño o niña que lo necesita con un			4	100

compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos en clase.				
22. Puedo favorecer la adquisición de habilidades para aumentar la autodeterminación, independencia, autonomía y participación del alumnado en su entorno.			4	100
23. Soy capaz de ofrecer diversos materiales, y situaciones de aprendizaje para que los niños/as hagan sus trabajos en clase.			4	100
24. Utilizo una variedad de textos escritos y doy prioridad a las producciones escritas por el alumnado.			3,33	83,33
25. Soy capaz de planificar las clases estableciendo metas acordes al nivel o grado de los estudiantes, teniendo en cuenta los aprendizajes de su nivel.			4	100

26. Ajusto la planificación a los contextos, estilos, ritmos y necesidades de los alumnos/as.			4	100
27. Soy capaz de preparar al alumnado para la transición a la educación secundaria, enseñándoles habilidades funcionales y valores educativos adecuados.			3,66	91,66
28. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan algún tipo de atención especial.			4	100
29. ¿Cuento con un programa para acoger alumnado inmigrante?			4	100
30. ¿Sé desarrollar un plan específico para la acogida de alumnos inmigrantes en mi centro de trabajo?			3,66	91,66

31. ¿Sé realizar la inmersión de alumnos inmigrantes en el aula, sin ninguna actividad/cambio en la metodología?			4	100
32. ¿Sé mediar en las situaciones de intimidación, racismo, sexismo, homofobia que se susciten en el aula?			4	100
33. ¿Sé evitar cualquier forma de discriminación actuando como modelo para los alumnos y alumnas?			4	100
34. ¿Dispongo de un intérprete de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?			3.66	91.66
35. ¿Tengo en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?			4	100

36. ¿Sé organizar actividades adicionales de aprendizaje del castellano al alumnado inmigrante que lo necesita?			4	100
37. ¿Permito al alumnado inmigrante que hablen y escriban en su propia lengua?			4	100
38. ¿Cuento con algún plan/proyecto a nivel de centro, para la inmersión lingüística del alumnado?			3.66	91.66
39. De acuerdo con una posible inmersión lingüística de alumnos sin conocimiento del idioma, ¿Considero el número de alumnos total de la clase?			3.66	91.66
40. Para la inmersión lingüística de los niños, ¿Tengo ayuda de profesores de apoyo dentro del aula o fuera?			4	100

<p>41. En el caso en que el alumno no conozca el idioma, ¿Sé adaptar la metodología a las necesidades de los mismos?</p>			4	100
<p>42. ¿Considero que si atiendo a los niños con problemas en el idioma, los niños que sí lo conocen disminuyen su rendimiento?</p>			4	100
<p>43. ¿Estoy capacitado para evaluar a los alumnos inmigrantes que se escolarizan por primera vez en mi aula?</p>			4	100
<p>44. ¿Cree que en su centro cuentan con suficientes recursos humanos para hacer frente a la atención educativa del alumnado inmigrante que escolariza?</p>			4	100
<p>45. ¿Me considero capacitado para desarrollar adaptaciones curriculares para el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos inmigrantes?</p>			4	100

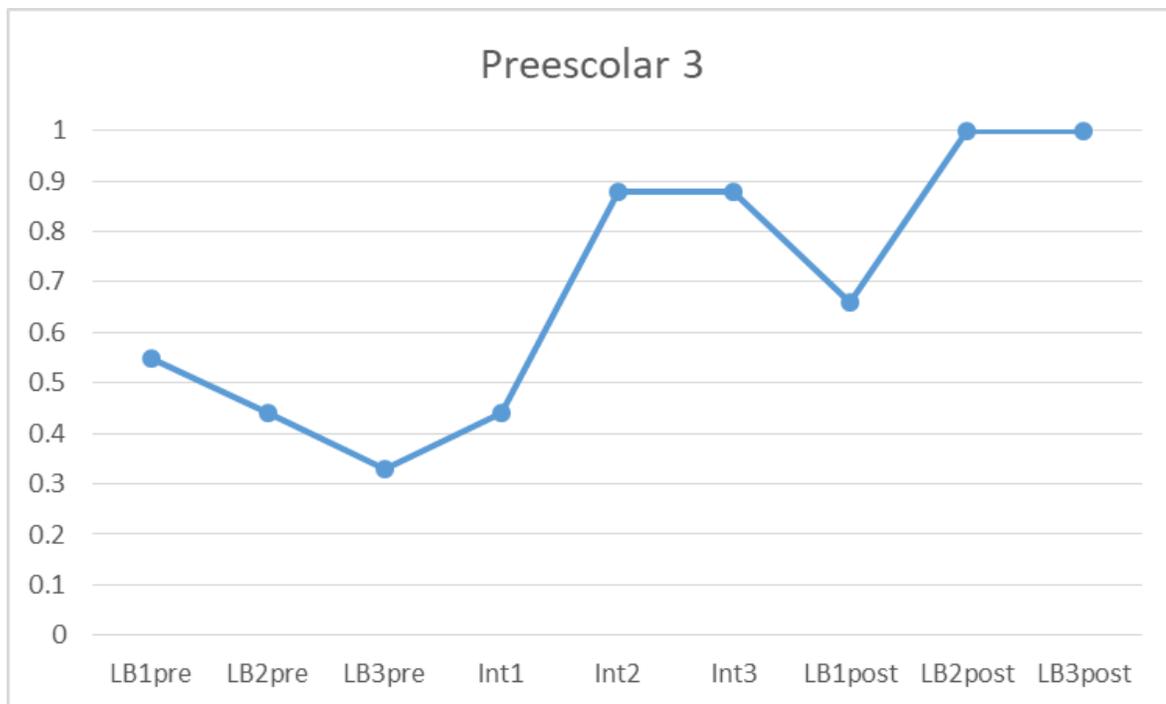
46. ¿Incluyo contenidos transversales sobre educación intercultural en mis planes de clase?					3.66	91.66
---	--	--	--	--	------	-------

Se identificaron las conductas inclusivas en el aula de los docentes, previo a la intervención, durante la intervención y posterior a la intervención para identificar los cambios presentados en cada uno de los docentes.

Las profesora de 3° de preescolar se observa que comenzó con .55 y logró llegar a 1 al final, aumentando .45 puntos. En la línea base 1 fue en descensos sus conductas, mejorando éstas en el tiempo de la intervención logrando mantener después de la intervención.

Figura 5

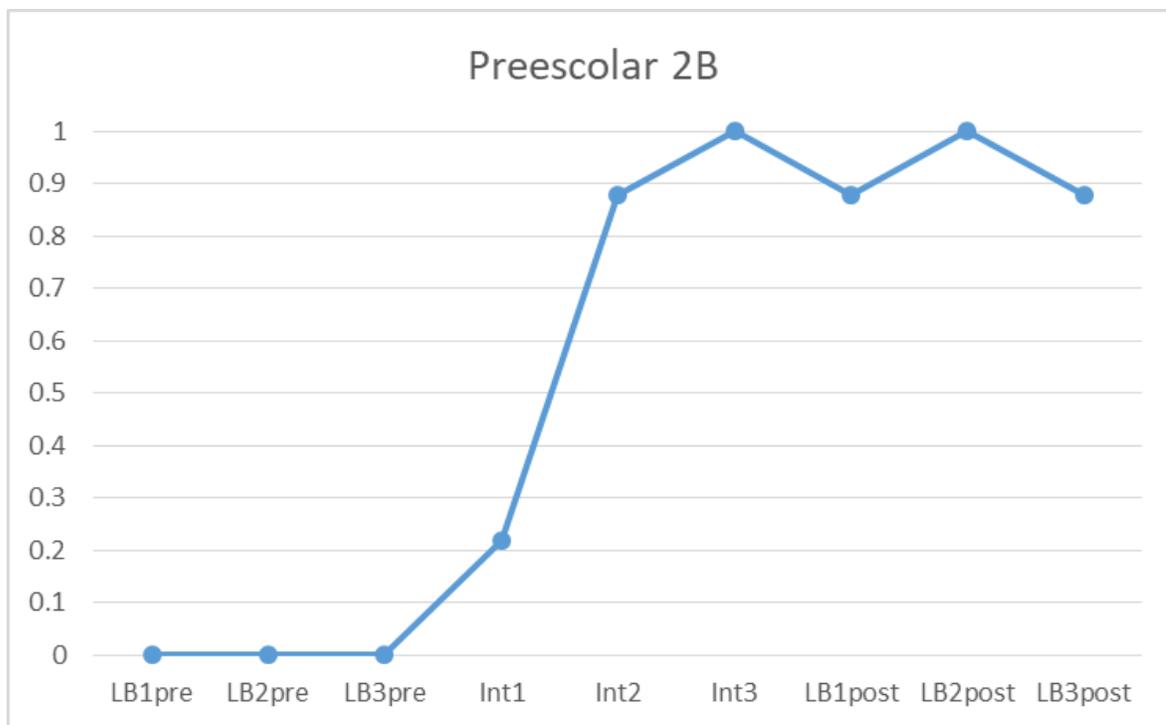
Cambios de las conductas inclusivas en las profesoras de Preescolar 3 en los tres momentos de evaluación.



La profesora de 2°B de preescolar comenzó con valores de 0 en la observación de la línea base 1, llegando al final de la intervención a .88, aumentando por ende .88 puntos. La mejora fue notoria al final de la intervención y se mantuvieron las conductas inclusivas.

Figura 6

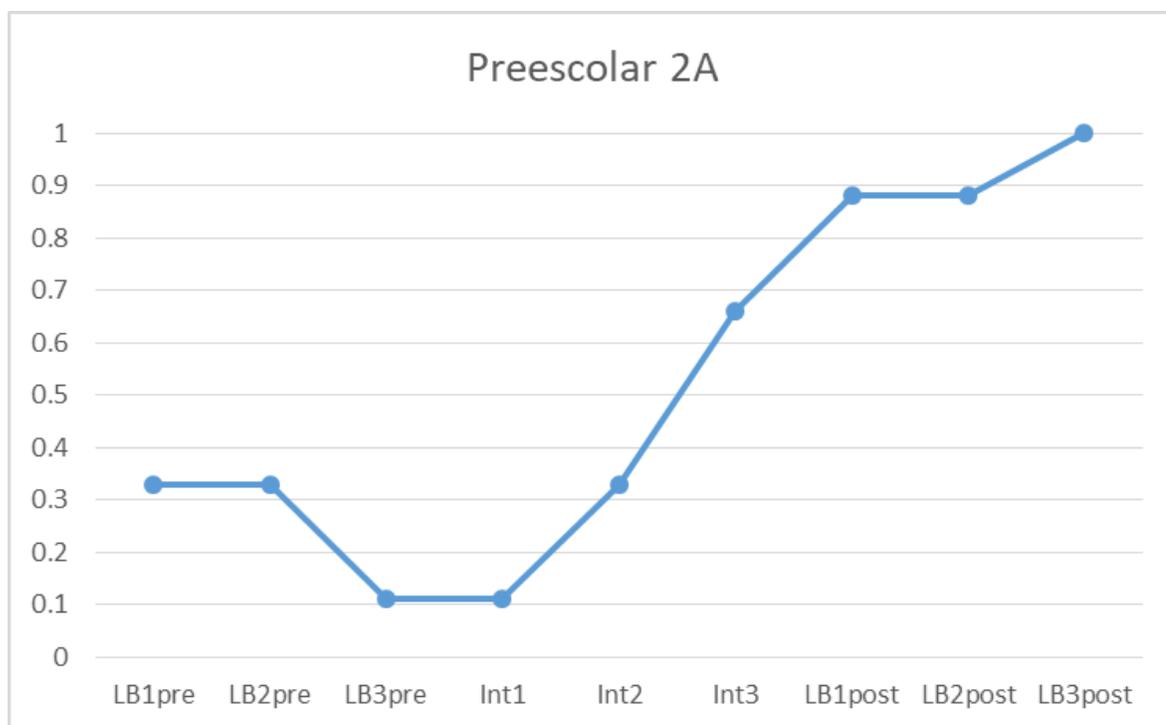
Cambios de las conductas inclusivas en la profesora de Preescolar 2°B en los tres momentos de evaluación



La profesora de 2^oA de preescolar comenzó con un puntaje de .33 llegando al final con .88 presentando un aumento de .55 puntos. Al final de la línea base 1 se observa un decremento de las conductas inclusivas, las cuales comienzan a aumentar de manera gradual en el momento de la implementación del programa, al final se logran mantener conductas inclusivas en la línea base 2.

Figura 7

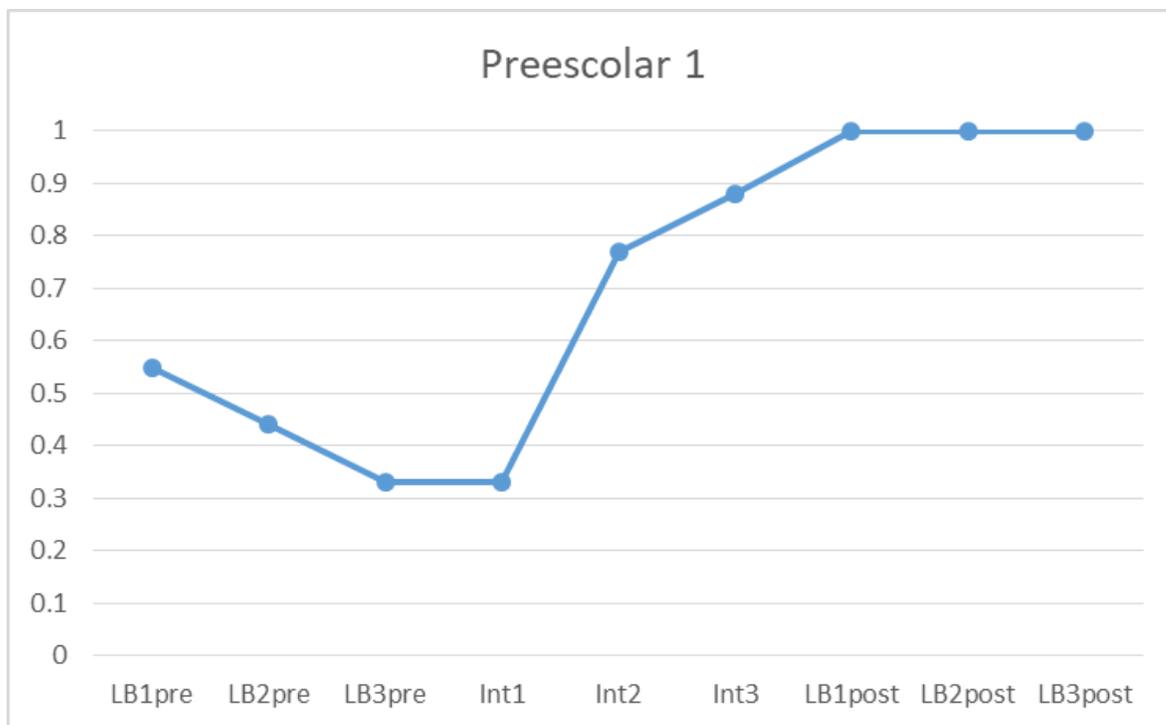
Cambios de las conductas inclusivas en la profesora de Preescolar 2^oA en los tres momentos de evaluación



La profesora de 1 de preescolar comenzó con .55 en la línea base 1, sus conductas inclusivas descendieron en las segunda y tercera evaluación, siendo hasta la segunda observación de la intervención cuando comenzó el aumento de las conductas inclusivas logrando en la línea base 1 mantenerse en un puntaje de 1, aumentando .45 puntos en relación a la observación inicial.

Figura 8

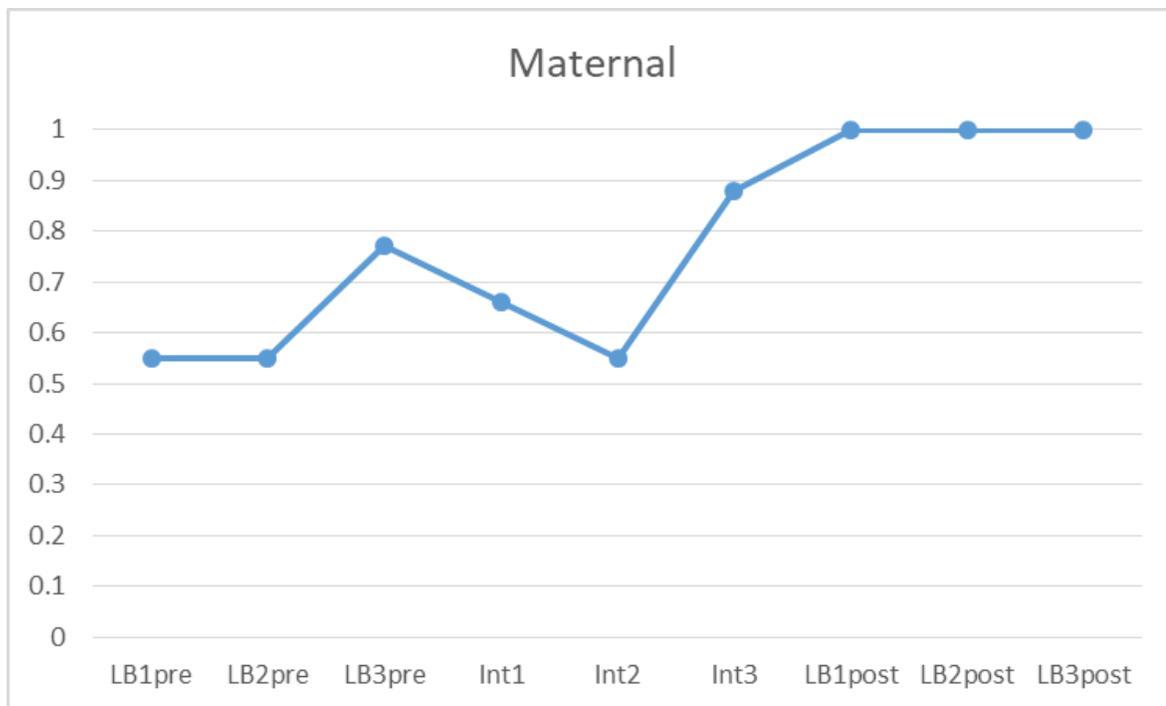
Cambios de las conductas inclusivas en la profesora de Preescolar 1° en los tres momentos de evaluación.



La profesora de maternal en la línea base 1 comenzó con .55 puntos llegando a la evaluación de la línea base dos al valor máximo de 1, manteniéndose en él, aumentando .45 puntos.

Figura 9

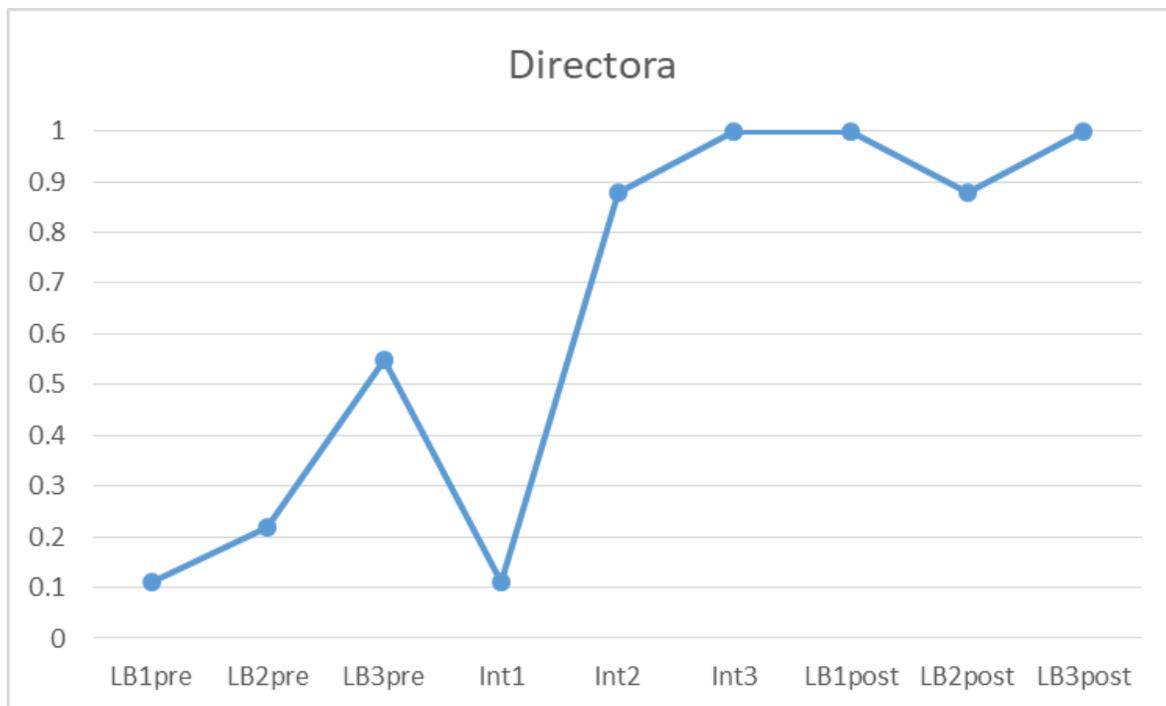
Cambios de las conductas inclusivas en la profesora de maternal en los tres momentos de evaluación



La Directora comenzó en la línea base 1 con 11 puntos llegando a un máximo de 1 en la línea base 2, teniendo un aumento de .99, manteniéndose en un rango alto de conductas inclusivas.

Figura 10

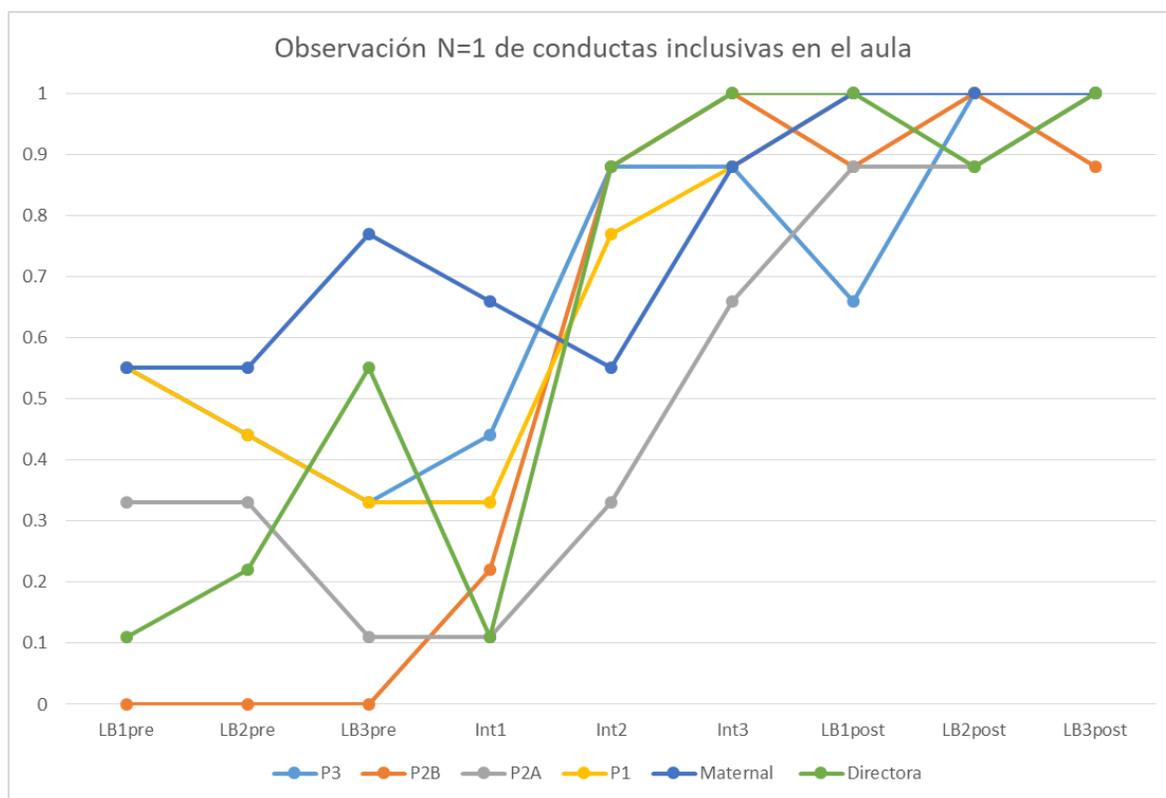
Cambios de las conductas inclusivas en la Directora en los tres momentos de evaluación



Los datos arrojados en la Figura 11, fueron observados del periodo de septiembre a noviembre del 2023, "En el eje X, tenemos los distintos promedios de las conducta inclusiva evaluadas, mientras que en el eje Y, representamos la observación en línea base (LB), observación durante la intervención (IN) y Línea base 2 "Mantenimiento de la conducta" (LB POST). De manera general se observa que comienzan con valores bajos o medios en las conductas inclusivas, conforme las sesiones de intervención se realizan comienzan el aumento de las conductas manteniéndose en puntajes altos después de la intervención en la observación de la línea base dos.

Figura 11

Cambios de consultas inclusivas en el aula



Datos Iniciales: Al inicio del periodo, observamos ciertas áreas de mejora en cuanto a conductas inclusivas, como la adaptación de materiales diversos, la integración de todos los niños a las actividades, la exclusión, faltas de respeto, etc.

Durante la intervención: Se observaron ligeras mejoras en las conductas de las docentes, se trabajó con apoyo a las mismas brindándoles dinámicas y estrategias para lograr el proceso de inclusión en el aula.

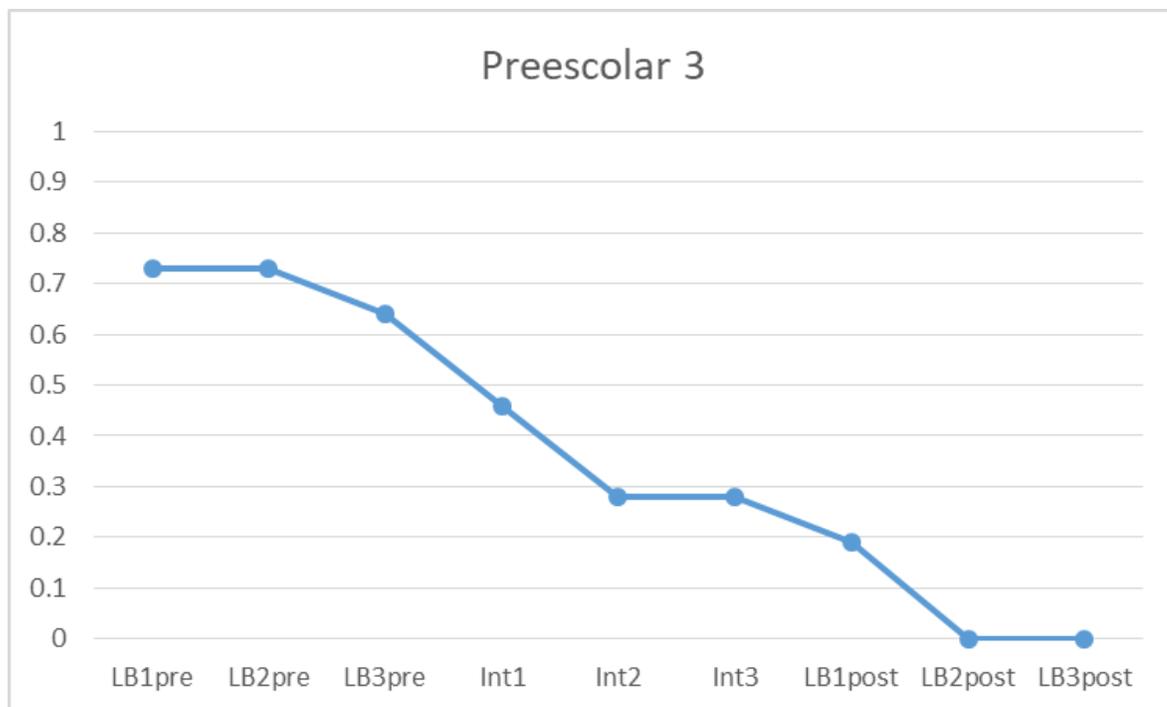
Factores que contribuyeron a la mejora: Como resultado de estos esfuerzos, las conductas inclusivas de las docentes experimentaron una mejora significativa, alcanzando un nivel que no se veía desde hace varios periodos. Este aumento puede atribuirse al proceso de intervención implementado y a iniciativas de desarrollo profesional, sesiones de capacitación y una mayor conciencia sobre la importancia de la inclusión.

Por otra parte se identificaron en los tres momentos del estudio las prácticas no inclusivas del docente, con la finalidad de identificar si durante y después de la intervención se disminuyeron las conductas no inclusivas

La profesora de 3 de preescolar comenzó en la línea base uno con .73 puntos de conductas no inclusivas, llegando hasta 0 en la línea base dos, decreciendo conforme se implementó el plan de intervención, existiendo un cambio de .73 puntos.

Figura 12

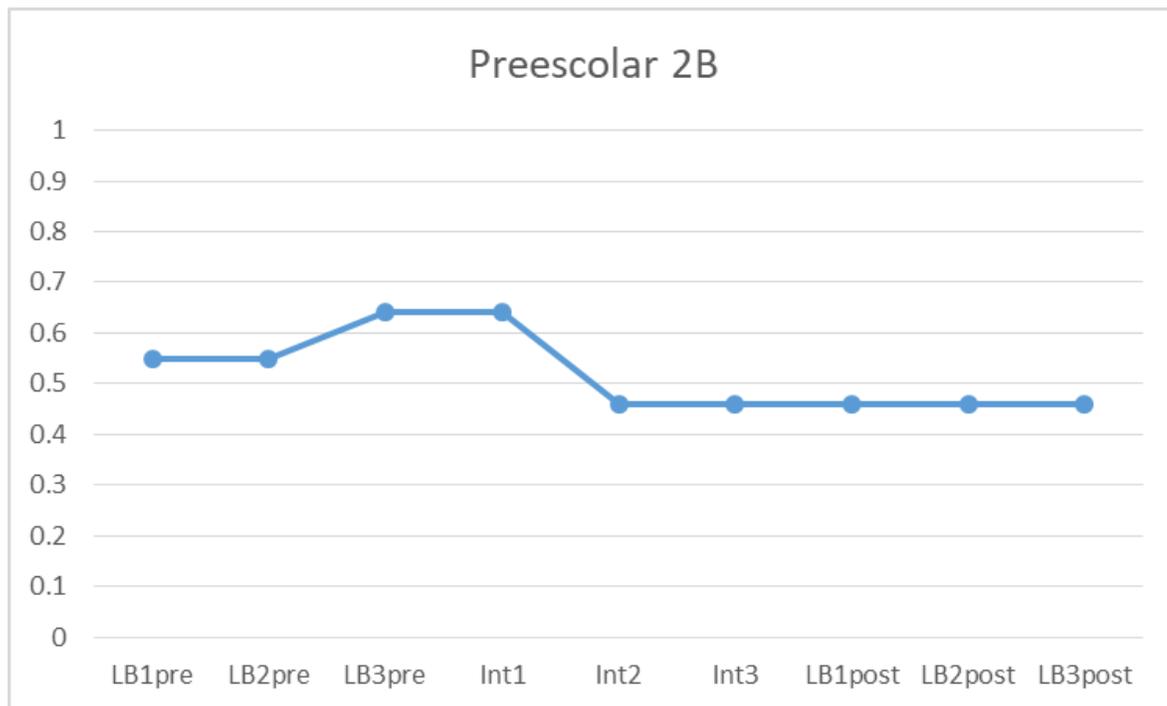
Cambios de las conductas no inclusivas en la profesora de 3° de Preescolar en los tres momentos de evaluación



La profesora de 2B de preescolar no presentó cambios notorios en la erradicación de conductas no inclusivas, comenzó en la línea base uno con .55 puntos de conductas no inclusivas llegando a en la línea base dos a .46 reduciendo solo.09 puntos, siendo una gráfica en meseta.

Figura 13

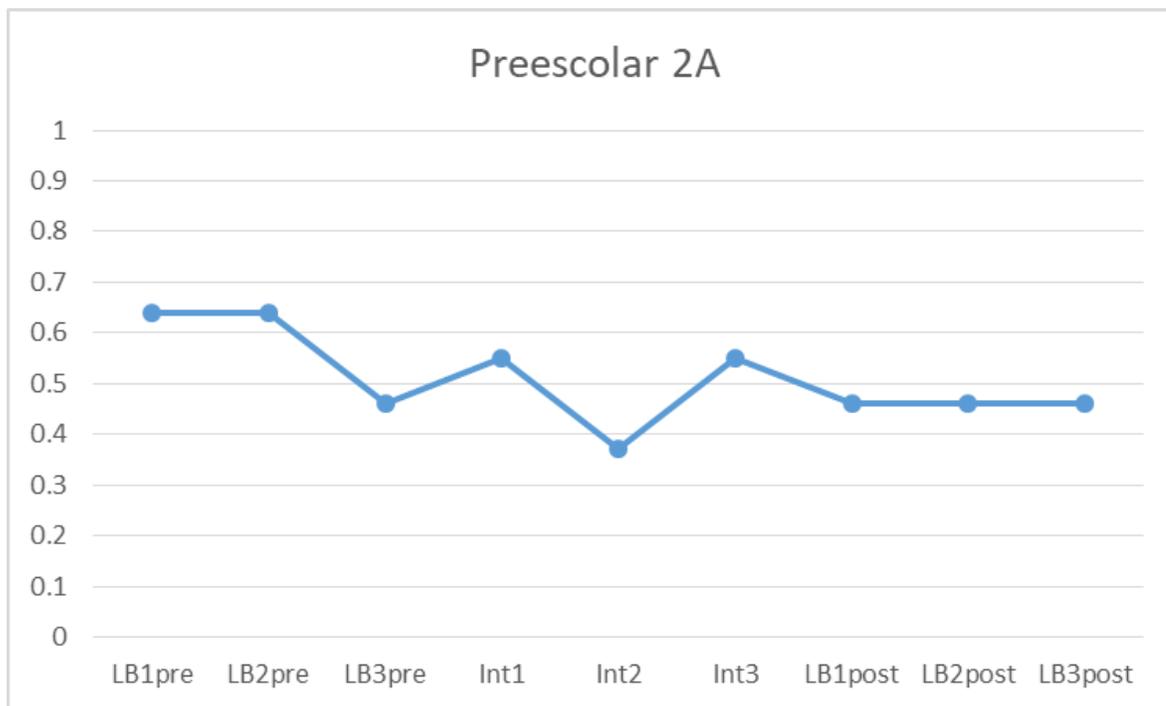
Cambios de las conductas no inclusivas en la profesora de 2B° de Preescolar en los tres momentos de evaluación



La profesora de 2A de preescolar comenzó con un total de puntos en la línea base de conductas o inclusivas de .64 disminuyendo en la línea base dos a .46 disminuyendo solo .18 las conductas no inclusivas, presentando una evolución poco fluctuante en los cambios de las conductas.

Figura 14

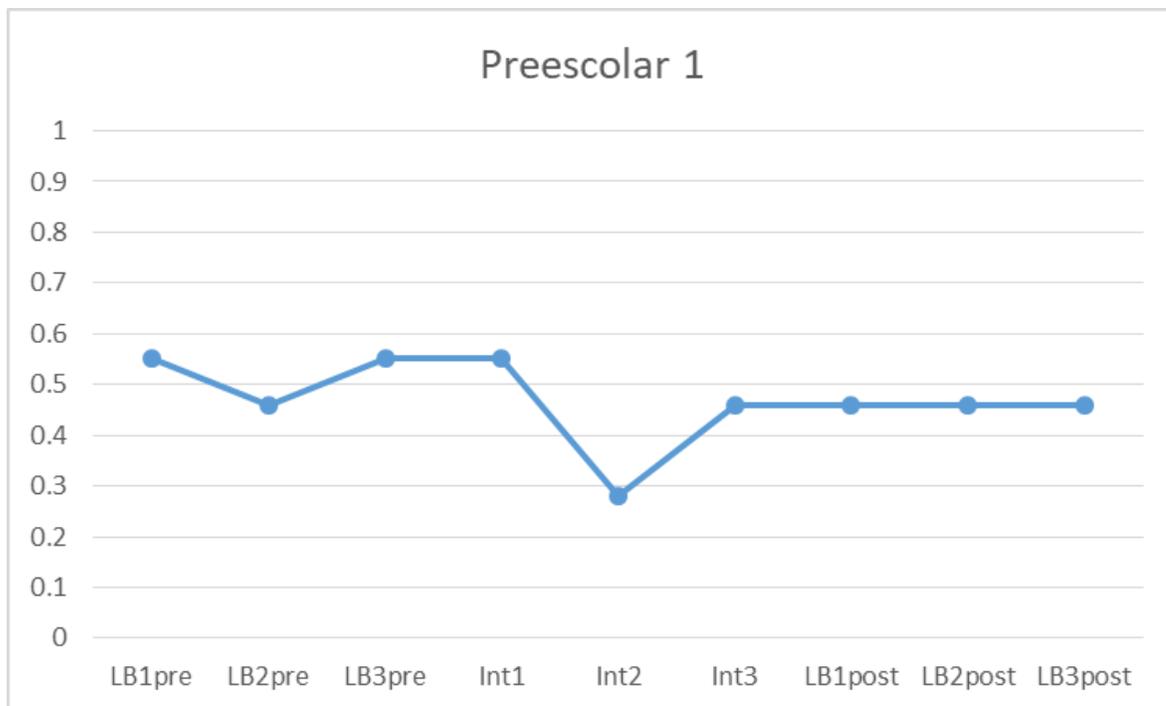
Cambios de las conductas no inclusivas en la profesora de 2A° de Preescolar en los tres momentos de evaluación



La profesora de 1 de preescolar en la línea base uno comenzó con .55 de conductas no inclusivas llegando al final de la línea base dos a .46 presentando una leve variación mínima de .09, teniendo conductas no inclusivas.

Figura 15

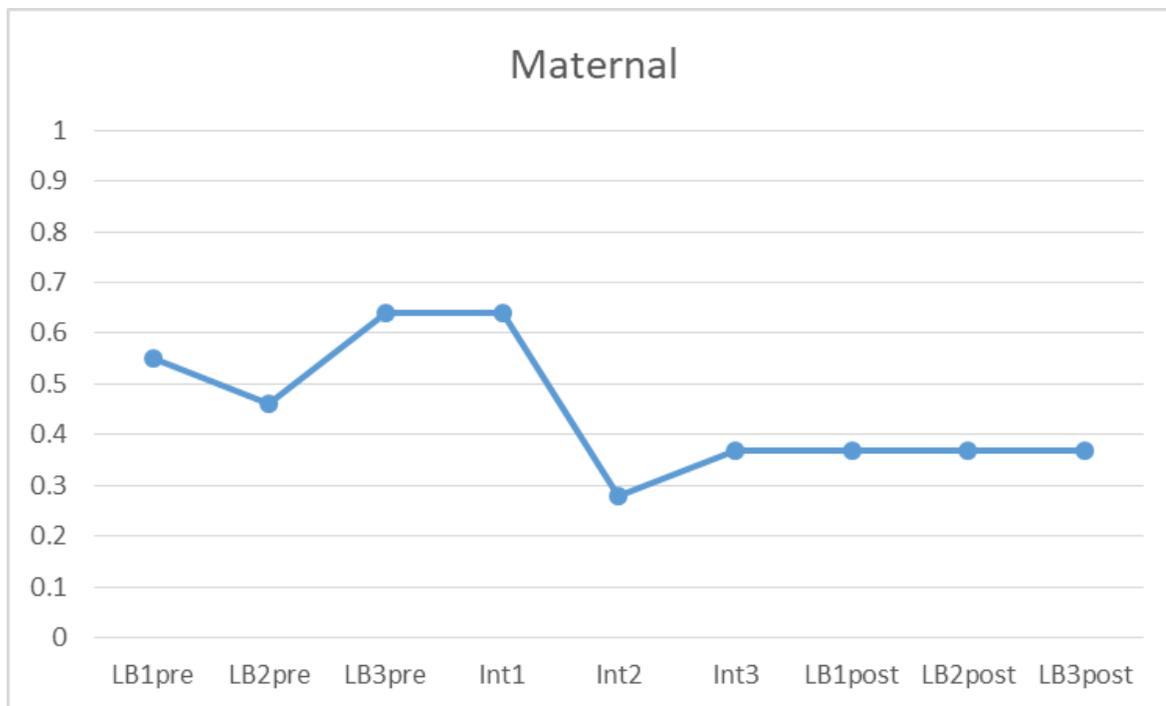
Cambios de las conductas no inclusivas en la profesora de 1° de Preescolar en los tres momentos de evaluación



La profesora de maternal en la línea base unos comenzó con .55 de puntos de las conductas no inclusivas, aumentando hasta .64 y disminuyendo a .37 en la línea base dos disminuyendo solo .18, donde se mantuvo en meseta el cambio.

Figura 16

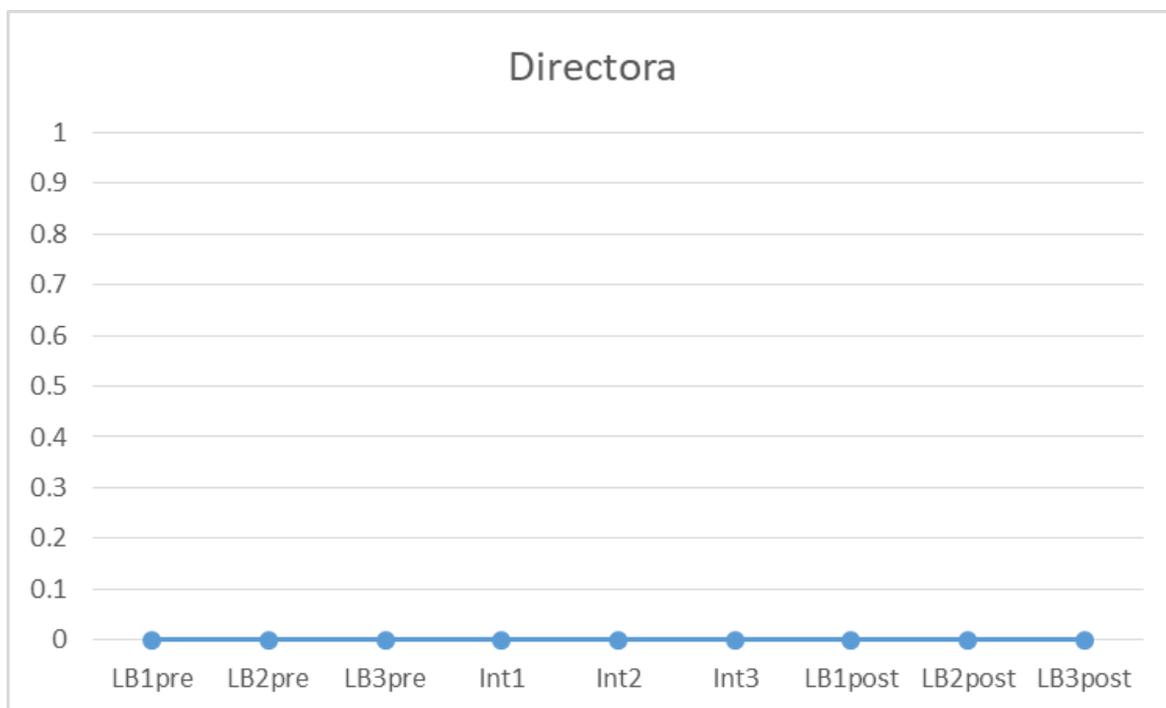
Cambios de las conductas no inclusivas en la profesora de 2B° de Preescolar en los tres momentos de evaluación



La Directora comenzó en 0 puntos en línea base uno y se mantuvo con ese puntaje a lo largo de todas las evaluaciones.

Figura 17

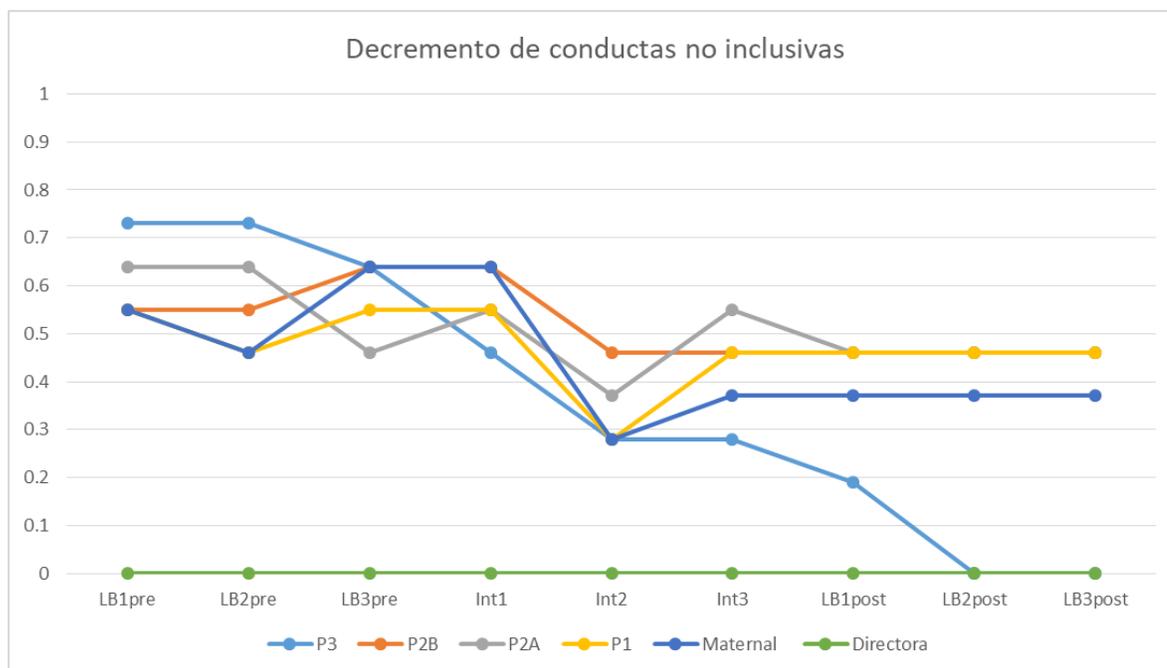
Cambios de las conductas no inclusivas en la profesora de 2B° de Preescolar en los tres momentos de evaluación



En la figura 18 se presentan las conductas no inclusivas de todas las participantes, donde se observa una leve tendencia a la baja, en 3 casos se mantiene una meseta sin cambios relevantes.

Figura 18

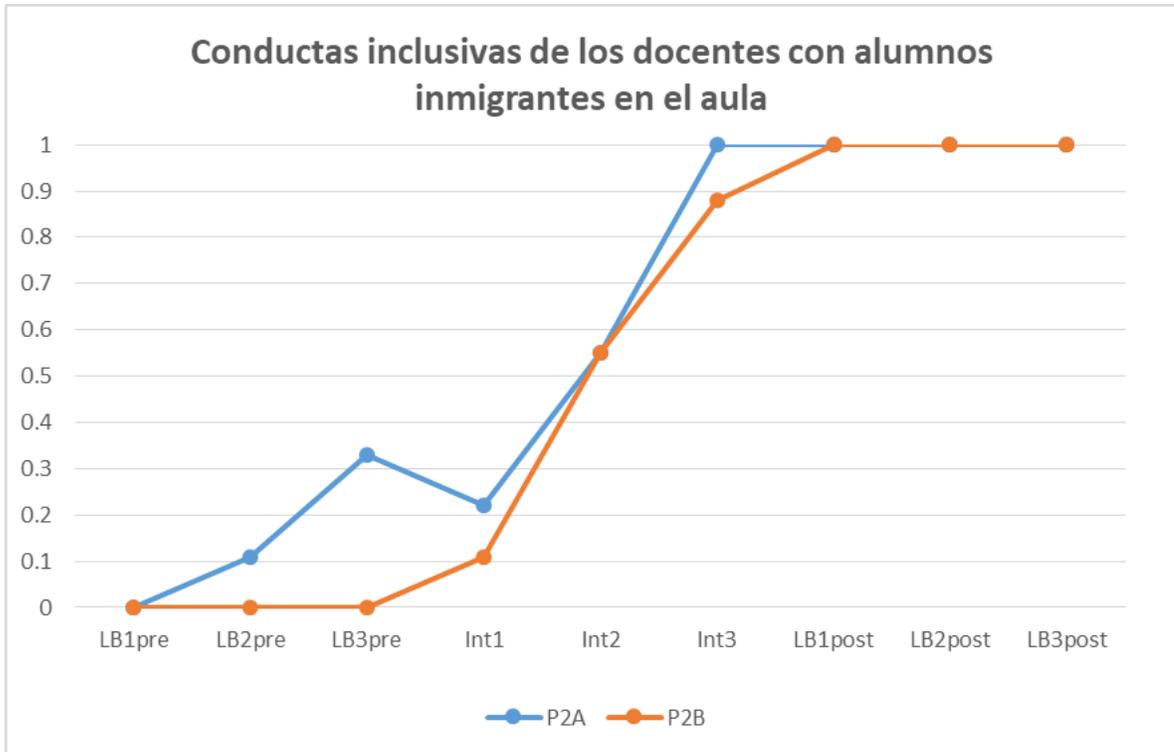
Conductas no inclusivas del docente en el aula



En relación a identificar las conductas inclusivas de las profesoras que tienen en su aula algún estudiante migrante se identificaron que estas incrementaron durante la intervención y se mantuvieron posterior a la intervención, llegando a los puntajes máximos de conductas inclusivas.

Figura 19

Conductas inclusivas de los docentes con alumnos inmigrantes en el aula.



CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Creación y validación por jueces de un Instrumento para observar las prácticas inclusivas de alumnos inmigrantes en el aula

De acuerdo con Barrazas (2007) el jueceo es una metodología que permite determinar la validez del instrumento por medio de un panel de jueces que se consideran expertos, en la presente proceso de intervención se creó el instrumento para observar las prácticas inclusivas de alumnos inmigrantes en el aula, el cual se sometió a tres jueces que evaluaron los criterios suficiencia, claridad, relevancia y coherencia. En los criterios antes mencionados se encontró un valor mínimo de acuerdo de 83.33% en algún ítem y un valor máximo del 100%. De acuerdo con Galan (2011) se considera aceptable cuando supera el 80 % de acuerdo; aquellos que no alcanzan este porcentaje pueden ser modificados y sometidos a un nuevo proceso de validación o simplemente ser eliminados del instrumento, derivado a que no se obtuvo un valor menor al 80%, el instrumento se mantiene con los 46 ítems propuestos que se integran en los factores: Académico, didáctico y de inclusión de alumnos inmigrantes en el aula.

En relación a las conductas no inclusivas se pueden considerar tres momentos que a continuación se mencionan:

- **Datos iniciales:** Se observaron conductas que fueron nuestro principal objetivo para eliminarlas, estas conductas fueron de exclusión, sobre nombres a los alumnos por parte de sus maestras, falta de empatía, poca participación de alumnos inmigrantes en proyectos culturales, segregación.

- Durante la intervención: Las conductas fueron evolucionando y aunque Tepoztlán es un municipio con bastante diversidad cultural, la ideología de los nativos es ver como invasor al otro, pero no es un justificante para manifestar conductas de exclusión, segregación y apatía, por lo tanto se abordaron y estas conductas principalmente, se requirió de estrategias planeadas previamente en el taller, mismas que sirvieron para fomentar la participación equitativa y la atención a las necesidades individuales de los estudiante

- Factores que contribuyeron a la mejora: La intervención se enfocó en la erradicación de las conductas no inclusivas, así como en el cambio de la metodología de la enseñanza, pues se logró el proceso de sensibilización esperado, considerando no solo a los alumnos inmigrantes, sino también a todos los alumnos que estuvieran en un proceso de segregación y exclusión, pues bien sabemos que la inclusión en el aula permite que los estudiantes interactúen con sus compañeros que pueden tener diversas habilidades y características. Esto contribuye al desarrollo de habilidades sociales, empatía y respeto mutuo. Las conductas se modificaron y generaron un ambiente de inclusión y un entorno escolar sano.

Las conductas inclusivas de los docentes hacia alumnos inmigrantes van más allá de la enseñanza académica; se centran en crear un ambiente educativo en el que todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados, independientemente de su origen cultural o situación migratoria. Conocer y aplicar conductas inclusivas en el entorno educativo, especialmente hacia alumnos inmigrantes, no solo es importante para el bienestar individual de los estudiantes, sino que también contribuye a la creación de sociedades más justas y respetuosas de la diversidad.

- Durante la observación se visualizaron aspectos esenciales para determinar el proceso de inclusión de alumnos inmigrantes en el aula como:

- Diversidad en el Aula: Las aulas contemporáneas suelen ser diversas en términos de origen étnico, cultural y lingüístico. Los docentes deben ser conscientes de esta diversidad y adoptar prácticas inclusivas para garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.
- Fomento del Aprendizaje: Los estudiantes inmigrantes pueden enfrentar desafíos adicionales al aprender un nuevo idioma y adaptarse a un nuevo entorno educativo. Las conductas inclusivas ayudan a crear un ambiente de apoyo que facilita el proceso de aprendizaje y mejora el rendimiento académico.
- Desarrollo de Habilidades Sociales: Al promover la inclusión, los docentes contribuyen al desarrollo de habilidades sociales positivas entre todos los estudiantes. Estos aprenden a trabajar en equipo y a apreciar las diferencias culturales, lo que es esencial en la sociedad actual.

Datos iniciales: A pesar de ser una población pequeña para observar las conductas, fue suficiente para destacar que los pequeños sí atravesaban un proceso de exclusión y rechazo, pues las mismas maestras les hablaban con apodos y a veces o casi nunca los incorporaban a las actividades del salón y sobre todo las culturales.

Las conductas a mejorar eran la participación activa de los docentes para mejorar sus estrategias de integración, así como la concientización de la no etiquetación de los niños con apodos o sobrenombres, el desarrollo de estrategias para acercar a su cultura a los pequeños de origen inmigrante, los ajustes razonables para la participación activa de todos los alumnos.

Durante la intervención: El taller fue más de procesos de sensibilización para lograr el proceso de concientización de la importancia de la no exclusión a inmigrantes, Sentirse incluido y aceptado en el entorno educativo es fundamental para el bienestar

emocional de los estudiantes. Los docentes que practican la inclusión contribuyen a crear un ambiente en el que los alumnos se sientan seguros, apoyados y motivados para participar activamente.

Factores que contribuyeron a la mejora: La interacción con estudiantes de diferentes culturas enriquece la experiencia educativa de todos los alumnos. Los docentes pueden utilizar la diversidad cultural como una herramienta para ampliar las perspectivas y fomentar un entendimiento más profundo de las diferentes tradiciones y experiencias. Hay leyes y políticas que respaldan la igualdad y la no discriminación en la educación. Conocer y aplicar conductas inclusivas es fundamental para cumplir con estos principios legales y éticos. Las conductas mejoraron y las docentes han pedido más estrategias para aplicar en el aula, esto quiere decir que la investigación es un parte aguas para investigaciones futuras para lograr un proceso de capacitación mucho más especializado y con muchas más comunidades de docentes, alumnos, padres de familia y sociedad.

Referencias

Ainscow, M. (1999). *Comprensión del desarrollo de las escuelas inclusivas* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203016619>

Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006): *Improving schools developing inclusion*. London: Routledge.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Berruezo Adelantado, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239697>

Booth y Ainscow. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Bristol: UNESCO-Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).

Booth, T. y Ainscow, M. (1998): *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.

Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Índice para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. UK: CSIE

Canales, Fuentes & De León, (2019). *Desarrollo y migración: desafíos y oportunidades en los países del norte de Centroamérica*. Ciudad de México, Comisión

Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44649/1/S1000454_es.pdf

Chacón, Oswaldo (2005): Teoría de los derechos de los pueblos indígenas.

Problemas y límites de los paradigmas políticos (México DF, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM).

Clastres, P. (2011). La sociedad contra el Estado. Barcelona: Virus Editorial.

COESPO. (2020a). indicadores demográficos de Morelos, en el año 2020.

https://coespo.morelos.gob.mx/images/Datos_municipales/2020/proyeccion_diciembre_2020.pdf

COESPO. (2020b). Ficha municipal Tepoztlán. Gobierno de Morelos.

https://coespo.morelos.gob.mx/images/Datos_municipales/2021/TEPOZTLAN.pdf

Contreras Bravo, B. (2021). Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: percepciones docentes y prácticas pedagógicas. Revista Reflexión E Investigación Educativa, 3(2), 65–81. Recuperado a partir de

<https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4906>

De Asis Roig, R. (2004): “La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidad, educación, derecho y poder”, en I. Campoy Cervera (Coordinador): Los Derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas. Colección Debates del Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas, nº 2. Madrid: Dykinson.

Derechos Humanos, D. U. (1948). Organización de las Naciones Unidas. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General, 217.

Dietz, Gunther (2012), Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica, México, FCE.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013), Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e

internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos, México, SEP-DGEIB.

Echeita G. y Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-161.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002): "Educación inclusiva o educación sin exclusiones". *Revista de Educación*, Enero-Abril. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 31-48.

Escudero, J.M. y González, M^aT. (1994). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Farrell, P. (2001): "Special education in last twenty years: have things really got better?" *British Journal of Special Education*, 28, 1, pp 3-9.

Flanagran-Bórquez, A., Cáceres-Silva, K. y Reyes-Alarcón, J. (2022). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas inclusivas. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 189-199.
<https://doi.org/10.17227/rce.num85-11997>

Flores, A. J., García I. & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56

Franco García, M.J (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (74), 705-728. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300705

Franco García, Martha Joseina (2014) "Escuelas de papel. Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes", *Sinéctica* (México), vol. 43, pp. 1-20 (en línea). Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/scieloOrg/php/reference.php?pid=S1665109X2014000200009&caller=www.scielo.org.mx&lang=es>

García-Ortiz, R. M., De la Luz Valverde-Ramírez, M., & Hernández-Ramírez, F. E. (2018). Migración y xenofobia desde el enfoque de igualdad. *Huellas de la Migración*, 3(6), 173-213.

<https://huellasdelamigracion.uaemex.mx/article/download/11722/9431>

Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Giovanni, S (2001). *La sociedad multiétnica. Pluriculturalismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus. Madrid.

Gobierno de México (2007). *Plan Nacional de Desarrollo (PND) en el periodo del 2007-2012*,

https://www.sev.gob.mx/hemeroteca/pnd_0712/introduccion.pdf#:~:text=El%20Pla

Graves, P. y Tracy, J. (1998): "Education for children with disabilities: the rationale for inclusion". *Journal Paediatric Child Health*, 34 (3), pp. 220-225.

Hewitt-Taylor, J. (2009): "Children who have complex health needs: parents' experiences of their child's education". *Child: Care, Health and Development*, 35 (4), pp. 531-526.

Jacobo, Mónica (2016). "Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales", *Sinéctica*, Guadalajara: ITESO, año 8 núm. 47 julio-diciembre, pp. 1-12 (en línea). Disponible en

<https://sinectica.iteso.mx/indexphp/Sinectica>

Lipsky, D. K. y Gartner, A. (1999): "Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society". *Harvard Educational Review*, 66 (4), pp 762-795.

López, A. (2015), "Proyecto Educación Internacional para Migrantes en Baja California", Sistema Educativo Estatal (sse), Baja California, <<http://www.educacionbc.edu.mx/Canales/EducacionconRostro/16%20PRESENTACION%20Proyecto%20de%20PROBEM.pdf>> (09 de junio de 2018).

Marchesi, A. (1992). Ponencia en las XII Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Bilbao.

María Cristina Bayón, Marta Mier y Terán, Familia y Vulnerabilidad en México, IIS-UNAM, p.11

Martínez, C.I. & García, I. (2017). Análisis de las prácticas evaluativas inclusivas en tres docentes de educación preescolar en México. Revista Latinoamericana de educación Inclusiva, 11(1), 225-243.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n1/art14.pdf>

Medero, A.I. (2014). La utopía de la práctica inclusiva en el aula de preescolar a partir de la estrategia del aprendizaje cooperativo. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/30414.pdf>

Medina, D. (2011), "Return Migration: Modes of Incorporation for Mixed Nativity Households in Mexico", tesis de Maestría en Artes, Estados Unidos, Arizona State University.

Mittler, P. (2000): Working towards inclusive education: social context. Londres: David Fulton

Moberg, S. y Savolainen, H. (2003): "Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia". International Journal of Rehabilitation Research, 26 (1), pp. 21-31.

Mojica, A. (2017), "Adolescentes y jóvenes en la migración de retorno a Michoacán", en *El impacto sociocultural del fenómeno migratorio en Michoacán, Michoacán de Ocampo*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (crefal), pp. 315-341.

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado, y F. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo

NCERI (National Centre on Educational Restructuring and Inclusion) (1994): *National Study of Inclusive Education*. New York: The City University of New York.

Olson, D. (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

ONU, *Demographic Yearbook 1989. Special Topic: International Migration*, Nueva York.

Otálora Gallego, D. M. (2017). Educación inclusiva para la primera infancia en Colombia: Políticas y reformas. *Inclusión y Desarrollo*, 4(2), 21-28.
10.26620/uniminuto.inclusión.4.2.2017.21-28

Padilla, M.A. (coord) (2008), *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*, México, Secretaría de Educación Pública.

Palacios, A. (2008): *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Parrilla, A. (2002): "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva".
Revista de Educación. Enero-Abril. Mº de Educación, Cultura y Deporte, pp. 11-
29.ciones.

Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L.
Barton & F. Armstrong (Eds.), Policy, Experience and Change: Cross Cultural
Reflections on Inclusive Education. 19-36. Dordrecht: Springer.

Plan Nacional de Desarrollo PND (2013- 2018). Presidencia de la República;
Cd. México.

Plan Nacional de Desarrollo PND. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-
2012. México: TIEV. Gobierno de México (2013).

Poder ejecutivo de Morelos. (2015). Diagnóstico municipal 2015 Tepoztlán.
Gobierno del Estado de Morelos.
[https://www.coneval.org.mx/sitios/SIEF/Documents/morelos-
diagnosticomunicipaltepoztlan-2015.pdf](https://www.coneval.org.mx/sitios/SIEF/Documents/morelos-diagnosticomunicipaltepoztlan-2015.pdf)

Postic, M. y De Ketelle, J. M. (1992). Observar las situaciones educativas.
Madrid: Narcea Ediciones.

Prado, J. (2011). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo
XXI. Madrid: La Muralla.

Ricento, T. (1998). National language policy in the United States. In T. Ricento
& B. Burnaby (Eds.), Language and politics in the United States and Canada: Myths
and realities (pp. 85112). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

Rodríguez, E. y Cobo, S. (2012). "Extranjeros residentes en México. Una
aproximación cuantitativa con base en los registros administrativos del INM". Ciudad

de México: Centro de Estudios Migratorios-Instituto Nacional de Migración Secretaría de Gobernación. Disponible en Internet:

http://segob.gob.mx/work/models/SEGOB/CEM/PDF/Estadisticas/Poblacion_Extranjera/ExtranjerosResMex.pdf.

Román, B. y Cantú, E. (2017), “Bienvenido a la escuela’: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México”, Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, vol. 48, pp. 1-19.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015), “Comunicado 148. Se elimina requisito de apostille a documentos de niños y jóvenes migrantes”, Prensa Gobierno de México (08 de mayo de 2018).

Secretaria de Educación Pública y Cultura (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: Gobierno de México.

Secretaria de Educación Pública y Cultura (2011). Modelo de atención de los servicios de educación especial. México: Gobierno de México.

Secretaria de Educación Pública y Cultura (2011). Programa Sectorial 2011-2016 Educación. Sinaloa: Gobierno del estado de Sinaloa.

SEP (2006). Plan de Estudios 2006, México: SEP.

SEP (2008). Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria, Etapa de prueba, Ciudad de México: SEP.

SEP/DGDGIE (2008). Proyecto Educación Básica sin Fronteras. Atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica inmigrantes y emigrantes, Ciudad de México: DGDGIE (en línea). Disponible en:

básica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=notasec62 (consultado: 30 de junio de 2013).

Serra, F. (2000): "Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada". Siglo Cero, Julio- Agosto, vol.31 (4), nº 190, pp. 27-36

Sierra, S. y López Y. (2013), "Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos", Revista sobre la infancia y la adolescencia, núm. 4, pp. 28-54.

SIRIED, (2010). Propuesta metodológica. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) - OREALC/2010/PI/H/15. Santiago, Chile. www.unesco.org/santiago

Stainback, S. y Stainback, W. (1992): Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Baltimore: Paul H. Brookes.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Barcelona: Paidós.

Thierry, Xavier, "Les entrées d'étrangers en France: évolution statistiques et bilan de l'opération de régularisation exceptionnelle de 1997", en Population, 55, 3, 2000, pp. 567-620.

Torres, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid: Ediciones Morata.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO.

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París

UNESCO (2010a). Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad I SIRIED. Propuesta metodológica. Santiago de Chile.

UNESCO (2010b). Word Data on Education 2010-2011. México. UNESCO.

UNESCO (2015). Educación y diversidad cultural, artículo de la UNESCO publicado en: La Educación en Chile, hoy. Recuperado el 28 de mayo de 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161306>.

UNESCO (2018). La educación para los migrantes: un derecho humano inalienable. Recuperado el 2 de mayo 2020 <https://es.unesco.org/courier/2018-4/educacion-migrantes-derecho-humano-inalienable>

Valdez, G. C. (2012), "Migración y retorno de la niñez migrante. Desafíos en las escuelas del noroeste de México", en A. M. Aragonés, (coord.), Migración internacional: algunos desafíos, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 139-160.

Valencia, C. & Hernández, O. (2017). El diseño universal para el aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. Atenas, 4(40), 105-113. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150008/478055150008.pdf>

Vargas, E. D. y Camacho, E. (2019), "Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos en Baja California.", en D. Paris, A. Hualde y R. Woo, (coords.), Procesos de (re)integración de deportados y migrantes de retorno, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.

Vázquez, J. D. (2011), "Problemas de reinserción educativa en niños con experiencia migratoria: Tlaxcala", Migración y desarrollo, vol. 9, núm.17, pp.113-137.

Wendelborg, Chr y Oyvind, Kvello (2010): "Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway". *Journal of Applied in Intellectual Disabilities*, 23, pp. 143-153.

Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez, J. (2008), *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, Secretaría de Educación Pública.

Zúñiga, Víctor (2013). "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa, *Sinéctica*, núm. 40, enero-junio, pp. 1-12 (en línea). Disponible en:
http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_migrantes_internacionales_en_las_escuelas_mexicanas_desafios_actuales_y_futuros_depolitica_educativa

ANEXO 1

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA POR DOCENTES

Retomada de Díaz, M.P (2017)

DIMENSIÓN 1 Conceptualización de Inclusión Escolar

1.1- ¿Qué asocia usted con el concepto de inclusión escolar?

1.2- ¿La comunidad educativa comparte esta mirada? ¿En qué lo visualiza?

1.3- Lo que usted me ha señalado hasta ahora ¿se encuentra plasmado en los instrumentos de gestión de tu escuela? (misión, visión, objetivos, etc.)

1.4- A su juicio ¿A qué ámbitos/aspectos favorece el enfoque inclusivo de tu escuela? Y por el contrario, ¿Genera obstáculos este enfoque? ¿Cuáles?

1.5- ¿Cómo se prepara a la comunidad escolar en general y al cuerpo de profesores en particular para desarrollar competencias para la implementación del enfoque inclusivo?

1.6- A su juicio ¿Cuál es el grado de compromiso de los directivos, docentes, los estudiantes y los padres de familia con la inclusión escolar?

1.7- Según su apreciación personal ¿los estudiantes migrantes generan un aporte específico para la comunidad escolar?, ¿cuáles? (culturales/ académicos/sociales).

DIMENSIÓN 2 Prácticas inclusivas

2.- Describa su estilo de liderazgo y su posible relación con el fomento de la inclusión escolar.

Gestión Pedagógica y apoyo integral

2.2- ¿Qué acciones considera que se implementan para desarrollar una educación inclusiva?

2.3- ¿Existen lineamientos pedagógicos para atender la diversidad en el aula y abordar la diversidad cultural? ¿Cuáles? (planificación, estrategias, didáctica, etc.)

2.4- Durante el desarrollo de tus clases, generas acciones para contextualizar el currículum oficial con la realidad cultural de los estudiantes de origen migrante? Explica tu respuesta.

2.5- ¿Se creó algún programa en tu comunidad educativa o creaste alguna acción pedagógica, para trabajar con los estudiantes extranjeros? ¿Cree que es/sería bueno? ¿Por qué?

2.6- ¿Qué ocurre en tu comunidad educativa, en el caso de alumnos que requieren de apoyos específicos (ámbitos: pedagógicos, conductuales, sociales y/o emocionales, migración)

2.7- En este sentido, a su juicio ¿cuál es el grado de resguardo en el acceso, apropiación del aprendizaje y desarrollo integral del alumnado diverso de tu escuela?

Gestión de los ámbitos formativos, Convivencia y participación

2.8- ¿Existen lineamientos formativos en tu comunidad educativa para atender la diversidad? (reglas de curso, educación en valores, participación extracurricular, formaciones, acciones culturales, etc.)

2.9- Durante el desarrollo de tus clases, existen algunas políticas institucionales para propiciar la participación de todos los alumnos. ¿En qué consisten?,

2.10- ¿Cómo se implementan los programas de orientación en tu escuela?

2.11- ¿Podría describir las interacciones comunes que se dan al interior de la escuela?
(entre alumnos, de estos con sus profesores, con y entre administrativos.)

2.12- Podría describir ¿Cómo se relacionan los estudiantes de origen migrante con sus compañeros?

2.13- A su juicio ¿Cómo es el nivel de participación de los padres para el desarrollo de prácticas inclusivas?

Evaluación de prácticas inclusivas

2.14- ¿Han realizado alguna evaluación para medir los esfuerzos implementados para fortalecer las prácticas inclusivas en tu centro de trabajo?

2.15- ¿Has detectado en tu centro de trabajo, prácticas no inclusivas y han buscado las formas de superarlas? ¿Cómo cuáles?

DIMENSIÓN 3 Inclusión Escolar y Política Educativa

3.1- A su juicio ¿Cuánta relevancia tiene la inclusión escolar para las políticas educativas que se han impulsado en el país?, ¿Siente que es promovido a nivel estado por los distintos líderes?

3.2- Si pudiera definir la visión y/o conceptualización que está a la base de las políticas públicas (social/educación/interculturalidad), ¿A qué lo/la invitan como profesional de la educación?

3.3- Si pudiera mencionar una gran debilidad y una gran fortaleza de estas, ¿Cuáles serían?

3.4- ¿Cuál es su opinión respecto de las orientaciones o sugerencias metodológicas dispuestas por el marco curricular en relación a la diversidad cultural?, ¿Este marco está basado en el principio de inclusión?, ¿Es flexible para adaptarse a todos los estudiantes?

3.5- A su juicio ¿Qué tan alineada se encuentra la visión institucional de inclusión escolar de tu comunidad educativa con las que se establecen en las políticas a nivel país? (están completamente alineados/ han sido integradas a las políticas de la propia institución)

3.6- A su juicio, ¿Qué necesidades se encuentran atendidas por las políticas públicas y cuáles se requieren fortalecer para alcanzar la inclusión escolar efectiva en los centros educativos?

Anexo 2

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVA DE ALUMNOS MIGRANTES EN EL AULA.

Nombre de la o el docente: _____

Centro Educativo donde labora: _____

Nivel educativo donde imparte clases: preescolar primaria secundaria

Tipo de centro: Público Privado

Edad: 25 años o menos Entre 26 y 35 años Entre 36 y 45 años Más de 46 años

Sexo: Hombre Mujer

Título universitario /o formación académica: _____

Cargo actual: _____

Experiencia docente: Entre 1-5 años Entre 6-10 años Entre 11-20 años Más de 21 años

INSTRUCCIONES

En la columna denominada "**Nivel real**" de la tabla que se presenta a continuación, indique con una cruz, el grado de adquisición de cada competencia que considera posee actualmente.

En la columna denominada "**Nivel deseado**" marque el nivel de adquisición de competencia que debería poseer para poder desarrollar buenas prácticas docentes en materia de atención a la diversidad.

La escala para contestar los dos tipos de niveles antes mencionados, es la siguiente: 1: nada, 2: poco, 3: moderadamente, 4: bastante, 5: mucho.

En el apartado de observaciones puede añadir cualquier comentario que considere relevante sobre la dimensión del instrumento considerado.

1: nada, 2: poco, 3: moderadamente, 4: bastante, 5: mucho.

<p>3. Conozco libros, manuales y otros documentos que contengan orientaciones actuales para la atención a la diversidad.</p>										
<p>4. La formación que recibí por el sistema educativo mexicano responde a mis necesidades y debilidades, para mejorar mi práctica docente en la atención a la diversidad de mis alumnos.</p>										
<p>5. Conozco la normativa internacional sobre atención a la diversidad.</p>										

<p>6. Gestiono mi formación y actualización en base a las necesidades y debilidades identificadas en mi práctica docente, para mejorar la atención a la diversidad de mis alumnos,</p>										
<p>Observaciones:</p>										

1: nada, 2: poco, 3: moderadamente, 4: bastante, 5: mucho.

<p>2. DIDÁCTICAS</p>	<p>Nivel real</p>					<p>Nivel deseado</p>				

<p>7. Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno/a.</p>										
<p>8. Sé elaborar la programación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos/as.</p>										
<p>9. Puedo adaptar los contenidos curriculares para atender a la diversidad del alumnado.</p>										
<p>10. Regulo la cantidad de contenido a aprender pensando en los alumnos/as que presentan algún tipo de atención especial.</p>										

<p>11. Soy capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado.</p>										
<p>12. Soy capaz de diversificar las actividades para responder a las características del alumnado que tengo cada año.</p>										
<p>13. Soy capaz de plantear diferentes actividades en función de los distintos estilos de aprendizaje de mis alumnos y alumnas.</p>										
<p>14. Proporciono actividades de libre elección de acuerdo a los intereses de todo el alumnado.</p>										

<p>15. Soy capaz de utilizar recursos diversos para atender a los alumnos que necesitan una atención especial.</p>										
<p>16. Soy capaz de motivar al alumnado para la búsqueda activa de información como fuente de aprendizaje.</p>										
<p>17. Utilizo un vocabulario adecuado para dar instrucciones y compruebo que el niño o niña las ha comprendido.</p>										
<p>18. Soy capaz de desarrollar diversas metodologías para atender las características</p>										

<p>individuales de cada alumno/a y para desarrollar una escuela inclusiva atenta a las diferencias.</p>										
<p>19. Soy capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos mis alumnos/as.</p>										
<p>20. Soy capaz de involucrar a los estudiantes en el diseño de material didáctico para los compañeros.</p>										
<p>21. Promuevo el aprendizaje colaborativo, poniendo al niño o niña que lo necesita con un compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos en clase.</p>										

<p>22. Puedo favorecer la adquisición de habilidades para aumentar la autodeterminación, independencia, autonomía y participación del alumnado en su entorno.</p>										
<p>23. Soy capaz de ofrecer diversos materiales, y situaciones de aprendizaje para que los niños/as hagan sus trabajos en clase.</p>										
<p>24. Utilizo una variedad de textos escritos y doy prioridad a las producciones escritas por el alumnado.</p>										
<p>25. Soy capaz de planificar las clases estableciendo metas acordes al nivel o grado de los</p>										

estudiantes, teniendo en cuenta los aprendizajes de su nivel.										
26. Ajusto la planificación a los contextos, estilos, ritmos y necesidades de los alumnos/as.										
27. Soy capaz de preparar al alumnado para la transición a la educación secundaria, enseñándoles habilidades funcionales y valores educativos adecuados.										
28. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan algún tipo de atención especial.										

<p>31. ¿Sé realizar la inmersión de alumnos inmigrantes en el aula, sin ninguna actividad/cambio en la metodología?</p>										
<p>32. ¿Sé mediar en las situaciones de intimidación, racismo, sexismo, homofobia que se susciten en el aula?</p>										
<p>33. ¿Sé evitar cualquier forma de discriminación actuando como modelo para los alumnos y alumnas?</p>										
<p>34. ¿Dispongo de un intérprete de Lengua de Señas y otras lenguas maternas</p>										

<p>38. ¿Cuento con algún plan/proyecto a nivel de centro, para la inmersión lingüística del alumnado?</p>										
<p>39. De acuerdo con una posible inmersión lingüística de alumnos sin conocimiento del idioma, ¿Considero el número de alumnos total de la clase?</p>										
<p>40. Para la inmersión lingüística de los niños, ¿Tengo ayuda de profesores de apoyo dentro del aula o fuera?</p>										
<p>41. En el caso en que el alumno no conozca el idioma, ¿Sé adaptar la</p>										

hacer frente a la atención educativa del alumnado inmigrante que escolariza?										
45. ¿Me considero capacitado para desarrollar adaptaciones curriculares para el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos inmigrantes?										
46. ¿Incluyo contenidos transversales sobre educación intercultural en mis planes de clase?										
Observaciones:										

Gracias por tu participación.

CARTA DESCRIPTIVA DEL INSTRUMENTO DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE ALUMNOS INMIGRANTES EN EL AULA.

OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO: El instrumento de las prácticas inclusivas de alumnos inmigrantes en el aula tiene dos objetivos.

- 1) Identificar las prácticas inclusivas de los docentes en el aula.
- 2) Identificar la capacitación docente para hacer frente a la integración de alumnos inmigrantes en el aula.

DIMENSIONES.

- **DIMENSIÓN ACADÉMICA:** Esta dimensión se relaciona con la formación académica de los docentes participantes.
- **DIMENSIÓN DIDÁCTICA:** Esta dimensión destaca el proceso de inclusión en el aula. Detonando la perspectiva docente para hacer frente a la capacidad para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- **DIMENSIÓN DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS MIGRANTES EN EL AULA:** Esta dimensión refleja las condiciones adaptativas con las que cuenta el docente para integrar a alumnos inmigrantes en el aula. Considerando

también, si estos están capacitados para ajustar el proceso enseñanza – aprendizaje de acuerdo a la lengua materna del alumno inmigrante.

INDICADORES

INDICADOR	NÚMERO DE SENTENCIAS	OPCIONES DE RESPUESTA
ACADÉMICAS	6	1: nada, 2: poco, 3: moderadamente, 4: bastante, 5: mucho.
DIDÁCTICAS	22	1: nada, 2: poco, 3: moderadamente, 4: bastante, 5: mucho.
INCLUSIÓN DE INMIGRANTES EN EL AULA	18	1: nada, 2: poco, 3: moderadamente, 4: bastante, 5: mucho.

FORMATO DE EVALUACIÓN DE LA ESCALA EN ASPECTOS GENERALES

Nombre del evaluador: _____

ASPECTOS GENERALES	I	O	OBSERVACIONES
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario			
Hay claridad en la redacción de los ítems			
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación			

El número de ítems es suficiente para recoger la información.			
Pertinencia de la variable con los indicadores			
Es factible la aplicación del instrumento			
El lenguaje utilizado es adecuado para el informante			

INDICADOR	ITEMS	SUFICIENCIA				COHERENCIA				RELEVANCIA				CLARIDAD				OBSERVACIONES
Académicas	1																	

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p data-bbox="296 399 485 428">SUFICIENCIA</p> <p data-bbox="199 500 661 662">Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.</p>	<p data-bbox="684 399 1035 496">1 No cumple con el criterio</p> <p data-bbox="789 565 951 594">2 Bajo Nivel</p> <p data-bbox="789 662 1020 691">3 Moderado nivel</p> <p data-bbox="789 760 936 789">4 Alto nivel</p>	<p data-bbox="1192 399 1927 428">1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</p> <p data-bbox="1098 500 1955 597">2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.</p> <p data-bbox="1098 665 1860 763">3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.</p> <p data-bbox="1192 831 1560 860">4. Los ítems son suficientes</p>

<p>CLARIDAD</p> <p>Los ítems se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2 Bajo Nivel</p> <p>3 Moderado nivel</p> <p>4 Alto nivel</p>	<p>1. Los ítems no son claros</p> <p>2. Los ítems requieren bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.</p> <p>3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos de los ítems.</p> <p>4. Los ítems son claros, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>Los ítems tienen relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2 Bajo Nivel</p> <p>3 Moderado nivel</p>	<p>1. Los ítems no tiene relación lógica con la dimensión</p> <p>2. Los ítems tiene una relación tangencial con la dimensión.</p> <p>3. Los ítems tiene una relación moderada con la dimensión que están midiendo.</p>

	4 Alto nivel	4. Los ítems se encuentran completamente relacionados con la dimensión que están midiendo.
<p>RELEVANCIA</p> <p>Todos los ítems son esenciales o importantes, es decir deben ser incluidos.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2 Bajo Nivel</p> <p>3 Moderado nivel</p> <p>4 Alto nivel</p>	<p>1. Hay ítems que pueden ser eliminados sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</p> <p>2. Hay ítems que tienen alguna relevancia, pero otros pueden estar incluyendo lo que mide este.</p> <p>3. los ítems son relativamente importantes</p> <p>4. Los ítems son muy relevantes y deben ser incluidos.</p>

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p data-bbox="296 607 485 634">SUFICIENCIA</p> <p data-bbox="201 743 720 906">Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.</p>	1 No cumple con el criterio	1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2 Bajo Nivel	2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3 Moderado nivel	3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4 Alto nivel	4. Los ítems son suficientes
CLARIDAD	1 No cumple con el criterio	1. Los ítems no son claros

<p>Los ítems se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>2 Bajo Nivel</p>	<p>2. Los ítems requieren bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.</p>
	<p>3 Moderado nivel</p>	<p>3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos de los ítems.</p>
	<p>4 Alto nivel</p>	<p>4. Los ítems son claros, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>COHERENCIA</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p>	<p>1. Los ítems no tiene relación lógica con la dimensión</p>
	<p>2 Bajo Nivel</p>	<p>2. Los ítems tiene una relación tangencial con la dimensión.</p>

<p>Los ítems tienen relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>3 Moderado nivel</p>	<p>3. Los ítems tiene una relación moderada con la dimensión que están midiendo.</p>
	<p>4 Alto nivel</p>	<p>4. Los ítems se encuentran completamente relacionados con la dimensión que están midiendo.</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>Todos los ítems son esenciales o importantes, es decir deben ser incluidos.</p>	<p>1 No cumple con el criterio</p>	<p>1. Hay ítems que pueden ser eliminados sin que se vea afectada la medición de la dimensión.</p>
	<p>2 Bajo Nivel</p>	<p>2. Hay ítems que tienen alguna relevancia, pero otros pueden estar incluyendo lo que mide este.</p>
	<p>3 Moderado nivel</p>	<p>3. los ítems son relativamente importantes</p>

	4 Alto nivel	4. Los ítems son muy relevantes y deben ser incluidos.
--	--------------	--

Anexo 3

TALLER DE SENSIBILIZACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS MIGRANTES EN EL AULA

Nombre del taller:	Taller de sensibilización para la inclusión de alumnos migrantes en el aula.
Instructora:	Luisa Alejandra González López
Dirigido a:	Docentes de educación inicial y preescolar
Modalidad:	Hibrida
Sede:	Centro de Atención Infantil "Valle Mágico"
Fecha:	09 de octubre de 2023
Duración total del curso:	20 horas

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:

A nivel internacional existe un movimiento de políticas educativas en el cual se promueve la inclusión de niños, niñas y adolescentes al sistema educativo. Países como Argentina, México, Perú, Uruguay, Brasil y Ecuador son los que han avanzado en temas de inclusión, pero República Dominicana, Nicaragua, Guatemala, Paraguay, Panamá, Venezuela y Cuba son países que no desarrollan propuestas educativas inclusivas. Otros países se encuentran en una posición intermedia, entre los cuales están Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador y Honduras. (Montánchez, Jornet, Perales, Carrillo y Wilches, 2017). Vemos entonces que la educación inclusiva no se garantiza por igual a todas las personas y grupos sociales; por tanto el desafío para América Latina y el Caribe es superar la desigualdad en la calidad educativa, asegurando la permanencia y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje del estudiantado, incluyendo al creciente aumento de población migrante con otras culturas que demuestra la diversidad de las nuevas generaciones. (Blanco y Duk, 2011). Sobre la base de las consideraciones anteriores es importante destacar la concepción de la Unesco (2017), sobre la inclusión, la cual define como el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia y los logros de cada estudiante.

Sobre este tema, Alcain y Medina (2017) refieren que la educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético el cual repercute en un modelo social de Derechos Humanos, fundamentado en la persona y la ética, que no solo requiere la transmisión de conocimientos, sino que es imprescindible promover un cambio ideológico sobre la concepción que se tiene hacia el tema de la

diversidad y de las personas con discapacidad. Finalmente, se trata de garantizar un derecho fundamental: el derecho a la educación, derecho que lleva implícito el de la educación inclusiva.

Según Blanco (2006), las escuelas con una orientación inclusiva se plantean transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. (p.7)

También es oportuno hacer referencia que “la intolerancia, el rechazo y la ignorancia hacia la migración son entes determinantes para el nacimiento de conductas discriminatorias (racismo y xenofobia) desembocando en la marginación y exclusión social” (Mondaca, 2018 p. 71). Para dar respuesta a estas diferentes formas de discriminación el autor considera que en los procesos de inclusión, la escuela debe innovar reconociendo la importancia del cambio a nivel curricular; valorando la presencia de niños y niñas migrantes, que implica diversidad de identidad cultural; para ello es necesaria la capacitación del/la docente de aula.

CARTA DESCRIPTIVA

Taller: Sensibilización para la inclusión de alumnos inmigrantes en el aula

	1 Conozcamos a nuestro grupo
--	------------------------------

Módulos 1	<ol style="list-style-type: none">2. Mural de las migraciones3. Reflexionando sobre la discriminación4. Lo que se piensa sobre las personas migrantes5. Comprendiendo los riesgos y vulnerabilidades6. Las etapas migratorias
Módulos 2	<ol style="list-style-type: none">1 Estrategias de inclusión de migrantes en el aula<ol style="list-style-type: none">1.1 Estrategias de apoyo1.2 Grupo de estrategias de apoyo en el aula2 Dinámicas de adaptación académica3. Actividades inclusivas en el aula4. Tutoría de acogida en México.

Módulos 3	1 Aulas temporales de adaptación e inmersión lingüística 2. Actividades extraescolares en español
------------------	--

JUSTIFICACIÓN

La migración es una característica de América Central, entre el 12% y 14% de población es migrante; porcentajes que son mayores a la media internacional. Es un proceso complejo y las acciones que se realizan desde las escuelas, gobiernos y agencias son pocas frente a la escala del fenómeno. La migración interna mexicana es indígena principalmente y de vocación agrícola. Y los mapas de los flujos migratorios, internos y externos, se cruzan con el flujo de los narcos también.

Una gran parte de los jóvenes y de la gente huye de la violencia. Entonces, se incrementa la solicitud de asilos. Por ejemplo, en 2013 y 2015 la solicitud creció 162%. Por lo tanto, México es también un país destino y no sólo de tránsito.

Es decir retomando la compleja realidad que vive el estudiantado inmigrante en los centros educativos, Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017) plantean que una de las principales debilidades de los programas de acogida en las escuelas tiene que ver con la ausencia de lineamientos educativos que orienten el trabajo de gestión y organización de la incorporación de dichos estudiantes, por ello recomiendan la promoción de nuevos enfoques hacia la diversidad cultural, a través de normativas que puedan orientar el trabajo desarrollado por la comunidad educativa.

Un dato importante que se destaca en Pisa (2010), en su investigación sobre el rendimiento de estudiantes inmigrantes y la atención de los países de acogida en la satisfacción de sus necesidades, es sobre cómo las políticas educativas de dichos países influyen en el rendimiento académico y en la integración del estudiantado inmigrante en el sistema escolar, a la vez que los forma para disfrutar de las oportunidades disponibles en los países donde ahora residen.

Se entiende entonces, que el proceso de transición del alumnado inmigrante puede verse fortalecido si las políticas de los países que los reciben están planteadas bajo criterios de inclusión hacia la diversidad, es aquí de suma importancia la intervención eficaz y oportuna del centro educativo, de sus docentes y orientadores capacitados en el tema, con su práctica humanizadora, innovando en estrategias y acciones, las cuales logren fortalecer las habilidades personales y académicas del grupo estudiantil con diferentes nacionalidades.

Tomando en cuenta los planteamientos descritos anteriormente, Fernández y Santos (2014) refieren que el personal docente conjuntamente con el/la orientador/a deben estar atentos a las manifestaciones, alteraciones y preocupaciones del estudiantado inmigrante en el que expresen su dificultad para adaptarse al cambio que implica estudiar en otro país, así como también otras acciones que puedan presentarse en el aula con el conjunto estudiantil, que demuestren la necesidad de intervenir desde diferentes enfoques y estrategias con todo el grupo de estudiantes inmigrantes y no inmigrantes, que permitan su inclusión, ello repercutirá en su permanencia y continuidad en el sistema educativo.

El objetivo principal de este curso busca desarrollar acciones conjuntas para ayudar a la inclusión e integración de las personas migrantes y refugiadas en el aula, para favorecer el proceso de inclusión y de atención al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que nos señala

Artículo 3.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. Así como también El artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en la que se señala que “Todos tenemos el derecho a la educación”. Garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

OBJETIVOS

- Implementará estrategias, técnicas y acompañamiento a alumnos inmigrantes dentro del aula, así como sensibilización con su grupo de clase y con padres de familia.
- Comprenderá adecuadamente el contexto social, económico y político global y su relación con las características que en la actualidad, ha adquirido la migración
- Identificará y reflexionará sobre los enfoques, mitos y prejuicios que impactan y afectan la forma en cómo se percibe y aborda el fenómeno de la migración en la actualidad.

- Implementara estrategias para frenar la discriminación, la xenofobia y la aculturación, contribuyendo a lograr una estabilidad emocional que favorezca en la esfera cognitiva y en el relacionamiento interpersonal.

MÓDULO 1 APRENDIZAJES ESPERADOS

Contenidos

Comprender adecuadamente el contexto social, económico y político global y su relación con las características que en la actualidad ha adquirido la migración internacional.

Reconocer los principales factores que motivan la migración a nivel internacional.

Identificar y reflexionar sobre los enfoques, mitos y prejuicios que impactan y afectan la forma en cómo se percibe y aborda el fenómeno de la migración en la actualidad.

ACTIVIDAD	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
<p>Conozcamos a nuestro grupo</p>	<p>Indique a los/las participantes que imaginen que viven en un país en el cual cada grupo social y/o étnico tiene su propia forma de saludar. Diga que caminen por el salón y saluden a los demás en la forma que usted les indicará y a la vez se presenten entre sí. De la misma manera repita este ejercicio varias veces, hasta lograr que la mayoría de participantes se salude.</p> <p>Al final, solicite al grupo que conteste:</p> <p>a. ¿Cómo se sintieron?</p> <p>b. ¿Qué pensaron cuando les saludaban de esa forma?</p>	<p>Ninguno</p>	<p>20 min</p>

	<p>c. ¿Qué relación existe entre esta dinámica de los saludos y la migración?</p>		
<p>Mural de las migraciones</p>	<p>Entregue una fotocopia de la lectura del Capítulo 1 de marco conceptual de este módulo a cada participante y seguidamente organice 3 equipos.</p> <p>Deben leer y luego diseñar una representación a través de un mural grande y colorido dibujado en una cartulina.</p> <p>Cada grupo debe elaborar un mural dibujado que represente los principales aspectos de cada sección de la lectura de acuerdo con la siguiente distribución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: Sección: ¿Qué perfiles tienen las personas migrantes y refugiadas en términos globales? 	<p>Fotocopias del Capítulo 1 del Marco Teórico de la tesis.</p> <p>Guía de preguntas para cada grupo. Papel bond (al menos 8 pliegos).</p> <p>Marcadores de colores.</p> <p>Cinta adhesiva.</p>	<p>2 horas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Grupo 2: Sección: ¿Por qué se mueve la gente? ● Grupo 3: Sección: ¿De dónde salen y hacia dónde viajan las personas migrantes y refugiadas? <p>Pida a cada grupo que haga una presentación de su mural. (5 a 10 minutos máximo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abra plenaria para dudas o preguntas. - Lance interrogantes para verificar si los mensajes han sido entendidos. - Dé las gracias. 		
<p>Reflexionando sobre la discriminación.</p>	<p>Entregue a cada participante una tarjeta al azar y pida que se la coloquen en su cuerpo en un lugar visible.</p> <p>Cuando cada persona tenga su tarjeta, solicite que, SIN HABLAR entre ellos, formen grupos de acuerdo a la tarjeta que tienen (no de acuerdo al color).</p>	<p>Tarjetas pequeñas de 3 colores diferentes (al menos 3 de cada uno)</p>	<p>2 horas</p>

	<p>Dado que hay 3 tarjetas de colores diferentes, es probable que las personas piensen que no podrán hacer grupos con ellas, por tanto, estas personas quedarán solas o se agruparán entre ellas.</p> <p>Cuando los grupos estén formados y separados claramente, sin deshacerlos, solicite que reflexionen sobre los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál ha sido el criterio para formar los grupos? ¿Por qué?• ¿Es muy habitual que los grupos se formen en base al mismo color? ¿No hay otros criterios posibles? ¿Grupos arco iris por ejemplo?• ¿Por qué nos acercamos a quién más se nos parece?• ¿Qué pensaron y sintieron aquellas personas que se quedaron sin grupo?	<p>(3 rojas, 3 verdes, 3 azules, 3 moradas)</p> <p>3 tarjetas que sean de color diferente a los demás y diferentes entre sí.</p>	
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué pensaron los/las demás? ¿Se dieron cuenta?• ¿Encuentran alguna similitud con la vida real: discriminación, etc.? <p>Dado que es posible que las personas que quedan solas por el color único, al final se agrupen entre ellas, vale la pena también analizar esa situación y preguntar por qué esa necesidad de agruparse aunque sean diferentes.</p> <p>Vincula las respuestas del grupo con las situaciones de discriminación que se suelen dar contra las personas que participan en las migraciones.</p> <p>Vuelve a retomar la participación grupal a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué nos imaginamos cuando pensamos en gente de Asia o África?		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos sugiere la palabra migrante? • ¿Qué nos sugiere la palabra refugiado? <p>- Abra plenaria para dudas o preguntas.</p> <p>- Lance interrogantes para verificar si los mensajes han sido entendidos.</p> <p>- Dé las gracias.</p>		
<p>Lo que se piensa sobre las personas migrantes (En línea)</p>	<p>Anexe el capítulo 2 del marco teórico a la plataforma de classroom “Taller de sensibilización para docentes, comunidad Valle Mágico”, que se elaboró para este taller.</p> <p>Asigne una fecha para la consulta del material, comente las indicaciones a seguir con los participantes y la siguiente guía de preguntas.</p> <p>En su país:</p>	<p>Material digital del Capítulo 2 del Marco teórico (plataforma classroom)</p>	<p>2 horas</p>

	<ul style="list-style-type: none">● ¿Cuáles son los principales mitos y prejuicios sobre los grupos humanos ligados a las migraciones?● ¿Cuáles son las fuentes de información para construir esas creencias?● ¿Qué implicaciones tiene esas formas de pensar en la vida de las personas migrantes que habitan o transitan por tu país?● ¿Cómo podrían trabajarse y desmontarse esas creencias? <p>Indique que deberán elaborar sus respuestas como más les gusta (Word, Power Point, Canva, escritas. etc.)</p> <p>Deberán subir sus productos a la plataforma de classroom.</p> <p>- Dé las gracias</p>		
--	--	--	--

<p>Comprendiendo los riesgos y vulnerabilidades</p>	<p>Realice las siguientes actividades para crear las condiciones previas a la dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Organice a las personas participantes en 4 grupos de trabajo. ● Entregue el material digital del Capítulo 2 y 3 del Marco Teórico de este Módulo que también estará disponible en la plataforma de classroom. ● Indique que la lectura en grupos se distribuirá de la siguiente forma: <p style="padding-left: 40px;">Grupos 1 y 2: Analizan el Capítulo 2 “Complejidad de los flujos migratorios y necesidades diferenciadas de protección”.</p> <p style="padding-left: 40px;">Grupos 3 y 4: Analizan el Capítulo 3 “La migración irregular y el tráfico ilícito de migrantes como factores de vulnerabilidad”.</p>	<p>Material digital del capítulo 2 del marco teórico. (Plataforma classroom)</p> <p>Preguntas ubicadas en el Anexo “Comprendiendo los riesgos y vulnerabilidades”. (Plataforma classroom)</p>	<p>2 horas</p>
--	---	---	----------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Entregue el material digital de las preguntas del Anexo 1 “Comprendiendo los riesgos y vulnerabilidades” para que cada grupo elabore las respuestas de acuerdo a la parte asignada y las entreguen como más les guste (Word, Power Point, Canva, escritas, etc.) • Organice la actividad para que suban sus respuestas por equipos en classroom. 		
Las etapas migratorias	<p>Organice 3 equipos</p> <p>Para esta actividad se contará con 5 estaciones, que son las 5 etapas migratorias (Origen, tránsito, destino, retorno y reinserción).</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la estación de Origen los participantes van a imaginar que se tendrá que desplazar a un nuevo país (el que quieran) y 	<p>Las 5 estaciones migratorias (pueden estar escritas en papel bond y puede agregarle dibujos significativos de la misma).</p>	<p>2 horas</p>

	<p>explicarán las situaciones y causas por las que se ve en la necesidad de desplazarse.</p> <ul style="list-style-type: none">● En la estación de Tránsito tendrán que explicar cómo es el trayecto que usan para desplazarse hacia su destino (rutas, localidades, medios).● En la estación del destino, será el lugar al que se espera que lleguen tras el viaje migratorio y analizarán las expectativas por las he han viajado hasta ese destino, pero también analizarán las amenazas que conlleva estar en nuevo sitio por ejemplo, al no cumplir las expectativas de su viaje y puedan caer en una explotación laboral o sexual, etc.● En la estación de retorno visualizarán que tuvieron que ser deportados a su lugar de origen, pero se imaginarán que fueron		
--	---	--	--

repatriados de manera violenta, con muchos procesos de discriminación.

- Por último en la estación de reinserción argumentarán con sus compañeros cómo es que se sienten al haber atravesado por toda esta travesía y de qué manera es que ahora integrarán lo aprendido en su vida y en su día a día.

- Abra plenaria para dudas o preguntas.

- Lance interrogantes para verificar si los mensajes han sido entendidos.

- Dé las gracias

MÓDULOS 2

1 Estrategias de inclusión de migrantes en el aula

1.1 Estrategias de apoyo

1.1.2 Debate “Grupo de estrategias”

2 Dinámicas de adaptación académica

3. actividades de inclusión en el aula.

3. Tutoría de acogida en México

ACTIVIDAD	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Estrategias de inclusión de migrantes en el aula 1.1 Estrategias de apoyo	Suba el marco conceptual “Grupo de estrategias” de este módulo a la plataforma de classroom. Pedirá que analicen la información otorgada y que recopilen dudas, preguntas o inquietudes, también se entablará un debate para conocer las perspectivas de las docentes respecto a estas estrategias,	Marco conceptual file:///C:/Users/Admin/Documents/TALLER%	1 hr

	<p>en una sesión en línea que será en la plataforma meet, para el día (fecha y liga por asignar).</p>	<p>20DE%20INTER VENCIC3%93N /Grupos%20de% 20estrategias%2 0.pdf</p>	
<p>1.1.2 Debate “Grupo de estrategias”</p>	<p>En la sesión creada en la plataforma meet, resolverá inquietudes del marco conceptual “Grupos de estrategias”.</p> <p>Una vez resueltas las dudas, presentará una PPT en la que ejemplificará las estrategias vistas y cómo podrán las docentes implementarla en su aula.</p> <p>Dirigirá un debate respecto al grupo de estrategias que analizaron en la sesión anterior.</p>		<p>1hr</p>

<p>2. Dinámicas de adaptación académica</p>	<p>Visualicen el video Migrantes Ministerio de Educación, el cual podrán observar en la siguiente liga https://www.youtube.com/watch?v=TzDvmgo4Y24</p> <p>Los docentes analizarán los puntos más importantes que destaca el video, es decir, en cuanto a adaptación, inclusión, apoyo en el aula, posibles barreras que destacan los niños, etc.</p> <p>Se realizará una sesión en línea en la que se expondrán los puntos anteriores y lo que experimentaron al ver el video.</p> <p>Se les mencionará que parte de lo que han percibido y parte de lo que han experimentado en su experiencia docente con alumnos inmigrantes, es lo que deberemos resolver en nuestras dinámicas de adaptación académica.</p> <p>Cerraremos la sesión dejando una actividad de tarea, la cual se subirá a la plataforma de classroom. En dicha actividad se plantean diversas dinámicas que aplicarán en su salón de clases, esta actividad deberán implementar antes de nuestra siguiente sesión en línea, la cual se establecerá con las docentes.</p>	<p>Video Migrantes Ministerio de Educación.</p> <p>Material de apoyo Dinámicas</p> <p>file:///C:/Users/Admin/Documents/TALLER%20DE%20INTERVENCIONES%20DINAMICAS%20DE%20INCLUSIÓN%20ACADÉMICA</p>	<p>2hr</p>
--	--	---	-------------------

		0en%20el%20aula.pdf	
3. Actividades de inclusión en clase	<p>Las indicaciones para esta actividad se mencionaron en la sesión anterior.</p> <p>Procederá a dar participación a quien quiera compartir cómo le fue al implementar las dinámicas.</p> <p>Indicarás que deberán de escuchar con atención, ya que al final harás una ronda de preguntas.</p> <p>1.- Maestra (nombre) usted qué piensa respecto a la dinámica escogida por su compañera,</p> <p>2.- En la dinámica implementada por su compañera, ¿noto que pudo haberle hecho falta algo?</p> <p>3.- ¿Consideraría implementar esta dinámica en su grupo aunque no tenga alumnos inmigrantes en su aula?</p>	sin material	1 hr

4.Tutoría de acogida	Comparta el marco teórico de esta sesión, la cual solo será lectura complementaria de este módulo.	file:///C:/Users/Admin/Documents/TALLER%20DE%20INTE RVENCI%C3%93 N/Tutor%C3%A Da%20de%20acogida.pdf	1hr
-----------------------------	--	--	------------

MÓDULOS 3

1 Aulas temporales de adaptación e inmersión lingüística

2. Actividades extraescolares en español

ACTIVIDAD	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
1 Aulas temporales de adaptación e inmersión lingüística	<p>Brinde el marco conceptual de apoyo para el docente "Aulas temporales y de inmersión lingüística", el cual deberá subir a la plataforma de classroom.</p> <p>Solo leerán el material y anotarán sus dudas y preguntas.</p> <p>Fije una fecha para reunirse en línea y resolver dudas y preguntas respecto a las aulas temporales de adaptación e inmersión lingüística.</p>	file:///C:/Users/Admin/Documents/TALLER%20DE%20INTERVENCION/Aulas%20temporales%20de%20inmersi%C3%B3n%20linguistica.pdf	1 hr

<p>2. Actividades extraescolares en español</p>	<p>Brinde el material complementario “Actividades extraescolares en español” de este módulo subiéndolo a la plataforma de classroom.</p> <p>Esta será la fase final de nuestro taller, por lo tanto brindarás un argumento de despedida para el colectivo docente con el cual trabajaste.</p> <p>Extrae con ellos la parte más enriquecedora que les deja este taller, así como la parte más difícil de comprender.</p> <p>Da las gracias por su colaboración y menciona que estarás disponible para cualquier apoyo en situaciones de integración, dinámicas o actividades para lograr un proceso de inclusión en el aula.</p>	<p>file:///C:/Users/Admin/Documents/TALLER%20DE%20INTERVENCIONES/Actividades%20extraescolares%20en%20español.pdf</p>	<p>1 hr</p>
--	---	--	--------------------

Referencias bibliográficas

Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 16(1), 105-116. Recuperado de <https://bit.ly/31ZUmFE>

Alcain, E. y Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidades y retos. *Revista digital en investigación en docencia universitaria* 11(1). 1-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049180>

Barrazas A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, pp. 5-13

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-35. Recuperado de <https://bit.ly/2CI0SMu>

Fernández, J. y Santos, G. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232663002.pdf>

Galan Perroca M (2011). Desarrollo y validación de contenido de la nueva versión de un instrumento para clasificación de pacientes. Rev Latino-Am Enfermagem, 19(1), pp 1-9

Mondaca, C. (2018). Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de pedagogía, Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/664249>

Montánchez M., Jornet J., Perales M., Carrillo S. y Wilches, S. (2017). Educación Inclusiva. Maracaibo, Estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela: Universidad del Zulia. Recuperado de <https://bit.ly/38EF2jg>

Pisa. (2010) ¿Qué nos dicen los estudiantes inmigrantes sobre la calidad de los sistemas educativos? INFOCUS 33. Recuperado de <https://bit.ly/2CkkoZG>

Unesco. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

ANEXO 4

LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACIÓN DE CONDUCTAS INCLUSIVAS EN EL AULA.

Docente evaluado

Directora

Maestra de lactante

Maestra de maternal

Maestra 1° de preescolar

Maestra 2° de preescolar

Maestra 3° de preescolar

1	Línea base	Fecha observación 1	Fecha observación 2	Fecha observación 3
	Observación durante la intervención	Fecha observación 1	Fecha observación 2	Fecha observación 3
2	Línea base	Fecha observación 1	Fecha observación 2	Fecha observación 3
	Mantenimiento de la conducta			

<p>3. interactúa con todos los niños de la clase (contacto visual y comunicación oral)</p>											
<p>4. responde dudas con actitud respetuosa a los alumnos</p>											
<p>5. les habla con respeto a los alumnos sin hacer distinciones entre ellos</p>											
<p>6. da indicaciones claras y sencillas</p>											
<p>7. tiene una escucha atenta cuando un alumno da su opinión de un tema</p>											

<p>8. da ejemplos diversos que reflejen la variedad de experiencias de los estudiantes</p>									
<p>9. realiza retroalimentación del tema</p>									

Se aplica a todos los docentes del centro educativo que estén frente a grupo

	<p>Lí nea base 1</p>	<p>Observaci ón durante la intervención</p>	<p>Línea base 2 Mantenimi ento de la conducta</p>
<p>Conductas NO inclusivas dentro del aula de clases</p>			

ayuda para la realización de la actividad								
no realiza contacto visual con los alumnos								
no permite interrupciones de los alumnos (que le realicen preguntas para aclarar dudas)								
ignora a los niños cuando le están hablando								
Permite la falta de respeto entre compañeros (apodos, exclusión, burlas, etc...)								
no permite la participación de los niños nacionales y/ o migrantes								

APARTADO B

Se aplica **UNICAMENTE** los docentes del centro educativo que tienen alumnos migrantes frente a grupo

	Línea base 1			Observación durante la intervención			Línea base 2 Mantenimiento de la conducta		
Conductas inclusivas en Migrantes									
El docente utiliza un lenguaje claro y sencillo al hablar con los estudiantes inmigrantes.									
El docente muestra un interés									



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO MAESTRÍA EN
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 16 de mayo de 2024.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Intervención en docentes de educación preescolar para favorecer las prácticas de educación inclusiva de niños inmigrantes en Tepoztlán**" elaborada por la estudiante **Luisa Alejandra González López**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

Dr. Ulises Delgado Sánchez
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2024-05-16 08:07:47 | FIRMANTE

qGE179gweLQ22XSOfR5xe3GwH9HaQuuAd7YgEhJDIHsZRpRkRdnd4zPBVNjt8bUOdWtKcuDeRndSdXahXBLmufPCFACKSS1Z5BEpLKIn3fpSNMW4eUjEM878opSrFamp7T8
nJOOu8V0a7RLDieldCayUDTu0WWnRkNZNRN7EfbUYchDcQi+C11N+xzH8z+Fa1+8wq62thQBOjDcLwRYBdNOAbKqQVfwqkPInoa+LRzPTk4tn2yzV0EJF5A6nkj+ejbn8WSN
jwFaF27Yhz8cdXLjNF3MqjC7o1Qg0DAQzZyp8plVPPx77RbTMD9pgPnTKcTGNiv7rtEurM/BodA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[jq5nBhxD](#)

<https://efirma.uaem.mx/noReputio/EPnoCzzGyLAIYh7DUVWkpcByvFsQuK>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO MAESTRÍA EN
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 16 de mayo de 2024.
ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Intervención en docentes de educación preescolar para favorecer las prácticas de educación inclusiva de niños inmigrantes en Tepoztlán**" elaborada por la estudiante **Luisa Alejandra González López**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

Mtro. José Andrés de la Torre Ayala
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

JOSE ANDRES DE LA TORRE AYALA | Fecha:2024-05-16 07:43:42 | FIRMANTE

EHBSHt+Ovby3kLjhe0t6FR1ESPYgtREEMPE8qc3MnXepc38kXkncH9dvZOV6gyK2EPDzKuFew750cEe2FH3BSbFEPa8q6NKVYCuYLF8ueP8NxDL0gg18OdsJE7JMur6Zq3UB1kxAK1IXm+2ba0IYMb2SzuBLZkaZ9lhwGR2zkGsLduEDRC1uDWPx8Ps4EEbk4ydtRof2AOPphulS2b1EdA0DwZjdYwbrDMbDl011ctp8GeSugy+06ET94SdEfo241zKzRZyA8/OJhMgZi+zYm4DIFp6BYqQWJFLhGGcDxDS7qik0HmXUjRXbJP6wHN6+yUR85pz0wvz1A==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[pWSyIRba8](#)

<https://efirma.uaem.mx/hoRepuclio/hdSIs0z9IBbtXJaNevkBrVZVEfvvd0>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO MAESTRÍA EN
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 16 de mayo de 2024.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Intervención en docentes de educación preescolar para favorecer las prácticas de educación inclusiva de niños inmigrantes en Tepoztlán**" elaborada por la estudiante **Luisa Alejandra González López**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES | Fecha:2024-05-16 07:32:41 | FIRMANTE

ERyZzQZrDg+yjU2vsk2QaYH+Ngh+raoaXLUtY8w08385/M+xi1J3W4Smk100Km+TqmImY38CQ88DF3jyD9iq2Pa0/mPb2lgRn3R4pwrVH/x+2QIQ0lwRV2FuJ5p1H42VWrbOn
gSTHD Cq10Cuu3ABB8Dvka/WOa/DBU/8cj03z9J8KVpd/W/Sigmb0LbouuUfOxYD7YglZRr7m3Klno0KJz5r3bHMvaZ+icKG18+rRBogp64zdTv5g8sEdK9HnZENb2fQwslEM35s
NE+VQpnd7yTTsULT3dlFuNn1JwAgWQJ51/bw5EF0oqdesgBUEstYRRNOJyW6zQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



TSUYIF8el

<https://efirma.uaem.mx/ho/Repudio/aUAyhbZuuck606hFD3zPE0M/Wcpjmt9>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO MAESTRÍA EN
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 16 de mayo de 2024.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Intervención en docentes de educación preescolar para favorecer las prácticas de educación inclusiva de niños inmigrantes en Tepoztlán**" elaborada por la estudiante **Luisa Alejandra González López**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

Dr. David González Campillo
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

DAVID GONZALEZ CAMPILLO | Fecha:2024-05-15 16:43:49 | FIRMANTE

L80HSiDnjy5hOWtsa3Q/MZp4TBfe19FktRSZEe4MGDx2F+u6ZozJEhP5e0ko/GO9Dae1CHNOpLHhejplOsC1Lnd+dyD/9S86nRzUINmk7rMU/BQogjHEzZVvYhHyFks8DLKm
GakTm0easCnir6RWUINQmHqH2oY8RaEC8HyYRmrujkORRIDOw0jcCvWAmm58z2E0AC0xx+VLtK2haBdsccwLYR0BWB6eGzwcxdU8gw4RHbuBkz5w2CM3p4C+YRwJKS
YQ2E015OcxajT05ohUcFo3OL7ppzB5OmBMcNIEaM4Uaowin001/fhOxOa9RQ0wqjBq1NXe==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

[TmZfJyt09](#)

<https://efirma.uaem.mx/hoRepublio/FTXV8z3oFGOC8Zqr8QI4FyxThOPskHc>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO MAESTRÍA EN
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 16 de mayo de 2024.
ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Intervención en docentes de educación preescolar para favorecer las prácticas de educación inclusiva de niños inmigrantes en Tepoztlán**" elaborada por la estudiante **Luisa Alejandra González López**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

Dra. Rosa Diana Santamaría Hernández
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ROSA DIANA SANTAMARIA HERNANDEZ | Fecha:2024-05-16 11:41:04 | FIRMANTE

KDu1J12/H9+HqYJ0IPqnYSHKIANwW+RW0Q/+KVRs0mAYCaay0a97Zgk8rTBR7R+zjI+GpFNyW8yZ2Z2drY3vezQWKSr+bSdpEhngppPohMaGR7DlqyAa4KzD4nc3KQys+ZB4LYxHHWZ4ck0ab6dv0WYyqYaw3Uhq5uC76r5n45fminiP6LHepBpgJhalmEVOUIP+ryFZm7pXabm6jCHeO34Qz61YppX0e5mmsW3C6ZD63U40qjBLUz6IBOUduFYIw2m5dSjpa2KoGkb+0XDI2z8ouq9T+89OYegza1w1DXonkwOLk0a5pW1TPvraJfN06NYOrggHAvwEaQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[B0kau0i5C](#)

<https://efirma.uaem.mx/NoRepudio/siguMzsgP9LDNUbyHSWkP0RmWyf8TWig>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029