

UNIVERSIDAD DE SONORA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
Departamento de posgrado en Psicología

**Diseño e Implementación del Programa de Interacciones Didácticas Inclusivas
para Docentes en el Nivel Bachillerato**



Asesoras:

Doctora Karla Fabiola Acuña Melendrez

Maestra Karina Antonia Guevara Verdugo

Doctora Juana María Méndez Pineda

Hermosillo, Sonora, México

Enero de 2023

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

En memoria de mi padre Felipe Medina.

Quién me enseñó a buscar el trato digno y respetuoso hacia los demás, lamentablemente no logro presenciar la culminación de mi trabajo, sin embargo, siempre mostró su interés por lo que hacía y durante el proceso de maestría se expresaba orgulloso de los logros que iba obteniendo.

Dedico este trabajo a él, pues me mostró lo que era la entrega hacia los demás, tratando de hacer este mundo cada vez más armonioso y respetuoso. Aun en sus últimos momentos puso en segundo lugar el dolor que por enfermedad padecía y, en primer lugar, el bienestar de a quiénes amo, su familia.

Gracias por ser valiente, dedicado e invencible.

“Algo tenemos en común, es que llegaremos a morir, mientras tanto, somos diversos, aprender esto nos hace crecer y tener riqueza como seres humanos”

Agradecimiento

En primer lugar, agradezco a todos aquellos que me acompañaron en mi formación en maestría, mi familia y mi pareja de quien recibí tanto el apoyo físico como moral para la realización y culminación de mi trabajo.

También, principalmente a mi tutora Claudia Cecilia Norzagaray Benítez por la conducción y apoyo afectuoso que me brindó para encaminarme en todo momento. Así también, de las horas laboradas en conjunto para hacer posible la culminación de mi tesis.

A las doctoras miembros del comité, Doctora Karla Fabiola Acuña Melendrez, por brindarme herramientas teóricas conceptuales, Maestra Karina Antonia Guevara, por brindarme herramientas metodológicas y estrategias para la planeación, Doctora Juana María Méndez Pineda, por brindarme una aproximación al tema de Educación Inclusiva.

También a la Universidad de Sonora, quién me abrió las puertas para poder crecer tanto profesional como académicamente, llevando muy en alto el lema “el saber de mis hijos hará mi grandeza”. A la comunidad docente, preocupados por apoyar mediante sus materias al trabajo de tesis.

RESUMEN

Excluir del derecho a la educación en el nivel Bachiller debe ser preocupante, es aquí donde se desarrollan competencias de vida. Es importante indagar en las BAP enfrentadas por los y las alumnas para eliminarlas y el Modelo de Interacciones Didácticas ayuda a lograrlo. El objetivo de la investigación fue evaluar los desempeños docentes antes y después de la implementación de un programa, para promover interacciones didácticas inclusivas y la eliminación de las BAP. Para ello, se llevó a cabo un estudio cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental. Se diseñó el Instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión del estudiantado que enfrentan BAP en bachillerato, con el cual se midieron los desempeños competenciales, posteriormente se diseñó el programa de intervención que se conformó de 6 sesiones y se implementó con 6 profesoras pertenecientes a un bachillerato privado de la cd de Hermosillo. Finalmente, se evaluaron los desempeños y las opiniones sobre el curso. Los resultados muestran que la media de ocurrencias en los desempeños en la preevaluación fue de 44.14% y en el post de 80.19%; al realizar una comparación entre estas medias, se obtuvo una diferencia significativa; los docentes evaluaron el programa como favorable por su objetivo, metodología, condiciones y ambiente, utilidad e instructor. El programa diseñado es efectivo en la mejora de los desempeños competenciales a excepción de la retroalimentación y evaluación, este proyecto es un producto para la capacitación técnica y metodológica de prácticas docentes que favorece la inclusión educativa.

Palabras clave: Interacciones didácticas inclusivas, Desempeños competenciales, Barreras para el aprendizaje y la participación, Estudiantes de Bachillerato

Índice

Introducción	09
Capítulo I. Estudiantado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación	12
1.1 El estudiante ante las barreras para el aprendizaje y la participación y el personal docente en el nivel medio superior	12
1.2 Antecedentes de estudios internacionales y nacionales sobre la inclusión en nivel medio superior y superior	16
1.3 Planteamiento del problema: Necesidades en la atención inclusiva de estudiantes en nivel medio superior	23
1.4 Justificación	26
II. Marco teórico conceptual.	29
2.1 El papel de la educación en la inclusión.	29
2.1.1 Educación Inclusiva.	30
2.1.2 Modelo de inclusión educativa	32
2.1.3 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)	40
2.1.4 El rol del psicólogo en la educación inclusiva	43
2.2 Desarrollo de desempeños competenciales en la enseñanza-aprendizaje	47
2.2.1 Modelo de campo propuesto por Kantor	49
2.2.2 Desarrollo psicológico y aprendizaje	52
2.2.3 Competencias docentes	57
2.2.4 Modelo de interacciones didácticas	63
2.2.5 Desempeños competenciales docentes para la inclusión de estudiantes en el aula	68
2.3 Interacciones didácticas inclusivas	72
2.4 Objetivos de la Investigación	78

Programa de Interacciones Didácticas Inclusivas	6
III. Metodología de la investigación	80
3.1 Variables de la investigación	80
3.2 Hipótesis	80
3.3 Enfoque de investigación	80
3.4 Contexto del estudio	81
3.5 Participantes	82
4.6 Procedimiento	82
Fase 1. Diseño y validación de un instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión educativa	83
Fase 2. Planeación del programa “Interacciones Didácticas Inclusivas”	85
Fase 3. Implementación del programa en escuela bachiller	88
Fase 4. Evaluación de los desempeños y del programa.	89
3.7. Análisis de los datos	90
IV. Resultados	92
4.1 Evaluación de las competencias docentes	92
4.1.1 Competencias antes del inicio del programa	92
4.1.2 Competencias después del programa	94
4.1.3 Comparación de competencias antes y después del programa	96
4.2. Valoración hacia el programa “Interacciones Didácticas Inclusiva”	99
4.2.1 Evaluación docente del programa “Interacciones Didácticas Inclusiva”	100
4.2.2 Evaluación de los desempeños de los estudiantes.	
V. Conclusión y Discusión	102
Bibliografía	111
Anexos	124
Anexo 1. Instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión del estudiantado que enfrentan BAP en bachillerato.	124

Programa de Interacciones Didácticas Inclusivas	7
Anexo 2. Criterios de Desempeño del Estudiante en la Interacción Didáctica	129
Anexo 3. Programa de Interacciones Didácticas Inclusivas	130
Anexo 4. Módulo 1. Competencias para la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP	135
Anexo 5. Parte de las diapositivas utilizadas en la primera Sesión “Identificación”	138
Anexo 6. Parte de las Actividades de la Primera Sesión, las cuales se encuentran dentro del cuadernillo	139
Anexo 7. Tabla 7 Porcentaje total por desempeño competencia del docente	142
Anexo 8. Tabla 9 Porcentaje total por desempeño competencia del docente	147
Anexo 9. Evaluación del Programa Interacciones Didácticas Inclusivas	152
Figuras	
Figura 1. Triángulo de las dimensiones para una inclusión educativa	37
Figura 2. Modelo de interacciones didácticas propuesto por Ibáñez	64
Figura 3. Modelo de Interacciones Didácticas Inclusivas	76
Tablas	
Tabla 1. Competencias docentes para auspiciar la relación estudiante- Objeto referente	60
Tabla 2. Taxonomía con su correspondiente conocimiento, desempeños y criterios de logro	65
Tabla 3. Características generales de participantes	82
Tabla 4. Fases de la metodología utilizada en esta investigación	83
Tabla 5. Resultados de la concordancia entre los expertos por dimensión	85
Tabla 6. Porcentaje de las competencias observadas en cada docente	92
Tabla 8. Porcentaje de las medias por competencia observada en cada docente	95
Tabla 10. Media de ocurrencia de desempeño obtenido en cada competencia antes y después del programa	96
Tabla 11. Prueba de muestras emparejadas de las medias entre las competencias antes y después de la implementación	97

Tabla 12. Media de ocurrencia, de desempeño obtenido en cada competencia antes y después del programa por sujeto 98

Tabla 13. Evaluación del programa de interacciones didácticas inclusivas 99

Tabla 14. Criterios de Desempeño del Estudiante en la Interacción Didáctica 101

Introducción

El derecho a la educación y las oportunidades para acceder a ella son aspectos con los que todo ser humano debería de contar, por lo que se debe indagar en las barreras que el estudiantado enfrenta en el entorno educativo, pues éste debe ser flexible y variado para que todos aprendan, eliminarlas y dar acceso a oportunidades de participación ayuda a obtener formas novedosas de comportarse y de resolver situaciones que se presentan día a día. Sin embargo, aun hoy en día existen personas que son excluidas de la población estudiantil por cuestiones de diversidad de género, etnia, clase social, religión, orientación sexual, color de piel y discapacidad

En este sentido, el nivel educativo medio superior es uno de los más excluyentes en el cual las y los estudiantes enfrentan una diversidad de barreras para el aprendizaje, requiriendo de programas, apoyos, recursos, así como docentes que gestionen condiciones para incluirlos. El docente tiene un rol relevante pues al adaptar tanto los materiales como las interacciones del aula se logra dar acceso para que el estudiante genere nuevos repertorios conductuales y, en el futuro inmediato, generar competencias tanto académicas como sociales. Por lo tanto, es relevante que el profesorado emplee competencias que le permitan cumplir con el reto de la inclusión de estudiantados para el aprendizaje y la participación en los entornos formativos, haciendo énfasis en el nivel Bachillerato, donde se ha censado un alto índice de deserción de personas con estas condiciones.

Por lo anterior, es importante que se generen estudios que apoyen el quehacer profesional del docente, para dar soporte al qué decir, qué hacer y el cómo llevar a cabo las interacciones didácticas de manera inclusiva, apoyados en marcos teóricos que puedan dar respuesta a dichas interrogantes y que además sean coherentes con los retos que se suscitan en el aula, y que permitan abordar diversas situaciones de forma clara y contundente.

Por lo que la presente investigación tiene como objetivo, evaluar los desempeños competenciales docentes antes y después de la implementación de un programa, con el fin de

promover interacciones didácticas inclusivas y la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en el nivel medio superior. Con ello se pretende brindar herramientas didácticas que apoyen el qué decir, qué usar y qué hacer del personal docente en la interacción didáctica planeada para sus clases, para incluir a estudiantados que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

En el primer capítulo, se muestra un panorama de las necesidades que existe en el nivel medio superior para dar acceso al aprendizaje, además, se muestran dificultades que las y los estudiantes enfrentan al momento de incorporarse en instituciones educativas de nivel medio superior y como estos, en ocasiones, son excluidos debido a que exhiben conductas o aspectos diferentes, así también, los retos que las y los docentes tienen para educar a una diversidad de alumnos. Investigaciones que se han realizado para apoyar al docente sobre el quehacer diversificado, como el uso de estrategias, programas, competencias y materiales a los que pueden hacer uso.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico conceptual, este se divide en tres apartados importantes. El primero, el papel de la educación en la inclusión, en donde se describe la forma en que la disciplina educativa ha transitado en modelos que inciden en la atención a la diversidad, resaltando el Modelo Social, desde el cual se plantea la investigación. El segundo, se explica el desarrollo de desempeños competenciales en la enseñanza-aprendizaje desde el modelo de campo propuesto por Kantor, del cual deriva el Modelo de Interacciones de Ibáñez, mismo que es usado para el desarrollo del programa propuesto y las definiciones los desempeños competenciales inclusivos. Por último, Interacciones Didácticas Inclusivas, en donde se hace una relación en los puntos clave que se abordan en los apartados anteriores.

En el tercer capítulo, se describe la metodología de la investigación, su enfoque, los participantes y el procedimiento, este último realizado en cuatro fases, y el análisis de los datos y los resultados obtenidos.

En el cuarto capítulo, se describen los resultados obtenidos en la aplicación del programa, este se divide en la evaluación de los desempeños competenciales del docente antes y después de la implementación, la valoración del programa por parte de los participantes y la evolución de los desempeños de sus estudiantes. Por último, el capítulo quinto, las conclusiones a las que se llegan a partir de los resultados obtenidos.

Capítulo I. Estudiantado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación

A lo largo de la historia se ha visto como las y los estudiantes que muestran conductas o características diferentes de las normas sociales que han sido excluidos y segregados al intentar acceder a un sistema educativo. La inclusión del estudiantado que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) es el tema principal de este trabajo, por ello, es relevante abordar sobre el significado de este término y la problemática que hoy en día aqueja a la población infantil y adulta, como los aspectos a los cuales esta población enfrenta para poder desarrollar conductas académicas y de aprendizaje, así como, un panorama general a algunos programas que se han generado para apoyar a esta población a nivel nacional.

En este apartado se aborda la importancia de analizar la inclusión educativa y sus efectos sociales que trae para las personas que debido a factores socioculturales, políticos o conductuales son vulnerables de ser excluidas del derecho a la educación. Además, se presentan trabajos que se han realizado en la búsqueda de herramientas, competencias y programas a favor de la inclusión. Por último, la necesidad de realizar dicho trabajo para tener un impacto en los desempeños competenciales inclusivos docentes.

1.1. El estudiante ante las barreras para el aprendizaje y la participación y el personal docente en el nivel medio superior

Según la Organización de las Naciones Unidas, los Derechos Humanos se deben hacer cumplir para todos, pues desde su artículo 1 menciona que todo ser humano debe nacer con libertad, con las mismas oportunidades para vivir con dignidad y con derecho. Y en su siguiente artículo, asevera que lo anterior debe hacerse cumplir sin distinguir entre “raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). Por lo que, se debe promover a nivel internacional la protección a los Derechos Humanos de todos.

Sin embargo, en nuestra sociedad se observa que hay algunas personas a las cuales se les restringe o no se les respeta los derechos que como seres humanos tienen. Estos son vulnerables de ser excluidos debido a la diversidad de género, etnia, clase social, religión, orientación sexual, color de piel y discapacidad que se observa en ellas y que van en sentido opuesto a las normas, culturas y prácticas establecidas por la sociedad (Azorín et al, 2017). Personas que enfrentan barreras para tener la oportunidad de exhibir conductas que le propicien una vida en bienestar. Más aun, ante el derecho a la educación, siendo este sector un espacio en el que se brinda al individuo de competencias para la vida.

Por ello, es relevante que constantemente se realicen investigaciones para eliminar aquellas barreras que excluyan a cualquier individuo a una vida libre, con igualdad en dignidad y derecho. Así, para velar que toda persona pueda acceder a una educación de calidad, que le permita el aprendizaje óptimo para una vida independiente, es necesario que investigadores realicen trabajos que permitan la inclusión de toda persona a contar con el derecho a la educación.

Para esta investigación, inclusión se entenderá como el derecho a acceder a los espacios educativos determinados de manera equitativa y con calidad (Booth y Ainscow, 2011), esto implica que todo estudiante pueda ingresar, permanecer y obtener éxito en sus aprendizajes. No obstante, aun con la estipulación que hace la ONU (2015) desde sus primeros artículos, se encuentran diferentes barreras que impide el acceso de individuos al aprendizaje, esto ya sea por cuestiones políticas, culturales o por las prácticas llevadas a cabo en diferentes comunidades, sobre todo en las escolares (Covarrubias, 2019).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), se ha censado un abandono escolar en todos los niveles educativos para el periodo 2020-2021, sin embargo, es en los niveles medio superior y superior donde se encuentran los porcentajes más altos de abandono a nivel nacional, con un 11.6% y un 8.8% respectivamente. Para el estado de

Sonora, las cifras son más preocupantes, pues se tiene un 12.8% y un 13.9% respectivamente. Cifras que se ven muy distinto en el nivel básico, por ejemplo, para el estado se registra el 1.3%.

Por otro lado, según indica Giraldo (2009) en un homenaje a Sidney W. Bijou, este tomó en cuenta algunas posturas de la psicología conductual de Skinner y de Kantor para responder aspectos sobre este tópico, menciona que el desarrollo psicológico se define como los cambios progresivos en la interacción de una persona con aquello que le rodea, por lo tanto cada individuo tendrá características diferentes a los demás dependiendo de su entorno, la posibilidad conducta, la relación con otros y la forma en que este reacciona ante diversas situaciones, generando con ello formas diversas de comportarse, es decir, cada sujeto evoluciona en la medida en que interactúa con los otros, con diferentes objetos y acontecimientos del entorno, exhibiendo desde comportamientos básicos a otros cada vez más complejos, modificando así su entorno y a su vez este modificando su respuesta, haciendo que cada individuo aprenda, participe y viva de forma diferente. Lo anterior, ya sea de manera autodidacta o mediante sujetos que auspicien situaciones necesarias para cumplir con este fin, ya que, el aprendizaje propicia el desarrollo y “mueve” procesos evolutivos en cada persona y de manera diversa (Bijou, 1996).

De allí la importancia de que se den interacciones con nuevos sujetos, ya sean padres, tutores o docentes para modelar, moldear o auspiciar conductas que el individuo considera necesarias (Rodríguez, 2015). En este sentido, la educación institucional es un apoyo en el proceso de adquisición del conocimiento y de sustento para crear escenarios (Dembo y Guevara, 2001), y es con ellas también que un docente genera competencias necesarias que impulse a dicho individuo para el aprendizaje de muchas destrezas (Bijou, 1976).

Para la psicología, la responsabilidad de preparar los arreglos curriculares recae en el personal docente, ya que son quienes deben exhibir competencias para planear los entornos necesarios, potenciar los medios de contacto a las posibilidades reactivas de las y los alumnos, auspiciar dominios hacia aspectos de la vida autosuficiente y al ajuste de diversos niveles de

funcionalidad (Ibáñez, 1992; Ribes, 2012), es decir, propicia y acompaña a quien aprende al ajuste de los entornos y materiales para su desarrollo. Además, se convierte en parte clave para potenciar situaciones en donde el estudiantado pueda aprender de formas efectivas y variadas para una vida en sociedad, dando herramientas para generar competencias que les ayuden a ajustarse de manera efectiva a diferentes situaciones para una vida independiente (Ibáñez, 2014), de esta manera se ayudará y avanzará en la inclusión de toda la población estudiantil.

Para lograr esto último, la ONU (2018) ha promulgado la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible, en donde, en su objetivo 4 menciona que, como base para mejorar la calidad de vida es indispensable *“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”*. Por su parte, en México mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016), a través de la Ley General de Educación, articula algunos puntos respecto a la inclusión, el artículo 2 menciona que: *“todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condición de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional”*; y en su artículo 41:

Se “Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente... Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior”.

Además, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016), en sus artículos 3 y 31 se ha puesto como obligatorio la asistencia a la escuela hasta nivel medio

superior, trayendo consigo propuestas para la mejora de infraestructura. No obstante, según los datos del censo de INEGI (2021), aún queda un largo trecho para que esto se cumpla.

Es relevante que existan estrategias que favorezcan el cumplimiento de estos artículos, y así prevenir la deserción, promover la inclusión para la permanencia y crear las condiciones óptimas para ellos (Soto, 2003). Es necesario tomar acciones para lograr un trato igualitario en estos niveles, las cuales ayuden al ingreso y continuación de sus estudios (García y Rubia, 2015). Es importante atender a la diversidad e involucrar a las instancias correspondientes de los niveles superiores, para eliminar las barreras del aprendizaje y garantizar el ingreso, la permanencia y la culminación de sus estudios (Forteza et al, 2019; Clavijo y Bautista, 2020). Estos temas se abordarán más adelante.

1.2 Antecedentes de estudios internacionales y nacionales sobre la inclusión en nivel medio superior y superior

A continuación, se describen estudios de tipo cualitativo, los cuales tienen la finalidad de indagar tanto en las prácticas empleadas en diferentes escuelas preparatorias y universidades para la inclusión de estudiantes en vulnerabilidad, a través de entrevistas a alumnos, docentes, directivos; como revisiones sistemáticas, registro de observaciones, estudios de caso y análisis de programas propuestos por la SEP. Se inicia con dos programas que se han empleado en preparatorias, la primera en España para personas con dificultad auditiva y la segunda en México para personas con diferentes necesidades educativas.

García y Herrero (2008) trabajaron en conjunto con un grupo de especialistas para la creación de un Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva en Andalucía, España, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad al estudiantado para alcanzar un mayor grado de competencias que les permita vivir en comunidad y adentrarse en el ámbito laboral. Para la inserción del estudiantado a la institución, se propone hacer una valoración por parte de expertos que permita saber la intensidad de la afección de sordera, con ella obtener una serie de necesidades

educativas que se deberán cubrir al momento del ingreso, entre estas se encuentra la de informar, sensibilizar y comprometer de manera activa a la comunidad; la necesidad de espacios con recursos que reducen barreras de comunicación (avisos luminosos, señalizaciones, megáfono); la urgencia de formar al profesorado para las adaptaciones, la existencia de profesionales especializados dentro de la escuela, colaboración de padres de familia y de asociaciones de personas con discapacidad.

Algunas de las actividades propuestas por los autores para una interacción didáctica efectiva son las siguientes:

1. Realización de proyectos académicos y curriculares que contemplen las necesidades educativas del estudiantado.
2. Apoyo de recursos visuales al momento de presentarse la interacción, situar al alumno cerca del profesor.
3. Buena iluminación en los espacios en que interactúa el docente, repetición constante de los recursos y estímulos presentados.
4. Crear cierres auditivos donde el alumno termine frases antes mencionadas.
5. Tener flexibilidad para ajustar las tareas a las barreras que enfrentan los y las alumnas con el fin de facilitar su acceso.
6. Debe contar con una buena sonoridad.
7. Asegurarse del uso correcto de los aparatos acústicos y tener un uso adecuado de la lengua de señas.
8. Adaptación de textos con lenguaje sencillo y con empleo de sinónimos.
9. Utilización de pictogramas.
10. Dar instrucciones de manera ordenada y lineal.

Dicho manual explica las adecuaciones educativas y la importancia de contar con una red de apoyo, sin embargo, no ofrece de manera clara la efectividad de aplicar las pautas marcadas y las competencias que el docente debe tener (García y Herrero, 2008).

Otra propuesta de inclusión es el Programa de Apoyo por Asignaturas para Bachilleres con Necesidades Educativas Especiales (PAABNEE). Este programa, ofrecido por la Universidad Autónoma de Sinaloa, tiene la finalidad de apoyar a las y los estudiantes que enfrentan necesidades educativas específicas para el aprendizaje. De esta manera, contribuye con la inclusión en la educación de nivel medio y superior, asegurando así el éxito escolar y el desarrollo de competencias necesarias para la autonomía personal (Kitaoka, Félix y Chávez, 2019). En este programa se hace una valoración de las capacidades y áreas de oportunidad del estudiantado, y de las adaptaciones que se deben ofrecer para ellos, como por ejemplo el examen de ingreso. Desde el proceso de inscripción hasta el egreso de estudiantes se cuenta con una red de apoyo conformada por: tutores, especialistas, asesor, padres de familia, orientador educativo, y docentes. Es así como, quienes tienen dificultad para ponerse en contacto con los criterios solicitados en el aula, ya sea por algún problema del tipo: auditivo, motriz, visual, intelectual, múltiple, y psicosocial, se ven beneficiados. Además, se facilitan materiales adaptados, asesoría de nivelación académica, capacidad en movilidad urbana, formación para la vida independiente, capacitación de las y los docentes, elaboración de adaptaciones curriculares y metodológicas, y facilitación de los profesores de estrategias de intervención.

PAABNEE promueve en el docente las siguientes pautas:

1. Creación de ambientes inclusivos.
2. Facilitar bibliografía digital.
3. Ubicar a estudiantes en lugares estratégicos.
4. Procurar que el aula conserve el mismo orden.
5. Utilización de plumones de colores contrastantes.
6. Dar mayores explicaciones e indicaciones para un tema o tarea similares.
7. Tomar en cuenta la evaluación sumativa, evaluación de logros y proceso.

8. Aplicación de exámenes orales o digitalizados, en opciones múltiple, sin poner más de tres respuestas.

Para lograr lo anterior, se necesita capacitar al docente mediante las consideraciones descritas. El programa ha presentado un incremento de alumnado de un 20% del año 2005 al 2010, logrando la inclusión y permanencia en Bachillerato (Kitaoka, Félix y Chávez, 2019).

Los siguientes estudios presentan resultados acerca las competencias que las y los docentes deben exhibir al interactuar con estudiantes que presenten dificultades en la didáctica, sin embargo, no proporcionan datos precisos de como trabajar con ellos o de alguna propuesta de intervención eficaz.

Con el propósito de indagar en las labores que diferentes escuelas en Europa efectúan para la inclusión de estudiantes, Fernández (2012) realizó una investigación para informar sobre las prácticas llevadas a cabo por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), elaboró un registro de observación de competencias docentes que promueven la enseñanza-aprendizaje, las cuales se enlistan a continuación: pedagógico-didácticas, de liderazgo, para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, investigativas, éticas, sociales e interactivas. Como resultado, sugiere que el docente debe exhibir todas ellas para investigar las prácticas más pertinentes para la atención a la diversidad de alumnos. Actualizar los materiales y contenidos, adecuándolos a las necesidades de cada uno. Así mismo, debe ser creativo para auspiciar entornos para el contacto de alumno y material didáctico. Y desde luego, el liderazgo suficiente para manejar diversas situaciones que se puedan presentar, así como estar abierto a los cambios. Todo esto ayuda en gran medida a mejorar la calidad educativa de estos alumnos y responder ante las necesidades.

Otra investigación cualitativa es la presentada por Aquino, García e Izquierdo (2012), quienes realizaron un estudio de caso con la finalidad de diagnosticar los apoyos que las y los alumnos requieren en el nivel superior. Se ejecutó una intervención con estudiantes que presentan ceguera o dificultad visual, entre los cuales comentaron que se han tenido que

enfrentar a situaciones problema sin la ayuda de las instituciones. Los autores explican que se encuentran programas por parte del gobierno, como son las escuelas especiales, sin embargo, en ellos, en lugar de incluir a estudiantes, se les excluye.

Hay dos aspectos importantes a los que estos alumnos se enfrentan: el primero, a la idea errónea que la comunidad tiene sobre equidad, lo cual implica igualdad, cumplimiento de derechos y justicia social; y no así el deber del estudiante a enfrentarse por sí solo a los retos de tener ceguera. Y segundo, a la accesibilidad, ya sea arquitectónica (la colocación de rampas y material para un piso en buen estado, señalamientos con relieves), o tecnológica (textos digitales y computadoras parlantes). Respecto a las y los docentes, se mencionan varias necesidades a cubrir, tales como: la de adecuar las simbologías de diferentes ciencias a un sistema con relieve, la de sensibilizar ante las necesidades para eliminar concepciones erróneas; así como recibir capacitaciones sobre los materiales, infraestructura, y equipamiento para las necesidades educativas (Aquino, García e Izquierdo, 2012).

En una investigación de García y Rubio (2015), llevada en España con el objetivo de proponer algunas estrategias para atender a jóvenes con Trastorno de Espectro Autista (TEA) en nivel medio y formación profesional, realizaron una revisión sistemática. Algunas de estas fueron: planificación de ambientes predecibles dentro del aula, proporcionando incluso en las instrucciones normas claras, apoyado en recursos visuales, así como el uso de mapas conceptuales e imágenes para la explicación de conceptos, es necesario anticipar cualquier cambio que se pretenda hacer tanto en el aula como en las instrucciones. Se propone el uso de participación doble, es decir, cuando se pida participación por parte de estudiantes, en un primer momento realizarla de manera colectiva y en un segundo momento pedir al alumno con TEA una participación individual. Una práctica favorable es el uso de agendas para la organización y planificación de tareas y actividades, las cuales deben ser supervisadas por los profesores con la finalidad de que sean empleadas debidamente, estas se acompañan con tarjetas de instrucciones para explicar la secuencia a seguir en actividades y en clases. En

cuanto a la aplicación de evaluaciones se proponen exámenes orales respetando los tiempos de respuesta. Si los exámenes son escritos, estos deberán ser con enunciados breves, sencillos y no ambiguos, preferentemente que sean pruebas de relación de conceptos con apoyos visuales.

Otro estudio en esta misma línea es el realizado por Elvira, Méndez y Auces (2017) en México, en el cual se observaron las características que tienen las prácticas que profesores de bachiller llevan a cabo en las instituciones para atender a las diversas necesidades educativas que se le presentan a los alumnos. Los resultados van en el sentido de: Considerar las necesidades educativas particulares de cada alumno y darles apoyos y seguimiento, al igual que, el trabajo cooperativo con otros profesores. Concluye que es imprescindible la formación de profesores para lograr prácticas inclusivas, ya que existe confusión en ellos del cómo proceder, puesto que se considera hay pocas aportaciones o apoyos para capacitarse en la incorporación, inclusión y permanencia de esta población, por lo que se ven forzados a exhibir conductas que resultan de su propia experiencia.

Otro trabajo realizado en nivel superior en México es de Yon et al (2018), quienes utilizaron un modelo conductual, con el objetivo de analizar las prácticas de inclusión de docentes y estudiantes universitarios sobre las prácticas de inclusión. Utilizaron la entrevista abierta, observación participante y se impartió un taller para informar resultados. Entre el personal docente se encontró una frustración por la dificultad de estos para trabajar de manera efectiva con una población diversa. Ante esto, las propuestas de dicho trabajo son: realizar actividades entre compañeros, crear programas de habilidades sociales, es necesario dar tiempo extra para terminar actividades, establecer rutinas fijas y estables, anticipar cambios, se debe asegurar que se entendió la instrucción, la cual debe ser de manera sencilla y pausada o dando instrucciones de manera escrita y con pictogramas. Las actividades deben llevarse en pequeños pasos y con secuencia estructurada, las cuales deben ser cercanas a la realidad. Como parte de sus resultados, los autores mencionan la importancia de empatizar a las y los docentes con la inclusión, proponer estudios para diseñar y evaluar programas para atender la

accesibilidad para el ingreso, incorporación, permanencia y egreso de estudiantes, como acciones efectivas para el logro de estos propósitos.

Por su lado, en los últimos años, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha emitido algunas propuestas para apoyar a los alumnos, como el caso del programa mencionado en un estudio de De la Cruz (2020) “Inclusión y Equidad”, en el cual se pretende dar apoyo a los jóvenes del nivel medio superior a cubrir las necesidades y romper “barreras educativas”. De la Cruz analiza en su estudio las políticas de la “Inclusión y la Equidad” y contrasta las propuestas con la realidad mencionada en una entrevista que se le hace a más de 4058 directores, de los cuales solo 76 dan respuesta a los aciertos y a las áreas de oportunidad que se presentan.

Algunas de las necesidades reportadas son las siguientes: carencia de herramientas para apoyar a los alumnos, las y los docentes cubren los costos de capacitaciones para la interacción con los alumnos, falta de formación para tratar problemas psicosociales y cubrir las necesidades educativas, una falta de coordinación entre los maestros, falta de tiempo, recursos, apoyo, coordinación entre docentes, colaboración con padres y rigidez institucional, sensación de estrés, ansiedad y frustración de parte de docentes al tener que trabajar con grupos diversos, necesidad de una formación inicial para atender a los alumnos y capacitaciones para el transcurso de su trabajo, sin embargo, ante lo comentado las y los docentes muestran apertura para apoyarlos, haciendo arreglos curriculares y adaptando dinámicas para ellos. A manera de conclusión, menciona la importancia de una capacitación inicial al docente para conocer técnicas, herramientas y teorías que permitan identificar las barreras y atenderlos con efectividad. Se conocen términos en la normativa escolar y programas nacionales, pero en la realidad entre las propuestas y las acciones hay mucha distancia, pues se conoce poco sobre la efectividad de programas propuestos. Es necesario hacer ajustes en la organización, infraestructura, formación docente y directiva, práctica de aulas incluyente e involucramiento de padres para que la situación mejore (De la Cruz, 2020).

Como menciona De la Cruz (2020), en la literatura es complicado encontrar propuestas de programas que muestren una efectividad al momento de ser implementados en los niveles medio-superior y superior, sin embargo, según mencionan Aquino, García e Izquierdo (2012), los programas se centran en los niveles básicos de educación, donde se les brinda apoyos y no así en siguientes niveles, en donde en algunos de los casos son los estudiantes mismos los que deben enfrentarse y adaptarse a los nuevos entornos o de lo contrario desertar de la educación. Lo anterior, debido a diferentes factores, uno de ellos es la falta de capacitación del docente y los pocos medios que este tiene para conocer técnicas, herramientas, teorías y prácticas que le ayuden a adecuar los entornos a las necesidades educativas que enfrentan las y los estudiantes (García y Herrero, 2008; Fernández, 2012; Aquino, García e Izquierdo, 2012; Elvira, Méndez y Auces, 2017; Kitaoka, Félix y Chávez, 2019).

1.3 Planteamiento del problema: Necesidades en la atención inclusiva de estudiantes en nivel medio superior

Cuando menos en nuestro país la falta de inclusión es una problemática para el estudiantado, pues limita la posibilidad de atender las necesidades que convergen a su desarrollo y la generación de conductas competentes que más tarde puedan solicitar para su autonomía, pues como miembros de una sociedad requerirán de ciertas competencias para subsistir en sus entornos (Márquez y Cuevas, 2020). La exclusión en este sentido es apartar o desposeer a una persona de las posibilidades de participar en un entorno, ya sea en ámbitos de salud, convivencia, vida independiente, laboral y de educación, para este último, excluir es apartarlo de la posibilidad de anclar los contenidos y prácticas a sus necesidades, retirándole con ello la oportunidad de aprender o participar (Barrio, 2008; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009), es decir, un alumno con dificultad visual necesitará que los contenidos didácticos sean ajustados de manera diferente para interrelacionarse con ellos, será labor del docente ajustar estas prácticas para el contacto y se pueda generar las competencias requeridas mediante ensayos (Guevara, 2012).

La alta inasistencia de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables de exclusión puede ser una limitante para el desarrollo de competencias pertinentes en el nivel medio superior, situación que la Reforma Integral de Educación Medio Superior (RIEMS), propuesta por el gobierno mexicano, intenta mejorar, pues nace con la intención de contribuir en las problemáticas concernientes a este nivel educativo, como es el caso del bajo perfil de ingresos y egresos, entre otras. Para atender estas problemáticas ha creado el Plan Nacional de Desarrollo de la Secretaría de Educación Pública, en donde se encuentra el acuerdo 444, que dicta los valores, habilidades y competencias que se deben enseñar para mejorar la productividad y competitividad en la vida laboral de los alumnos, es decir, el docente en el nivel bachiller deberá planear diferentes escenarios ajustando materiales didácticos, con el fin de crear competencias para la inserción en el ámbito económico y la vida independiente.

Aunado a lo anterior, la RIEMS cuenta con la descripción de un perfil de competencias, el cual las y los docentes deben presentar para la efectividad de los objetivos del nivel medio superior. Entre estas competencias se encuentran: 1. La formación continua durante la ejecución de su profesión; 2. Dominar y estructurar los saberes competentes a su disciplina para facilitar la experiencia de aprendizaje; 3. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el enfoque de competencias; 4. Llevar el proceso enseñanza-aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora; 5. Evaluar con un enfoque formativo los procesos de enseñanza-aprendizaje; 6. Contribuir en el aprendizaje autónomo y colaborativo; 7. Contribuir a formar un ambiente sano e integral en el desarrollo de estudiantes; 8. Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela (González y Carreto, 2018).

La SEP (2019), en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva en México, pide a las escuelas el cambio de un paradigma en el cual se observan las necesidades educativas del estudiante hacia una visión más incluyente, en el cual se asegure el derecho al acceso educativo a todos equitativamente según sus características y dificultades individuales. Con ello se busca cambiar el sistema educativo estandarizado y poco flexible por uno que identifique, atienda y

elimine las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) dentro de las escuelas. Para ello ofrece algunos ejes estratégicos. Por ejemplo:

- Armonización Legislativa: consiste en modificar las normas para ser alineadas al marco nacional velando por la inclusión de todos, ayudando a identificar BAP
- Planeación Participativa: realización de planeaciones inclusivas, con ajustes razonables, con consideraciones que se requieran por los contenidos y metodologías educativos.
- Formación Docente: capacitarlos en estrategias para la atención a la diversidad y la detección de BAP.

Se han propuesto pues, por parte del gobierno mexicano diferentes pautas para colaborar con la inclusión y el desarrollo de estudiantes en estos niveles, así también a nivel internacional, con el fin de abogar por los derechos de todos, dándole una importancia a investigaciones, estudios y propuestas para el logro de este propósito, el cual se han ido suscitando a lo largo de poco más de dos décadas (Pérez, 2016), sin embargo, algunas de estas se han quedado en discursivas, pues según lo observado en los antecedentes, se encuentran escuelas con poca infraestructura, escasos materiales docentes y una falta de capacitación docente para cumplir con dichas pautas políticas (García y Herrero, 2008; Fernández, 2012; Aquino, García e Izquierdo, 2012; Elvira, Méndez y Auces, 2017; Kitaoka, Félix y Chávez, 2019).

Es por ello que, aún existe un trecho entre las propuestas y la realidad, en la que se encuentran docentes con falta de capacitación, confusión en la forma de proceder, estrés e incluso apatía debido a la poca información que reciben (Aixa, 2017), una de las razones es la falta información y formación al respecto, dando como resultado que los docente apliquen estrategias elaboradas gracias a su propia experiencia sin revisión científica y metodológica, repercutiendo en el aprendizaje de sus estudiantes, abriendo una brecha entre el deber ser y el hacer (García y Hernández, 2016; León, 2018; Kito et al, 2018; Elvira, Méndez y Auces, 2017; Yon et al, 2018).

Ante este panorama, es importante brindar un apoyo al docente, pues es quién debe contar con desempeños que favorezca tener una cultura inclusiva y contar con espacio de desarrollo que ayude al estudiantado a estar en contacto con los conocimientos necesarios según el nivel educativo y tomar en cuenta las adaptaciones para las necesidades de estos mismos, variando las prácticas pertinentes (Ponce y Barcia, 2020; Aixa, 2017). Desde la psicología y desde el modelo de Interacciones Didácticas propuesto por Ibáñez (2007), es el docente que debe exhibir competencias para la promover el aprendizaje de todo su alumnado. Por tanto, debe ser consciente de la relevancia que tiene su papel en la incorporación y la permanencia de estudiantes, puesto que es el mediador a través del cual se refiere al estudiante los criterios morfológicos y funcionales que se deben cumplir para su desempeño ante el objeto o situación problema. Es quien se organiza y realiza las instrucciones con la intención de instruir, ensayar, referenciar, observar y poner en contacto los objetos de estudio con el alumnado, previniendo las implicaciones que puede tener la interacción didáctica (Ibáñez, 2007).

Por lo anterior, se formula la siguiente pregunta de investigación a partir de la temática revisada, la cual es una inquietud que dicha investigación busca resolver, esta es: ¿Existe un cambio en los desempeños competenciales docentes a partir de la implementación de un programa de interacciones didácticas inclusivas en el nivel medio superior?

1.4 Justificación

Según el panorama observado, existen pocas publicaciones de acceso inmediato que abordan los apoyos o programas pertinentes para la inclusión de alumnos en el nivel medio superior, diferentes investigaciones que hablan sobre la necesidad de preparar al docente para adecuar los materiales a las necesidades del alumno y las necesidades de tener material que permita el logro de estas adecuaciones. Por lo que, el interés de este trabajo, donde se pretende fortalecer los desempeños competenciales docentes en los niveles medio superior, para brindarles a éstos herramientas que les ayuden a ajustar las interacciones didácticas según las

barreras identificadas que cada alumno pueda tener y al mismo tiempo, fortalecer el apoyo que estos requieren para ser incluidos a las interacciones y disminuir con ello la posibilidad del abandono o rezago educativo. Para la fundamentación de la planeación de este programa se utiliza el modelo de interacciones didácticas que plantea Ibáñez (2007), el cual explica la dimensión psicológica en educación para el logro de competencias y menciona las características de los agentes que se involucran para el aprendizaje y la forma en que estos se interrelacionan.

Crear intervenciones educativas adecuadas es fundamental para mejorar la calidad en la enseñanza al estudiantado. En diferentes publicaciones se observa la importancia que se le brinda a los niveles básicos de educación, planificando y orientando estrategias para proporcionar espacios adecuados de aprendizaje, intentando responder a las necesidades educativas (Aixa, 2017). Incluso se crean programas de apoyo como Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), quienes están para orientar y cubrir esas necesidades (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2018), revisando en niveles medio superior y superior se encuentran menos aportes, orientaciones o apoyo, incluso hay menos indagación de datos en bachillerato y nivel profesional (De la Cruz, 2020).

Debido a lo anterior, implementar un programa para fomentar desempeños competenciales docentes tiene una aplicación pertinente para la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP, ya que, al considerar la ocurrencia de ciertas conductas hace posible la observación de dichos desempeños para precisar ajustes y adaptar materiales didácticos a las necesidades educativas de estos alumnos.

Por lo tanto, intervenir en la inclusión de todo alumno a la educación del nivel medio superior y superior es de suma importancia, ya que como se mencionó, en estos niveles educativos es donde se dota al estudiante de capacidades para la vida laboral e independiente, sin embargo, no solo es intervenir por intervenir, es necesario hacerlo desde una metodología

que logre tener implicaciones prácticas, desde un modelo que tenga en cuenta diversas variables que puedan explicar la problemática, por ejemplo, que permita considerar las barreras educativas a las cuales se enfrentan el estudiantado como disposicionales que probabilizan la interacción de estos con el aprendizaje, sobre todo, que explique las competencias que el docente debe tener para el logro de las adecuaciones requeridas. La propuesta de este trabajo es coadyuvar para eliminar esta barrera, permitiendo atender también las peticiones que el gobierno hace a la educación, que son: la inclusión de todo alumno, material teórico, brindar herramientas prácticas para ajustar las interacciones al estudiante y capacitación para el docente. Además, brindar al joven un espacio donde pueda seguir desarrollando habilidades y recibir el derecho a la educación, disminuyendo así la posibilidad de que abandonen sus estudios debido a las limitaciones que los contextos educativos tienen.

Capítulo II. Marco teórico conceptual

Tanto algunas investigaciones en educación como en psicología son relevantes para caracterizar las cuestiones de inclusión educativa, cada una desde sus áreas de estudio arrojan avances en cuanto al qué decir, qué herramientas usar y el cómo proceder ante la exclusión al derecho a un aprendizaje de calidad (Ibáñez, 2014). Trabajar de manera interdisciplinaria abre la posibilidad de tener mayores alcances en la problemática atendida.

Por ello, en este capítulo se expondrá primeramente sobre algunas propuestas e investigaciones sobre la educación inclusiva, la transición que a través de la historia se ha tenido sobre la diversidad explicado según diferentes modelos, las barreras que impiden la participación y el aprendizaje, la relevancia de considerar a todos en la planeación didáctica y el papel del psicólogo. Después, se presentan las bases teóricas de la investigación desde la psicología, en particular la interconductual, el modelo que explica el desarrollo de conductas funcionales, el aprendizaje, competencias en interacciones didácticas, un modelo que explica la interrelación de los agentes que se involucran en el aprendizaje y los desempeños competenciales que se esperan del docente para la inclusión de las y los estudiantes. Por último, se hace una relación entre ambas áreas para la formulación del concepto Interacciones Didácticas Inclusivas, el cual es un concepto nodal para la investigación realizada.

2.1 El papel de la educación en la inclusión

La Educación se ha consolidado como un derecho humano, pues es una de las áreas donde la persona desarrolla competencias que ayudan a formar una vida independiente y buscar su bienestar, sin embargo, no siempre se consideró así y no siempre se ha logrado dar el acceso a todos. Hay quienes son vulnerables de ser excluidos de diferentes sectores e incluso de negarles la posibilidad de participar en sociedad. Por ello, es necesario velar por evitar esta situación, generando acciones para incluir a todos a este derecho. En este sentido la Educación Inclusiva tiene el propósito de hacer efectivo el derecho a la educación de calidad, dando

acceso a todos, desarrollando sus talentos y capacidades, haciéndoles comprender los derechos y deberes que tienen, vivenciándolos en comunidad (Blanco, 2006).

En este apartado se presenta una definición de inclusión y su justificación, pues, esto ayuda a enmarcar las pautas para una educación de calidad, para ello se aborda tres modelos que a través de la historia se han observado, los cuales son una visión que se tenía y se tiene en cuanto al tema, el Modelo Asistencialista, Modelo Médico y el Modelo Social, siendo este último de una visión más cercana al término (Espinosa, 2022). Posteriormente, se describe la propuesta de Booth y Ainscow (2011), quiénes definen tres dimensiones necesarias para la inclusión y la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, pasando después a explicar qué son, por último, el papel que tiene el psicólogo en este ámbito.

2.1.1 Educación Inclusiva

El tema de educación inclusiva es algo complejo, no obstante, tiene gran relevancia social y educativa, ya que implica entender y atender a la diversidad de una manera digna, por lo que, es importante contar con una definición sobre la inclusión que ayude a conceptualizar la búsqueda de las oportunidades de quienes antes se consideraba no apto o no capaz para la enseñanza institucionalizada (Echeita y Ainscow, 2011).

La inclusión se define como el acceso de quiénes estén en situación de vulnerabilidad debido a la exclusión o marginación que vivencian en su entorno social, frenando así su bienestar, ya sea debido a pertenecer a grupos minoritarios, personas indígenas, por tener diferencia en color de piel, diversidad sexual, por cuestión de género, con alguna discapacidad, etc., creando con ello políticas que protejan y velen por los derechos de todos de manera justa y equitativa, creando estrategias pedagógicas y metodológicas, la capacitación de docente y de diferentes profesionales que adoptan una mirada a la inclusión, con un paradigma que ayude a ubicar dónde se encuentra la problemática (Booth y Ainscow, 2011). Según Echeita y Ainscow (2011), quien quiera definir el término debe considerar cuatro puntos importantes sobre la inclusión:

- Es un proceso, una búsqueda constante de mejorar las formas de responder a la diversidad.
- Debe buscar cubrir tres aspectos en la educación: la presencia (asistencia al aula), la participación (la calidad de las experiencias en el proceso de enseñanza) y el éxito (el logro del aprendizaje) de todo el estudiantado.
- Precisa la identificación y eliminación de barreras, las cuales impiden el ejercicio efectivo de los derechos.

Por su parte, según una publicación de Hoyos y Cuevas (2022), la UNESCO define a la inclusión como la acción de dar oportunidad a todos por igual, con finalidad de ejercer los derechos humanos en cualquier ámbito de la vida, reconociendo el valor de la diversidad humana y resaltando todas las diferencias como una riqueza en cuanto a conocimientos y aprendizajes. De esta manera, la educación inclusiva debe ser un apoyo para que toda persona pueda tener éxito en su aprendizaje y una lucha contra el fracaso escolar. Considerando para ello, educar a la comunidad para adoptar una cultura que proteja y elimine la exclusión, la creación de políticas que aboguen por la justicia social, y, sobre todo, eliminar aspectos socioculturales que excluyan a grupos vulnerables, como lo son actitudes negativas y rechazo a la diversidad de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad (Azorín et al, 2017).

Por lo anterior, adoptar una mirada que brinde los derechos humanos a todos significa un cambio de paradigma o formas de visualizar a la diversidad, no se trata de un adoctrinamiento, sino de un análisis que permita la explicación de cómo organizar la sociedad para eliminar barreras y dar oportunidad a todos de vivir dichos derechos, reduciendo cada vez más conductas que han sido aprendidas en grupos sociales que se preocupan poco por brindar oportunidades equitativas (Forteza, Fuster y Moreno, 2019). Por eso se indagará en tres diferentes formas en que se han considerado a ciertas personas que no coincide con lo socialmente esperado, el Modelo Asistencialista, el Modelo Médico y el Modelo Social.

2.1.2 Modelo de inclusión educativa

La búsqueda por una sociedad más justa y equitativa ha sido un objetivo primordial para diferentes disciplinas, visualizando diversos temas a veces tan complejos de abordar o de explicarse, como en el caso de la inclusión, el cual es un término que hoy en día tiene una gran relevancia, sobre todo en el área educativa, con la finalidad de respetar el derecho de acceso a la educación de todo individuo (López, 2019). A través de la historia se ha hecho una transición en la manera de ver a la diversidad, las cuales se pueden explicar mediante modelos, acciones observadas en políticas, en culturas y en prácticas (Ramírez, 2017; Espinosa, 2022), estos se enmarcan en tres: el asistencialista, el médico y el social, los cuales se explican a continuación.

Durante el modelo asistencialista era común que personas con alguna discapacidad faltaran al aula, había una total despreocupación de la sociedad por ofrecerles este derecho, pues se consideraba que no eran aptos para la enseñanza, bastaba con proveerles de servicios básicos. Para las familias podría ser vergonzoso tener algún hijo con diferencias significativas a lo que se consideraba “normal”, en algunos casos se mantenían dentro de casa o se enviaban a centros donde eran alojados. Por lo que no eran parte de la matrícula educativa, debido a que por sus diferencias se veían como inferiores en cuanto capacidades. Para quienes tienen un comportamiento distinto a la cultura del lugar se les consideraba enfermos o inaceptables, por lo cual tenían que comportarse como se solicita para no ser excluidos en sociedad (Espinosa, 2022).

La forma de excluir a personas con discapacidad en instituciones se fue cambiando con la formulación de una nueva concepción médica, con la necesidad de humanizar a personas con alguna discapacidad, esto a principios del siglo XIX en Francia, sin embargo, fue hasta la aprobación de los Derechos Universales y la aprobación de programas de rehabilitación en 1955, cuando surge el modelo médico (Barbosa, Villegas y Beltrán, 2019). Este pone un freno al modelo asistencialista, y coloca el punto de atención en el individuo, como un ser el cual tiene una problemática, ya sea por alguna discapacidad o por alguna condición. La consideración al

individuo mediante este modelo ha generado una diferencia en cuanto a la forma de nominarlos, desde llamar a una persona inválida, sin posibilidad de valor para una vida independiente, a nombrarlo enfermo, persona que tiene una condición que le hace vivir y comportarse de una manera diferente a la normalizada, persona trastornada, personas con necesidades, personas discapacitadas, etc. Su finalidad ha sido buscar las mejores condiciones para el tratamiento y entendimiento de diferentes causas, logrando la cura o rehabilitación posible de la persona y una mejor adaptación o modificación conductual (Barbosa, Villegas y Beltrán, 2019; Guajardo, 2018). Sin embargo, al igual que el modelo asistencialista se seguían manteniendo la exclusión, marcando una diferencia entre lo que se considera aceptable y no para la sociedad, aislándolos y privándolos de derechos elementales respecto a los demás (Rizo, 2006).

Para las décadas de los noventa, a nivel internacional se empezaron a desarrollar estrategias para dar una educación de calidad, generando programas que ayuden a evitar la discriminación y la permanencia de estudiantes en situación vulnerable en las instituciones educativas (Espinosa, 2022), tomando en cuenta a personas que provienen de hogares con escasos recursos, de zonas rurales, afrodescendientes, con alguna discapacidad, diferencia de género, etc. (Blanco, 2006). Así se pasó de considerar a una persona indigna o sin posibilidad de aprender a verlo como una persona que requiere necesidades de atención especializada para alguna deficiencia, procurando así una cura o rehabilitación (López, 2019). Por lo tanto, se crean centros de atención especializados, lugares donde se enfocan a cumplir estos propósitos y en los cuales la atención educativa que se les brinda es en función de esto (Ramírez, 2017), sin embargo, se caía en una segregación, en la cual se divide a los considerados sanos con los que necesitan una cura, distribuyendo al estudiantado de manera desigual en las instituciones educativas, según sus características personales o sociales (Carrillo, 2020).

Posteriormente, al observar que no sólo se puede lograr una rehabilitación sino también de brindarles una educación institucionalizada, se empiezan a “incluir” a estudiantes

considerados con alguna deficiencia a las aulas normalizadas, se les brinda el nombre de estudiantes con necesidades educativas especiales, esto para considerar a quienes tengan algún diagnóstico y requieran una modificación especial o un cambio en cuanto a los temas, los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias para la atención a estos (Ramírez, 2017; Booth y Ainscow, 2011), dando así una integración, en la cual se incorpora a estudiantes con discapacidad a entornos escolares junto a quienes no presentan alguna discapacidad, esto nace de la preocupación de cambiar las antiguas prácticas y creencias sobre el aprendizaje (Ossa, 2014), sin embargo, al visualizar la problemática en el individuo, se formulan etiquetas y se diferencia a unos de otros, no se cumple con el propósito de ser incluidos (Garcés, Alcívar y Garcés, 2022).

Debido a que la búsqueda de incluir a estudiantes se pasó de indagar en la práctica las necesidades educativas a etiquetar a estudiantes con necesidades (Guajardo, 2018) se intenta hacer un cambio al modelo médico, en los últimos años, se ha generado diferentes miradas hacia la problemática, surgiendo el Modelo Social, el cual cambia el objeto problema de lugar, en vez de considerar al estudiante con alguna deficiencia, se considera que dichas deficiencias están en el ambiente. Mediante esta visión se pasa a buscar acciones o estrategias para eliminar o reducir las barreras que existen en el contexto y lograr que todo estudiante puede ser incluido. Con ello, ya no se hace énfasis en las condiciones del alumno sino en las políticas, la cultura y las prácticas que se llevan a cabo, pero con una mayor preocupación en personas que ya sea por diferencias de raza, etnias, lengua, religión, estilos de aprendizaje, características y capacidades personales puedan ser excluidas o marginadas (Garcés, Alcívar y Garcés, 2022).

El Modelo Social ve necesario un cambio en algunas creencias sociales, principalmente que no es la persona con condiciones o con alguna discapacidad la que debe ajustarse a los medios, sino es el medio el que debe ajustarse para que la persona tenga la posibilidad de participar y de aprender (Espinosa, 2022). Así, en el área educativa, es el contexto social, la

normas y las conductas las que se deben ajustar a las necesidades educativas del estudiante.

Por lo tanto, Booth y Ainscow (2011) definen la inclusión educativa como:

“un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales” (p. 09).

De esta manera, incluir es hacer un exhaustivo análisis sobre todas aquellas formas en que se puede caer en la exclusión o marginación de cualquier persona. Es contradictorio hablar de una verdadera inclusión al considerar un grupo sobre el otro, por ejemplo, considerar a personas con discapacidad en un centro educativo, pero disminuir la participación o las oportunidades a otra persona que no entre en estas características, es decir, no se puede excluir para incluir (Garcés, Alcívar y Garcés, 2022). La escuela, en este caso, debe buscar acciones para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los miembros de su comunidad y de su localidad, contar con procesos que procuren la participación de todos, tanto en la cultura, el programa educativo y la comunidad escolar, atendiendo así a la diversidad del alumnado, en especial de aquellos que sean vulnerables de ser sujetos de exclusión (Booth y Ainscow, 2011).

Entonces, el Modelo Social centra su atención en las políticas, la cultura y las prácticas para aumentar la participación, la asistencia y el aprendizaje de todo estudiante, ayuda a la eliminación de etiquetas y analiza con que cuenta o con que adolece la comunidad para que todos puedan tener las oportunidades necesarias para el aprendizaje (Espinosa, 2022).

Además, ve a la diversidad, no como un obstáculo, sino como una riqueza. Cambia así la necesidad de nutrir los centros de atención especial o los espacios específicos por la modificación de la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas comunes. Así, las acciones para la inclusión estarán en servicio de identificar y eliminar las barreras que estudiantes enfrentan en su educación, como pueden ser, la falta de capacitación docente, de

recursos, infraestructura, la pertinencia del currículo, la falta de trabajo en equipo, las actitudes (Blanco, 2006; Fraijo et al, 2022; Hoyos y Cuevas, 2022).

Del Modelo Social se han derivado diferentes investigaciones que apuntan a buscar la inclusión y la equidad en cuanto a las oportunidades de participación en diferentes sectores. Una de las publicaciones que se enmarcan en este y que ha tenido más uso a nivel internacional ha sido la propuesta de Booth y Ainscow (2011), la cual fue puesta en su libro “Índice de Inclusión” mejor conocido en inglés como “INDEX”. En este explican que, tanto la exclusión como la inclusión se dan bajo tres dimensiones interrelacionadas, siendo estas la base para el desarrollo de la propuesta, son:

- La cultura: relacionada con las creencias de grupos sociales, es referida a la creación de una comunidad que permita la valoración a la diversidad, la estimulación y colaboración para el logro de todos sus miembros. Esta debe fomentar principalmente los valores inclusivos.
- Las políticas: se refiere a las normas o reformas las cuales permitan que la inclusión sea la base de la escuela, ellas deben mejorar el aprendizaje y la participación de todos. Fomentan la capacidad de la escuela de dar respuesta a la diversidad.
- Las prácticas: estas deben ser un reflejo de las dimensiones anteriores, aseguran que las actividades, la pedagogía y metodología utilizada en el aula y las extraescolares permitan el aprendizaje y participación de todos, contemplando las experiencias que el estudiantado ha tenido fuera de la escuela.

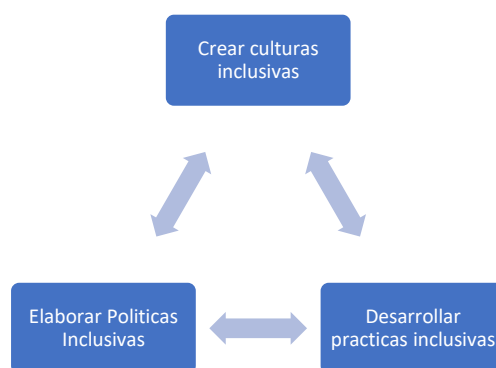
Así, la falta de cada una de estas da lugar a la exclusión, y por su lado, la búsqueda a cubrir cada una a la inclusión, pues las tres se encaminan a reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los miembros de la comunidad estudiantil. La propuesta habla también de un proceso de inclusión, lo cual refiere a que las dimensiones se

van analizando, a fin de que poco a poco se vayan cubriendo todas las necesidades que el entorno requiera para generar dicha participación efectiva, ya que la inclusión no es algo determinante sino continuo (Echeita y Ainscow, 2011).

Autores como Booth y Ainscow (2011) ponen a estas dimensiones en forma de un triángulo, modelando de esta manera las dimensiones y la relación que existe entre estas. Comentan que, se puede trabajar sobre una de estas, pero, sin pasar por alto la importancia que tienen también las otras dimensiones, ya que, si un centro educativo no cuenta con una cultura y políticas inclusivas, poco se podrá hacer para modificar las prácticas.

Figura 1

Triángulo de las dimensiones para una inclusión educativa



Booth y Ainscow, 2011, p.17

La propuesta invita a la creación de centros de inclusión educativa o a la modificación de los ya existentes, permitiendo abarcar de una manera más global la participación. En cada una de las dimensiones se proponen dos acciones para lograr el propósito de eliminar las barreras para la atención a la diversidad, para la cultura se cuenta con la creación de comunidades y el establecimiento de valores inclusivos; para las políticas se debe considerar el desarrollo de un centro para todos y las formas de organizar los apoyos para la diversidad; y para las prácticas la planeación de un currículo para todos y la armonía para el aprendizaje. Todo ello contribuye y facilita al análisis que una comunidad escolar puede hacer para el logro de este objetivo.

En cuanto a la dimensión *política*, de manera internacional y nacional se crean debates para que las instituciones educativas velen por los derechos humanos de todos, haciendo modificaciones o agregando en la constitución la prohibición de la discriminación en todos los ámbitos, creando reformas que obliguen al Estado a adoptar, modificar y desarrollar acciones de no discriminación y velar por los derechos de todos. Se crean organizaciones como la Red de Instituciones de Educación Superior Mexicanas por la Discapacidad y la no Discriminación, la cual trabaja para cooperar ante los problemas que se puedan enfrentar ante la igualdad de oportunidades, promueve la generación de espacios educativos, genera vinculación y cooperación entre instituciones y organizaciones y espacios de discusión y socialización, así también, cada institución deberá promover normas que ayuden a favorecer dicho propósito, por ejemplo distribuyendo equitativamente los recursos, administrando materiales que cubran necesidades, etc. (Hoyos y Cuevas, 2022).

La *cultura*, alude a que los valores inclusivos se centra la pieza clave para la definición de inclusión, pues mediante ellos se velan los derechos que todo individuo debe de tener para su bienestar, independientemente de sus condiciones, su género, su sexualidad, color de piel, lengua o capacidades. Según los autores estos valores son: respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad y el valor, los cuales ayudan a generar igualdad, derechos, participación, una vida en comunidad y sostenibilidad (Booth y Ainscow, 2011).

En *las prácticas*, como en el currículo, la guía menciona la necesidad de ligar los contenidos a las vivencias y experiencias que estudiantes han tenido y tienen en su vida diaria, para generar un aprendizaje significativo. Para que esto se dé, es necesario que el docente complemente la intención educativa y las actividades de aprendizaje planificadas, una intención deberá cubrir el para qué del contenido y las actividades el cómo lograr los objetivos propuestos. Todo contenido debe servir para una vida en comunidad, así, el currículo

expresará como el estudiantado quiere estructurar sus capacidades sobre el mundo que le rodea.

Mediante las tres dimensiones anteriores, se busca la presencia, aprendizaje y la participación de toda la comunidad, con énfasis en aquellas personas o grupo de estudiantes que se encuentren vulnerables debido a exclusión, marginación o fracaso escolar. Implica con ello, identificar al estudiantado que pueda estar bajo estas condiciones para asumir una responsabilidad moral ante ellos (Echeita y Ainscow, 2011).

Cambiar el paradigma de un modelo médico a un Modelo Social sirve para migrar de una integración a una inclusión, lo cual brinda un mayor alcance para la atención a la discriminación y la exclusión, aspecto que la educación debe atender para disminuir la desigualdad en oportunidades que existe en sus comunidades. Referirse a la integración es pedir a los individuos que se incorporan a los centros de educación a ajustarse a las demandas que ya se tienen, independientemente de las capacidades o condiciones de este, partiendo de la idea que es el alumno que, al tener el problema, debe adaptarse a las condiciones de la escuela y no la escuela al estudiante. No obstante, la inclusión exige la adaptación de las enseñanzas, creencias y políticas a las diversas necesidades educativas del estudiante, facilitando así su participación y aprendizaje (Blanco, 2006).

En miras a esto, se esperaría que las instituciones educativas adopten la acción de la eliminación de las barreras dentro de sus políticas, cultura y prácticas para que se dé el acceso y permanencia a todo su plantel (Forteza et al, 2019). Para ello, es necesario crear condiciones físicas, materiales y estructurales que garanticen este propósito, además, contar con el apoyo de diversos profesionales para la identificación de las barreras y de los intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Por lo tanto, es importante saber qué son las barreras para el aprendizaje y la participación, para que puedan ser identificadas en el contexto real. A continuación, se hablará sobre esto.

2.1.3 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

Como ya se mencionó anteriormente, el Modelo Social pone la atención en el medio en el cual se desenvuelve la persona, es en éste donde se deben identificar los factores o variables que impiden o dificultan a una persona poder tener representación democrática, participación y generar el aprendizaje, conectando esto con los valores inclusivos.

Cuando un estudiante no tiene acceso a ser participe o tiene dificultades para aprender se dice que enfrenta barreras, es decir, ya sea las formas en que se llevan los procesos de aprendizaje, las políticas que se están llevando a cabo o la cultura que se propaga en la comunidad son impedimentos para una persona (Fraijo et al, 2022). Esto se observa en diferentes factores que se involucran en interacción dentro de la escuela, ya sea en la infraestructura de esta, en su organización, la relación entre estudiantes, la preparación de las y los docentes, la empatía de los miembros de la comunidad, los enfoques de enseñanza, etc. (Hoyos y Cuevas, 2022). Entonces una BAP es todo aquello en el entorno que no permita el flujo o la interrelación de las dimensiones antes mencionadas (Forteza et al, 2019; Covarrubias, 2019; Martell, 2020).

Lo anterior, produce un problema para la permanencia, la participación y el éxito del estudiantado. Así, por ejemplo, una persona con ceguera a la cual no se le modifique algún libro que cubra las necesidades educativas de este se verá vulnerado, será necesario adaptar contenido que pueda conectar con las capacidades de este, si sabe el uso de sistema Braille, es posible que, si los textos son adaptados a dicho sistema, el estudiantado pueda tener participación en clase.

Es preciso comentar que, no sólo en la institución escolar se encuentran barreras, también se pueden identificar en las familias, la comunidad, en las políticas, las situaciones en las que un país o Estado vive (Hoyos y Cuevas, 2022). Sin embargo, las escuelas no logran sobrepasar las fronteras que van más allá de sus posibilidades, pero deberá buscar cubrir todo lo posible aquellas cuestiones internas de la institución y tener impacto en las cuestiones

externas mediante sus contenidos curriculares. Es por ello, que se considera a la inclusión como un proceso sin final, para la cual se deben dar pasos para descubrir barreras y planificar acciones para eliminarlas (Corrales, Soto y Villafañe, 2016).

Utilizar las barreras para el aprendizaje y la participación, no solo implica examinar las variables que impiden la inclusión, sino también quitar la atención en las cuestiones negativas del estudiante, eliminando así etiquetas que en vez de incluir dividen a los estudiantes, segregándolos, excluyéndolos o simplemente integrándolos al aula, pero sin percusiones que den como resultado la permanencia, la participación y el éxito del aprendizaje (Fraijo et al, 2022). Este enfoque pasa de considerar la diferencia como algo negativo a aprovechar la diversidad para variar las formas en que se dicen, se hacen y se utiliza la educación.

Covarrubias (2019) elabora una lista para clasificar diferentes barreras en las tres dimensiones las cuales son:

- **Barreras culturales:** en ellas se encuentran aquellas relacionadas con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones y paradigmas que dictan la forma de actuar de quienes rodean a la persona ubicada en un grupo vulnerables, por ejemplo, la apatía, el rechazo, desinterés, sobreprotección, ignorancia, desconocimiento, baja expectativa, estereotipos, acoso, etc.
- **Barreras políticas:** que son aquellos aspectos normativos y legislativos que no permiten la inclusión y la atención a la diversidad, por ejemplo, el incumplimiento de las normas ya existentes, contradicción o ambigüedad entre los normativos, creación de centros paralelos de atención, rigidez en la administración educativa, asignación inequitativa de recursos, desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención, insuficientes programas de becas de apoyo, etc.,
- **Barreras prácticas:** están relacionadas con la accesibilidad y la didáctica, la primera tiene que ver con aspectos físicos de la institución que impiden el

acceso y participación de estudiantes en condiciones vulnerables, por ejemplo, infraestructura inadecuada como la falta de mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje; la segunda tiene que ver con el proceso enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, falta de una metodología didáctica diversificada, desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar, desvinculación con especialistas o tutores, ausencia de una enseñanza flexible, etc.

Estos tres tipos de BAP se pueden encontrar en toda institución educativa y pueden provocar la exclusión, la falta de participación, la deserción escolar y el fracaso del aprendizaje. Por ello, una de las primeras acciones de un instituto, mediante la acción de diferentes profesionales, debe ser la identificación de estos para poder hacer modificaciones en sus políticas, culturas y prácticas a fin de lograr los aprendizajes de todo su alumnado (Covarrubias, 2019).

El término de BAP, es un tópico que se ha ido desarrollando, el cual cambia la perspectiva de ver al estudiante como una persona incapacitada o invalida, a considerarlo como una persona que enfrenta condiciones en su medio para la participación y el aprendizaje, convirtiéndolo en una persona vulnerable ante la exclusión, esto indica que el problema no incide en la persona sino en los contextos, los cuales debido a la normalización de las practicas, la cultura o las creencias impiden la oportunidad de participación, es decir, la práctica de ensayos para el aprendizaje de nuevas competencias (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014; Ferreiro y Arias, 2012; Martell, 2020; Escarbajal, Corbalán y Orteso, 2019). El cambio de paradigma trae para todos los agentes y profesionales que apoyan a la educación una modificación en la forma de atender a la diversidad. Así, para el Psicólogo implica cambiar algunas de las prácticas que en algunas de las instituciones educativas realiza. No obstante, tiene un papel

importante en la educación inclusiva. A continuación, se ahondará en algunas de las funciones y tareas que tiene este profesional para con este tema.

2.1.4 El rol del psicólogo en la educación inclusiva

Según el Modelo Social, para que las tres dimensiones puedan cumplir su propósito se requiere del trabajo interdisciplinario y de la intervención de diferentes agentes. Estos aportarán desde sus conocimientos y perspectivas los aspectos necesarios para la inclusión de todos. De esta manera, se apoyará a las y los docentes en el proceso de educación y se buscará optimizar el aprendizaje y la participación del estudiantado, con la finalidad de reducir las barreras que se puedan suscitar (Blanco, 2006; Covarrubias, 2019).

En cuanto al rol del psicólogo, entre sus principales tareas está la de advertir las inconsistencias observadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La prevención, orientación y la formación tanto de estudiantes como del personal docente. Para los primeros, implica prevenir dificultades académicas atendiendo los ámbitos emocionales, sociales y cognitivos. En los segundos, apoyar de manera teórica-práctica con la planeación y formulación de proyectos. De forma general, se encarga de analizar el comportamiento en función del aprendizaje, desarrollando habilidades y competencias en los agentes que se involucran en la educación (Angarita, Forgiony y Rivera, 2018, González, 2017).

Entre algunas de las tareas que en México se le han asignado está: apoyo de diseños de programas, la formación docente, promoción de herramientas y calidad del aprendizaje. Para ello debe manejar diferentes modelos, desempeños competenciales, estrategias en el aula, principios de modificación de la conducta, etc. Además, formas de valorar el diseño, intervención y evaluación de programas educativos, etc. (González, 2017).

Como se expuso previamente, la educación ha ido transitando bajo diferentes formas de actuar para con las y los estudiantes que presentan características o condiciones diferentes a lo considerado “normal”, buscando con ello la oportunidad de ejercer los Derechos Humanos de manera equitativa. Esto ha permitido nombrar distintos modelos, como el Asistencialista, el

Médico y el Social, los cuales dan al psicólogo diferentes retos. De esta manera, el profesional de la conducta realizará tareas según el paradigma, por ejemplo, ya sea mediante un Modelo Médico o un Modelo Social. En el primer caso con la educación especializada, se centra en el estudiante para trabajar Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Aranda, López y Ortiz, 2002; González, 2017). El segundo, en relación con la educación inclusiva, su atención estará en el contexto del estudiante, identificará las BAP que se encuentran en todo el contexto escolar, describiendo prácticas, culturas y políticas que impidan el aprendizaje de cada estudiante (Proaño, 2020; Loaiza y Villa, 2021). Por lo tanto, definir la postura en la cual se trabajará trae consigo diferentes objetivos y retos, desde el Médico ayudará a la integración del estudiante con NEE y con el Social a la inclusión de todos.

Algunos autores describen el quehacer del psicólogo en diferentes tareas respecto al apoyo al docente y a la institución (Ossa, 2006; Aranda, López y Ortiz, 2002; González, 2017; Angarita, Forgiony y Rivera, 2018). Sin embargo, estas tareas se llevan en acciones diferentes según el modelo en el que se ubican. Por un lado, se encuentra el Modelo Médico con la educación especial y por otro el Modelo Social con la educación inclusiva. A continuación, se muestran algunas de las actividades según se toma postura:

- Educación Especial: Recibe información de las situaciones que se presentan con los estudiantes dentro del aula, después realiza un diagnóstico, dictamen, estrategias y líneas de educabilidad que el docente pueda utilizar para una adecuada formación en quienes tengan NEE. Provee de información y estrategias para el desarrollo de habilidades de adaptación escolar que requieren los alumnos con NEE. Aplicación de programas de modificación de conducta para estudiantes y entrega de materiales. Planeaciones especializadas según las necesidades del estudiante, además de programas que ayuden al docente a integrar al estudiante diagnosticado con algún problema. Informa al docente sobre diferentes casos o estudiantes con NEE y los arreglos que se le harán dentro del aula. Participar en el diseño e investigación en

psicología aplicada que ayude a señalar formas de atender a las NEE para su tratamiento (Ossa, 2006; Aranda, López y Ortiz, 2002; González, 2017; Arvilla, Palacio y Arango, 2011).

- Educación Inclusiva: Prepara el ambiente escolar para generar espacios de ambientes positivos para los estudiantes. Busca el apoyo de las autoridades institucionales para contar con recursos materiales, técnicos y prácticos para el proceso de inclusión, para ello, es necesario detectar BAP que se encuentran en el ambiente. Ofrece charlas, cursos y actividades a toda la comunidad para crear una cultura inclusiva que permita la participación y el aprendizaje de todos, promoviendo los valores inclusivos y desarrollo de talentos a la comunidad. Prepara instrumentos, materiales y utiliza herramientas didácticas para las necesidades educativas. Promueve la participación de todos, dando educación inclusiva al personal administrativo y coordinando, discutiendo y evaluando los programas educativos con todo el personal educativo (Proaño, 2020; Loaiza y Villa, 2021).

El listado anterior ayuda a identificar diferencias entre las tareas encomendadas. Por un lado, existe la necesidad de modificar características y comportamientos del estudiante. Por el otro, cambiar las condiciones en las cuales se llevan a cabo las interacciones para dar oportunidad a todos de participar y aprender. En el primer caso, el psicólogo trabaja en función de integrar al alumno con características diversas y, en el segundo, de la inclusión, buscando condiciones óptimas para todos, sin la necesidad de tener que etiquetar o nombrar de manera especial a unos para diferenciarlos de otros.

En cuanto al papel en la inclusión, se espera del psicólogo sensibilizar, socializar y empoderar al estudiante, en especial a quienes pueden ser excluidos, con la finalidad de hacer ver que en el fortalecimiento de la diversidad se pueden dar estrategias para hacer cambios significativos. Además, ayudará al docente a contar con estrategias para dar el acceso a todos al aprendizaje. Por lo que, diagnosticará, diseñará, planificará, seleccionará y aplicará estrategias,

herramientas y metodologías innovadoras que contemplen la atención a la diversidad. De esta manera, esclarecerá en la formación de los agentes involucrados desempeños y competencias que impacten en las problemáticas que la institución educativa presente, tanto en el contexto educativo, social, normativo y cultural (Angarita, Forgiony y Rivera, 2018).

Lo anterior implica para el profesional de la conducta un cambio en su forma de proceder y de realizar su labor dentro de la institución, pues todo deberá estar en función a la eliminación de las barreras a las que se enfrentan cada una de las y los estudiantes en su contexto escolar, y no solo aquellos con valoración médica. Habrá algunos casos que requieran atención especializada del psicólogo, pero esto se deberá realizar sin que dejen de acudir al aula regular (Loaiza y Villa, 2021). Adaptando modelos menos centrados en el individuo y más en el contexto o en el ambiente.

Por su parte, la psicología interconductual hace énfasis en la diversidad que existe de un individuo a otro, pues cada uno experimenta diferentes situaciones y se comporta de diferente forma influenciado por su ambiente, tengan diversos gustos y propensiones, haciendo que todo estudiante dé diferentes significados a los materiales ofertados en clase, así, para cambiar o exhibir nuevas conductas será necesario modificar el medio en el que el individuo se desenvuelve (Ibáñez, 2007b) Esta forma de analizar el comportamiento tiene algunas similitudes con la postura que el Modelo Social sostiene ante la inclusión, por lo que en el siguiente apartado se describirá la propuesta que da para la educación.

Según Rodríguez (2003), desde la psicología interconductual, el conocimiento psicológico se debe aplicar en diferentes objetivos para cubrir el área de la educación desde esta profesión, los cuales son las siguientes:

- Identificación de problemas, competencias y recursos vinculados al aprendizaje.
- Desarrollo de repertorios básicos. Planeación de situaciones enseñanza-aprendizaje.

- Desarrollo de competencias específicas, entrenamiento a profesores en manejo de contingencias, etcétera.
- Investigación de diversas competencias, desarrollo humano, situaciones de aprendizaje.
- Solución a problemas vinculados con el aprendizaje.

Entonces, el psicólogo debe estar informado en que es el aprendizaje, que son las competencias y los desempeños; como se planean las situaciones enseñanza-aprendizaje, para después poder entrenar o desarrollar acciones en los agentes que se involucran en la educación. Y desde esta perspectiva modificar el ambiente para lograr interacciones o ambientes inclusivos. A continuación, se abordarán estos temas en el siguiente apartado.

2.2 Desarrollo de desempeños competenciales en la enseñanza-aprendizaje

A lo largo de la historia, el desarrollo teórico y práctico generado por la psicología ha servido de ayuda para tomar en cuenta las pautas que se dan en el ámbito de la educación, de esta manera se ofrecen consideraciones importantes de qué es y cómo se desarrolla el aprendizaje al docente (Ibáñez, 2014), el cual toma para su quehacer teorías, metodologías y una pedagogía que implique una enseñanza de calidad. Sobre todo, para atender de manera adecuada a la diversidad estudiantil que asiste a su clase (Pérez, 2007).

Siendo la psicología una ciencia interesada en el análisis de la conducta, le ha servido de gran ayuda a la educación para definir qué es el aprendizaje y cómo es que se aprende, inclusive para para entender, qué se aprende, cómo se aprende y en qué condiciones, de esta manera a través de la historia se han generado diferentes paradigmas, las cuales al buscar respuesta a estas cuestiones ubican el objeto de estudio de diferente manera (Ribes, 2016c). Así se pueden mencionar algunos paradigmas que han puesto en la educación diferentes posturas para su ejecución y organización, y que han ayudado al análisis teórico, instrumentales, metodológicas y tecnológicas, manteniendo en cada una diversas maneras de dirigir la educación, algunas de estas son (Hernández, 2011):

- Paradigma de orientación cognitiva: aportaba el planteamiento de una psicología instruccional y los procesos cognitivos para el aprendizaje.
- Paradigma humanista: la enseñanza se centraba en satisfacer las necesidades que el estudiantado tiene.
- Paradigma psicogenético piagetiano: partida desde la epistemología genética y la aplicación de la sistematización del aprendizaje.
- Paradigma conductista: aportaban desde el análisis conductual aplicado aspectos importantes para la educación.

Derivado de este último se desarrolla la psicología interconductual que centra su estudio en la interacción que hay entre el individuo y su entorno. Menciona que, la conducta actual de un individuo es dada por la interacción de un organismo con un objeto estímulo en función de interrelaciones pasadas y posibilitado por factores disposicionales, es decir, existen diferentes elementos implicados en la exhibición de una nueva conducta, cada uno tiene que ver con la historia del individuo, con el significado que les da a los eventos, la forma de responder a ellos, los medios que posibilitan el contacto con el estímulo, etc. Por lo tanto, cada individuo exhibe conductas de acuerdo con la forma en que responde ante los factores presentes tanto en su historia y en su presente (Kantor, 1967; Bijou y Dunitz, 1981; Ribes, 2016; Ibáñez, 2007).

Por lo tanto, el poner el objeto de estudio en la interacción que hay entre el medio y el sujeto, para explicar cómo surgen nuevas conductas, sirve para generar una teoría del aprendizaje y del desarrollo, la cual es observable y no puramente interpretativa. Así, la psicología interconductual explica el comportamiento desde un modelo de campo, el cual, ayuda analizar las variables ubicadas en el contexto, la historia y en la interacción de un sujeto con su entorno (Ribes, 2015) y brinda con ello a la educación una forma de observar al aprendizaje de una manera comprobable.

Respecto a lo anterior, en este apartado se pretende dar una mirada a través de la psicología interconductual sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje con miras a una atención diversificada. Iniciando por indicar las variables que se contemplan desde el modelo de campo propuesto por Kantor (1967) para la ocurrencia de las interacciones antes mencionadas, las competencias del docente, las cuales se desarrollan mediante el modelo de interacciones didácticas.

2.2.1. Modelo de campo propuesto por Kantor

Este modelo interconductual inicia con la propuesta de Kantor (1967), quien explica el desarrollo psicológico a partir de una lógica de campo, con este modelo se da explicación más completa que la ofrecida por el conductismo radical, no solo se encuentra la relación de causa y efecto en el evento psicológico, pues al afirmar esto se limita la conducta, para este psicólogo intervienen otros factores que integran al campo: el organismo y el objeto estímulo, el medio de contacto y los factores disposicionales. Los primeros interactúan al estar en contacto desarrollando las funciones de estímulo-respuesta. El segundo, son las condiciones físicas presentes en la interacción. Los últimos son las circunstancias, las cuales pueden ser históricas (las interacciones previas al evento) u orgánicas (las posibilidades del organismo a producir ciertas conductas) que posibilitan se dé la relación entre el organismo y el estímulo (Camacho, 2021; Varela, 2008). La relación recíproca de todos los elementos del campo posibilita el establecimiento en la funcionalidad de la interacción y, por ende, del desarrollo psicológico del individuo (Demo y Guevara, 2001; Ibáñez, 1994).

El análisis del campo psicológico ha permitido definir al comportamiento como una interacción del organismo total con su medio ambiente físico, biológico y social, el cual se modifica en la medida en que los elementos del campo se interrelacionan a lo largo de la historia del individuo. Así el aprendizaje de un comportamiento se da gracias a la relación entre ocurrencias y las disposiciones de cada elemento del campo y que hacen probable las

interacciones (Blasco, 1994; Rodríguez, 2015). En su libro *Análisis Contingencial de la Conducta*, Rodríguez (2015) retomando a Kantor, define los siguientes elementos del campo:

- Límite del campo: delimita los objetos y eventos que adquieren una funcionalidad en la interacción de un sujeto.
- Objetos y eventos de estímulo: Son los cuerpos y acontecimientos con los que se tiene contacto.
- Estímulo: la acción que un objeto implica en el sujeto en un segmento interaccional.
- Organismo: es la unidad biológica que interactúa en un ambiente particular.
- Respuestas: actividades reactivas del organismo frente al objeto o evento estímulo.
- Función estímulo respuesta: contacto funcional que hacen los estímulos con las respuestas, afectándose mutuamente.
- Medio de contacto: conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativas que hacen posible la función estímulo respuesta.
- Factores situacionales: todos aquellos elementos que intervienen de manera indirecta en el contacto funcional.
- Historia interconductual: las funciones estímulo respuesta que se han tenido previos al evento actual y que dan probabilidad de que una función se exhiba.

Según lo anterior, todos los elementos son importantes para que se pueda exhibir una interacción funcional, por lo tanto, si uno de estos elementos pierde funcionalidad la persona tendrá dificultad para realizar comportamientos cada vez más complejos (Bijou, 1996; Ribes, 2012, Ribes, 2019). Supongamos que una persona ha nacido con sordera, no logra escuchar los estímulos sonoros que rodean a su ambiente, como a sus padres llamándole, por lo que durante sus primeros meses de vida le será imposible establecer un lenguaje oral con ellos. Con el paso del tiempo, padres e hijo implementan un sistema muy básico de comunicación, pero estos al ignorar un sistema más complejo para interactuar con otros sujetos no le permiten asistir a una escuela y no efectúa conductas de ámbito educativo. En este ejemplo, los

estímulos se presentan, al igual que la actividad reactiva, sin embargo, la sordera será una condición orgánica que no le permite tener una funcionalidad con ellos, tampoco adaptarse a nuevos estímulos y desarrollar una historia interconductual previa para interactuar en ambientes nuevos, su desarrollo necesita de adecuaciones en el entorno para que pueda aprender formas diversas de reproducir repertorios lingüísticos y de escenarios que se ajusten para su aprendizaje, como el uso de la lengua de señas.

Se dice que, la imposibilidad de realizar comportamientos cada vez más complejos se refiere a la dificultad de ajustarse o participar en ciertos entornos o interacciones debido a las condiciones o la falta de oportunidades que estos tienen, haciendo que pierda funcionalidad en el contacto de los estímulos que se le presentan a lo largo de su vida (Bijou, 1963; Guevara, 2012), es decir, conductas que requieran de una competencia mayor de ajuste y adaptación, como en el ejemplo anterior, el sujeto al no establecer un sistema lingüístico oral y escrito se le dificultará aprender también la ejecución de la lectura, implicando un problema para interpretar todos aquellos entornos en los que le sean necesario leer algún letrero de advertencia o seguir instrucciones escritas, así como todo panorama que implique la lectura, ya se puede observar aquí la dificultad que pueda tener esta persona a lo largo de su interacción con su medio, por lo tanto requerirá modificaciones en su entorno que le permita desarrollar otro sistema para el aprendizaje de la lectura y la comunicación.

En el escenario escolar, cada estudiante como ser único exhibirá distintas maneras de entrar en contacto con los eventos del estímulo, cada uno construirá historias interactivas diferentes, su convivencia es diversa, así como los entornos en los cuales se desenvuelve, su cultura, sus aspectos orgánicos, etc., sin embargo, hay quienes a pesar de todo esto no logran exhibir los aprendizajes esperados para su nivel educativo, ya que el medio de contacto y las posibilidades de ensayos no les permite desarrollar nuevas conductas, por lo cual, requieren de apoyos o escenarios para que se cumpla esta funcionalidad (Guevara et al, 2001; Montgomery, 2007).

Es necesario pues, analizar y atender las dificultades específicas que tienen estos estudiantes para apoyarlos en su desarrollo y ayudarles a conseguir los aprendizajes esperados, para que de esta manera se dé el contacto y el flujo de sus competencias. Para ello, es importante el trabajo de un conjunto de especialistas, los cuales atiendan desde su rango todos los elementos que entran en juego en el campo psicológico y den apoyo al docente, quien es aquel que diseña las interacciones didácticas que se dan en el aula y quien incluye a sus estudiantes al contacto con los aprendizajes (Guevara y Rugerio, 2017).

El docente tiene un papel fundamental pues debe evaluar las habilidades y competencias que exhiben sus estudiantes al momento de ingresar a su materia y de incluirlos en la interacción enseñanza-aprendizaje, para que a su tiempo genere los escenarios y los criterios necesarios para desarrollar nuevas competencias cada vez más complejas (Guevara, 2006; Guevara, 2012). A la vez debe tener una serie de competencias para comprender en primer momento la relación entre enseñanza-aprendizaje y con ello, generar una planificación para la interacción didáctica, explorar las competencias, explicitar los criterios de logro, ilustrar formas efectivas, supervisar, retroalimentar y evaluarlos (Ribes, 2012; Guevara y Rugerio, 2017).

Mediante los componentes del campo psicológico se ha logrado una teorización rumbo a definir al aprendizaje, ya que, desde esta perspectiva la funcionalidad que una conducta tiene para interrelacionarse con su medio hace posible que varíe su comportamiento hacia el logro de criterios establecidos, lo que sirve de apoyo a la educación para indicar hacia una formación de calidad.

2.2.2 Desarrollo psicológico y aprendizaje

El término de aprendizaje está asociado de manera natural con el área de la educación, pero es mediante la psicología como se ha podido derivar conocimiento aplicado para solucionar problemas vinculados con las barreras que pudieran enfrentar los estudiantes a lo largo de proceso formativo, esto debido a que, siendo una ciencia centrada en las conductas, explica

teóricamente el fenómeno del aprendizaje. Pero, como tal, la discusión del aprendizaje surge a partir de las diferencias entre el innatismo y el ambientalismo, poniendo al término en dos lados opuestos de la definición, por un lado, enfatizándose el proceso particularmente cognitivo y por el otro, el producto de un actuar. Para la educación, tomar para sí una de ellas significa tener fundamento sobre el saber qué y el cómo de su hacer y su decir, por lo que, para asegurar la enseñanza y el aprendizaje es necesario que tome un camino que enmarque pautas más observacionales para evaluar sus objetivos de forma comprobable (Ibáñez, 1994; Ibáñez, 2007b; Ibáñez, 2005; Ibáñez, 2014).

Decir que el aprendizaje es un proceso interno del organismo involucra pasos paulatinos de cambios dentro de este, es decir, hay algo o alguien que transforma o convierte una cosa en otra. Por ejemplo, en diferentes teorías se hace uso de factores internos para explicar cómo se va generando dicho aprendizaje y así la memoria, la mente, el consciente e inconsciente, entre otros, toman de lo externo elementos para trabajarlos y transformarlos paso a paso en aprendizaje y así adquirir conocimiento. Lo anterior significaría que el aprendizaje es un ente el cual se adquiere y no una conducta que se realiza, como si hablar de él fuera hablar de un objeto existente, de un sustantivo (Roca, 2001; Ibáñez, 1994).

Por otro lado, decir que el aprendizaje es un producto significa que es el resultado de una conducta. Es el logro de una nueva conducta funcional ante las contingencias de su medio o de criterios preestablecidos, de esta manera, no hay aprendizaje que este fuera de la experiencia significativa del individuo. Esta forma de explicar el aprendizaje le permite al ámbito educativo observar, medir y evaluar si un estudiantado ha aprendido o mejor dicho ha realizado nuevas conductas esperadas que sean significativas para su desarrollo (Ribes, 2016b).

En línea con lo anterior, todo ser humano pasa primeramente por reacciones físicas (como la reacción a ácidos gástricos), después por reacciones biológicas (la sensación de hambre) y finalmente, reacciones psicológicas (como la sensación de hambre cada vez que

pensamos en comida), estas últimas pueden ir desde conductas ligadas al objeto o al evento presente a conductas que se desliguen de la presencia de estos (Ribes, 2012; Ibáñez, 1994) por ejemplo, desde el balbuceo de un infante en presencia de sus padres hasta la emisión de un lenguaje técnico en una edad más avanzada. Además, cuando logramos ajustarnos a condiciones de evento de estímulo particulares se abren nuevas posibilidades de comportamientos, dándose así el desarrollo (Guevara, 2006). Este desligamiento se presenta con el cumplimiento de ciertos criterios de logro, es decir, cuando el individuo domina una conducta es posible que pueda surgir la oportunidad de aprender otras, esto en la medida de practicar ensayos efectivos, no como una cuestión automática. Por lo que, mientras que estudiantes logren criterios en su ejecución tendrán oportunidad de aprender conductas más complejas, esto gracias a los ajustes pertinentes de quien enseña (Bijou y Dunitz, 1981; Bijou, 1996; Ribes, 2012, Ribes, 2019).

Para definir qué es el aprendizaje también es necesario explicar cómo ocurre y cómo se mide. Y partiendo desde la concepción de que el aprendizaje es el producto de un organismo en relación con su entorno para desarrollar nuevas conductas, es necesario que exista un criterio establecido que indique si dicha conducta se efectuó o no como se esperaba, es decir, para saber si un individuo ha aprendido es necesario medir dicho aprendizaje, en función del cumplimiento de un objetivo o un cómo hacerlo o qué hacer en una situación concreta (Ribes, 2007). Hasta aquí dos elementos importantes involucrados con el aprendizaje, una conducta novedosa de un organismo que se da en un contexto específico y un criterio de logro que se establece para comprobar si dicha conducta con base en requerimiento explicitado se efectuó.

Para el surgimiento de la relación mencionada, se ofrece desde la psicología interconductual un interés de vincular el saber decir y el saber hacer de una disciplina, en la interacción del aula, los profesores deben mediar las maneras pertinentes para que el estudiantado genere los desempeños deseados en relación con el objeto de estudio y las situaciones problemas que se consideren relevantes (Carpio et al, 2007). Son ellos, quienes

deben auspiciar repertorios que se consideren competentes, con criterios respecto al qué (convenientes a los conceptos), el cómo (relacionado con las formas pertinentes de ejecución efectiva) y el para qué (los principios que regulan la situación que permiten seguir desempeñándose de manera efectiva) de la materia, por lo que se le considera un mediador entre el estudiantado y el objeto referente (Ibáñez, 2011).

Según lo anterior, el docente, para hacer posible el aprendizaje, deberá modelar y moldear la interacción con formas pertinentes de decir y de hacer frente a las situaciones establecidas para que sus estudiantados exhiban aquellas conductas esperadas (Acuña et al, 2012). Esto implica competencias generales para la enseñanza, que le dé la capacidad de presentar en la interacción didáctica las condiciones pertinentes para incluirlos en la clase, ya sea mediante la imitación (repetir una conducta la cual ocurre en mismo tiempo y espacio), el modelado (haciendo referencia al estudiante del cómo resolver o lograr un criterio ante una situación) o la discursiva didáctica (mediación lingüística entre el estudiantado y el objeto de estudio para el cumplimiento de un logro) (Ibáñez, 2007c; Ibáñez, 2011), comportamientos efectivos, variados y novedosos (Irigoyen, Acuña y Yerith, 2011).

Entonces, el individuo se comporta ante un estímulo funcional en una situación presentada. Por su parte, cuando exhibe una nueva conducta o modifica la ya existente para satisfacer o cumplir un criterio establecido bajo una situación se dice que ha aprendido una habilidad. Cuando este aprendizaje sirve a la persona para enfrentar diversas situaciones, exhibe una competencia, es decir, conductas variadas para el cumplimiento de criterios novedosos. De esta manera las competencias se van desarrollando. En este sentido, el docente procura mediante escenarios planeados que el estudiante desarrolle diferentes competencias que permita enfrentarlo a situaciones problema. Así el docente podrá evaluar lo aprendido comparando la conducta del estudiante con los criterios solicitados (Morales et al, 2019; Carpio et al, 2007).

Este aprendizaje de habilidades y competencias en clase deberán permitir ser funcional ante situaciones de su vida diaria (Martínez, 2013). Esto anclando los objetivos de aprendizaje a las situaciones que el individuo vive en su contexto real. Los conocimientos deberían estar enfocados a resolver diferentes ámbitos que el individuo enfrenta, haciéndole posible que dichas competencias le permita ser una persona autónoma e independiente. Es mediante las habilidades y competencias que la persona tiene en su repertorio conductual que desarrolla diversas actividades. Por lo tanto, entre mayor desarrollo competencial mayor posibilidad tendrá el individuo de enfrentar diversas situaciones (Carpio et al, 2007). Por lo anterior, el desarrollo psicológico es el resultado entre las interacciones del individuo y una cultura, como cumplimiento de un criterio de convivencia (Ribes, 2008, p 194), lo anterior tiene relación con el desarrollo de diferentes competencias, las cuales son tanto de dominio disciplinarias como de vida, dando lugar al ajuste progresivo de uso lingüístico (Ribes, 2008).

Para que el docente auspicie un desarrollo psicológico en sus estudiantes será necesario que relacione los contenidos disciplinarios a las experiencias de vida de estos, desarrollando en ellos competencias de vida, es decir, aquellas implicadas en las actividades del individuo (Martínez, 2013). Así, formara a pupilos competentes y hábiles para las situaciones de vida, como lo son “*el cuidado de la salud, la conservación del ambiente, la participación social, la comunicación, el uso del tiempo libre, la solución de problemas técnico-prácticos, y la supervivencia en condiciones excepcionales o catastróficas*” (Ribes, 2008, p. 200). Para el desarrollo de esto, es importante que el docente sea competente para el manejo en la relación de enseñanza y del aprendizaje, así como el diseño de situaciones pertinentes.

Ante la relación entre enseñanza -aprendizaje entendida desde el modelo interconductual. Ubica a la enseñanza como el evento estímulo y al aprendizaje como la respuesta funcional. Así, el logro de los aprendizajes esperados del estudiante será la función respuesta y las formas de enseñar de las y los docentes en una interacción, los eventos estímulo (Villalta y Martinic, 2009). Para esta relación, el docente se vincula con el objeto de la

disciplina y lo muestra con el hacer ejemplar, es decir, ilustra al estudiante la manera en que debe dominar una práctica sobre un objeto conveniente a una disciplina, auspiciando el contacto mediante criterios de logros establecidos. Por su lado, las y los alumnos intentan hacer contacto con el objeto presentado por el docente. Entonces, estudiar es practicar mediante ensayos la ejecución de una conducta de manera efectiva y cumplir con los objetivos establecidos, logrando con ello el desarrollo de competencias, el aprendizaje (Carpio et al 2017; Ibáñez, 2007c).

Para lo anterior, el docente también debe ajustarse a las necesidades educativas que sus estudiantes tengan, para que estos, a su vez, logren ponerse en contacto con las situaciones y los criterios mediante el estudio y participen de las interacciones didácticas (Ribes, 2012). Para que esto surja es necesario que ambos generen competencias, en primer lugar, el docente, de quien se espera tenga las herramientas para poner en contacto al alumno, cubriendo las necesidades educativas que se presenten e incluyéndolo en la interacción, y posteriormente que el estudiantado al tener la posibilidad de una interacción ejecute los ensayos necesarios para el logro de las competencias requeridas en su nivel educativo y exhiba los aprendizajes (Guevara, 1999; Guevara y Rugerio, 2017; Bijou, 1963). A continuación, en el siguiente apartado se hablará sobre algunas competencias docentes que posibilitan el aprendizaje.

2.2.3 Competencias docentes

Hasta aquí, es importante centrar la atención en el término de competencia. Carpio et al (2017) describe dicho concepto como la disposición de actuar de manera efectiva ante condiciones variadas, en educación, ajustarse de manera efectiva a los logros delimitados generando nuevos criterios de alcance o de ajuste, en él se incluye los requerimientos y las maneras del logro, es decir, el saber qué y el cómo lograrlo (Carpio et al, 2007). Rodríguez, Rodríguez y Silva (2017) las define como la organización funcional de habilidades para cumplir con un criterio, esta organización tiene que ver con conductas que van desde un nivel simple a

uno más complejo. Por ello, es importante ahondar en las formas más pertinentes de establecer criterios de logro y de presentar situaciones que auspicien su cumplimiento.

Siguiendo con lo anterior, cuando un individuo exhibe una organización funcional de conductas para satisfacer un criterio de logro de acuerdo a un evento específico se dice tiene habilidad, por ejemplo, cuando un docente debe mostrar cómo se realiza una multiplicación y lo hace siguiendo un solo procedimiento al estar frente al aula se puede decir que es hábil para eso, sin embargo, una persona hábil puede ya no serlo si se le solicita realizar conductas diferentes ante un mismo criterio, el docente hábil para realizar un solo procedimiento es posible que tenga dificultad para identificar y realizar otros procedimientos que el criterio le solicite y que implique variar su conducta, entonces, una habilidad es un conjunto de morfologías que se ajustan a las características de un evento, cuando un organismo realiza una conducta específica para cumplir un criterio establecido (Carpio et al, 2007; Ibáñez y De la Sancha, 2013).

Más aun, cuando el individuo logra cumplir criterios novedosos con conductas variadas se dice que es competente, es decir, cuando usa con efectividad sus habilidades a partir de una colección de eventos, por ejemplo, un docente que logra identificar y explicar diferentes procedimientos para la realización de una multiplicación matemática. Entonces, una competencia es el cumplimiento de un logro con conductas variadas y funcionales. Por lo anterior, un docente que califique a sus estudiantes mediante un solo examen estará midiendo una habilidad, pero si toma en cuenta otras actividades o formas de evaluar estará midiendo competencias. Dichas competencias serán conductas que se dan bajo contextos diversos y que además serán disposicionales para otras más complejas (Carpio et al, 2007; Carpio et al, 2014; Irigoyen, Acuña y Yerith, 2011).

Un estudiante que se prepara para aprender una disciplina debe generar diversas competencias para resolver problemáticas convenientes a esta, se dice entonces que un alumno exhibe el aprendizaje cuando sabe decir, hacer y utilizar los elementos necesarios, cuando

logra los propósitos o los objetivos instruccionales. A la vez el docente tendría que saber decir, hacer y utilizar los elementos que su quehacer profesional le solicita. Ibáñez (2007) describe para estos saberes tres ámbitos competenciales que desarrollan conductas inteligentes (Ibáñez, 2007):

- **Competencias profesionales:** el individuo es capaz de resolver criterios de logro pertenecientes a derivaciones disciplinarias.
- **Competencias instrumentales:** en este caso el individuo es capaz de usar los elementos o herramientas necesarias para cumplir con un criterio de logro.
- **Competencias discursivas:** el individuo es capaz de decir cómo se logra un criterio de logro, aquí se encuentra el concepto de conocimiento.

Por lo anterior, cada una no incluye a las otras, saber decir no posibilita a la persona en su saber actuar para resolver y a la vez en su saber usar herramientas metodológicas, por lo que, cada una de ellas implica diferentes niveles de saber.

Observar los desempeño competencias, tanto del alumno como del docente, da la posibilidad de actuar en diferentes escenarios variando conductas para lograr determinadas cosas, pues les hace capaces de actuar en diferentes situaciones de forma funcional, muy específicamente hace capaz al docente de poner en contacto los materiales y las situaciones con el alumno para probabilizar su aprendizaje aun en diferentes entornos, y al alumno de cumplir diferentes criterios debido a los logros anteriores. Las competencias y capacidades se describen conforme a la forma en que el individuo se comporta y se ha comportado ante el entorno para cumplir con los criterios, es decir, mediante desempeños (Ibáñez y Mendoza, 2008; Ibáñez y Ceballos, 2018)

Siguiendo la lógica anterior, los desempeños son las conductas realizadas para lograr un criterio, es decir, conductas que exhibe el individuo para realizar lo que se espera de él. Así, observar los desempeños competenciales del docente servirá para determinar qué cosas está

haciendo para lograr que un estudiante aprenda, o más bien, que cosas debe hacer para lograr lo que se espera (Carpio et al, 2017).

El docente como auspiciador, modelador y moldeador del proceso de enseñanza-aprendizaje debe cumplir con ciertos requerimientos para que se dé de manera efectiva dicha interacción. Iniciando por la competencia de definir los materiales, situaciones, secuencias y desempeños con los que interactuara el estudiantado. Debe dominar los objetos conceptuales y tecnológicas que desea poner en contacto con él, lo cual implica identificar y elaborar criterios para auspiciar los logros, definir prácticas, modelos, aparatos y situaciones, y cumplir con criterios en diferentes modalidades. (Carpio et al, 2017; Irigoyen, Acuña y Yerith, 2011).

Diferentes autores han propuesto algunas competencias que el docente debe exhibir en la interacción para una enseñanza más efectiva, algunas de estas se muestran a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1

Competencias docentes para auspiciar la relación estudiante- Objeto referente

Irigoyen, Yerith y Acuña (2008)	Acuña et al (2012)	Bedolla et al (2015)	Carpio et al (2017)
Tener un ligamiento al objeto, referente a la identificación, reconocimiento y reproducción de las conductas funcionales ante los objetos referentes.	Cumplir primeramente con los criterios de logro que requiere la disciplina (saber qué).	Organizar su formación continua durante toda su práctica profesional y participa en la mejora de esta.	Elaborar una planeación didáctica, diseñar tanto las circunstancias, materiales y las actividades.
Ligamiento a una operación particular	Expresar con claridad al	Dominar y estructurar los	Explorar competencias, fijar

sobre el objeto. Planeación de prácticas, procedimientos y técnicas pertinentes y funcionales ante el objeto.	estudiantado los desempeños esperados para el cumplimiento del logro (decir cómo).	saberes que se llevaran durante la interacción, logrando expresarlos efectivamente.	el grado de dominio con el que el estudiantado tendrá que iniciar su interacción
Desligamiento de la operación particular sobre el objeto, esto se refiere a la variación de conductas en la interacción con los objetos referentes.	Ilustrar o ejemplificar mediante el modelado o el modelamiento el criterio propuesto.	Planificar las interacciones didácticas que se llevaran a cabo para facilitar el logro de criterios de una disciplina, currículo y contextos sociales	Explicitar los criterios que el estudiantado deberá lograr durante la interacción.
Desligamiento de la situación presente en que se actúa, relaciones directas e indirectas con el objeto referente en diferentes situaciones, tanto presentes como pasadas o supuestas.	Disponer de condiciones pertinentes para que se lleve a cabo la práctica propuesta para efectuar el logro del criterio (planeación didáctica).	Ilustrar procesos de manera eficaz para el cumplimiento de logros de manera creativa, innovadora y adecuada, incorporando la tecnología.	Ilustrar los modos y formas en que el estudiantado llevara a cabo su interacción.

Desligamiento de situaciones concretas; ajuste simbólico de las relaciones de un objeto referente y la teoría, se crean fórmulas para referirse a objetos, sucesos o acciones.	Dar retroalimentación tanto de aciertos y errores en el transcurso de la interacción a fin de que el estudiantado genere el logro de los criterios.	Evaluar de manera formativa los cumplimientos de logro efectivos.	Supervisar la práctica, observar al estudiante para que éste siga los criterios teóricos y didácticos con los que debe desempeñarse.
--	---	---	--

Construir interacciones para el aprendizaje autónomo e integral.	Retroalimentar, indicar al estudiante la correspondencia entre los desempeños esperados y sus logros. Evaluar, indicar al estudiantado los criterios esperados y los desempeños que alcanzo
--	--

A manera de resumen, es central establecer los objetivos de aprendizajes en una interacción didáctica, ya que el cumplimiento de los criterios establecidos ayudará al docente a medir el aprendizaje. Entonces, un desempeño es considerado una conducta en función de

tratar de cumplir un criterio. El conjunto de conductas ajustadas que cumplen el criterio es una habilidad. Una competencia se desarrolla cuando habilidades son usadas para cumplir situaciones nuevas. Así, el desarrollo de diferentes competencias para el dominio de una disciplina o de situaciones de vida hace posible el desarrollo psicológico, posibilitando a un individuo interactuar con una cultura (Ribes, 2008).

Según el modelo de campo, las competencias que se emplean por el docente harán probable la función estímulo o evento estímulo, el cual debe tener una relación con el estudiantado a través del medio de contacto, es decir, mediante el objeto referente y las situaciones planeadas, para que éste, al efectuar las competencias requeridas exhiba una función respuesta. Estos elementos del campo se pueden encontrar en un modelo propuesto por Ibáñez (2007), en las Interacciones Didácticas.

2.2.4 Modelo de interacciones didácticas

Una de las propuestas para generar competencias es el modelo de Interacciones Didácticas. Está basado en el modelo de campo psicológico formulado por Kantor (1990), el cual define el conjunto de factores involucrados en la interacción entre un individuo y su medio, en el que se interrelacionan las condiciones físicas y convencionales, la dimensión histórica del sujeto y el medio, factores situacionales (orgánicos e históricos) que modulan o probabilizan el modo en que se da una interacción. Estos factores son incluidos en el evento pedagógico que se da en la interacción didáctica.

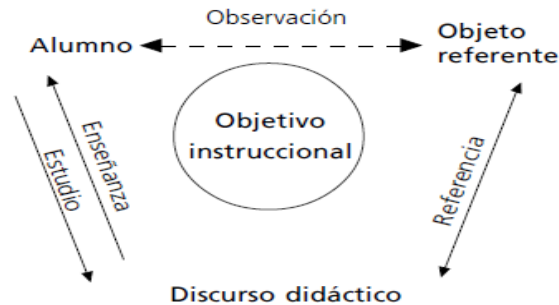
En las interacciones didácticas se da un intercambio entre el docente y el estudiantado, el primero desde la enseñanza de objetivos propuestos y de las situaciones planeadas definidas por el dominio de la disciplina, y el segundo desde el estudio, dando como resultado la descripción de las transiciones graduales de los desempeños (Irigoyen, Acuña y Yerith, 2011; Irigoyen, Acuña y Yerith, 2011b; Acuña et al, 2012). Para ello, se definen momentos de formación que tanto el docente y el estudiantado deben presentar para el cumplimiento de logros deseados, siendo efectivos en la interacción enseñanza-aprendizaje. Se espera de ambos

la ocurrencia de competencias, ajustes conductuales, morfologías y criterios de logro para que la interacción tenga efectos (Irigoyen, Yerith y Acuña, 2008). En este entendido la taxonomía de Ribes y López (1985) ayudaran a describir el nivel de complejidad de dichas competencias (Ibáñez, 2007; Rodríguez, Rodríguez y Silva, 2017) los cuales se presentan más adelante.

La propuesta de este trabajo se fundamentó en el modelo propuesto por Ibáñez (2007) “Modelo Desarrollo de Competencias Didácticas”, el núcleo psicológico en la educación se da precisamente en la interacción didáctica, donde se sustituye la función estímulo y función respuesta por enseñanza y aprendizaje. Así, la interacción didáctica es definida por Ibáñez (2007c, p. 447) como la “relaciones que se establecen entre los agentes y factores de los procesos educativos durante un episodio instruccional”. En la Figura 2, se muestran los factores que lo componen.

Figura 2

Modelo de interacciones didácticas propuesto por Ibáñez



Ibáñez, 2007, p.96

Se define como Objetivo instruccional: Formulación de enunciados que describen el ideal a lograr a través de los procesos educativos. Se explicita las competencias disciplinares a desarrollar a través de las interacciones didácticas programadas en una unidad de aprendizaje o asignatura (Ibáñez y Mendoza, 2008). El objetivo debe incluir: Situación, Morfología, Desempeño y Criterio de logro. Los elementos que deben de contener los objetivos instruccionales y los aprendizajes esperados son los siguientes:

1. Especificación de la situación: se refiere a las contingencias planeadas para los comportamientos inteligentes, los cuales tienen como referente los desempeños individuales que surgen ante una situación que produce resultados o logros.
2. Los desempeños competenciales esperados: se refiere a las respuestas esperadas del estudiantado las cuales se ajustan a una determinada situación problema, las cuales cumplen con los criterios convencionales de la comunidad epistémica. Se indica mediante la especificación de verbos que cumplen con los criterios establecidos y atienden a la situación problema, estos verbos deben ser claros y no ambiguos o carentes de objetividad (ejemplo: empatizar, conocer, entender, ser consciente, etc.)
3. Criterios morfológicos para cumplir el objetivo: Aspectos formales del desempeño (que debe hacer, decir y/o usar) que son regulados convencionalmente como un “saber eso” dentro de una disciplina. Refiere a los desempeños de un profesional o experto para los conocimientos disciplinarios esperados. En el objetivo se cita mediante los conocimientos que debe “adquirir” durante el curso.
4. Criterio funcional de logro: Criterio de cumplimiento particular que refiere al nivel de logro según la taxonomía de desligamiento funcional y la clase de ajuste logrado en la interacción planeada. Estos criterios permiten ubicar la competencia en su respectivo nivel de aptitud con las implicaciones metodológicas que esto conlleva.

En la Tabla 2 se muestra una lista de desempeños competenciales según los niveles de funcionalidad propuestos por Ribes y López (1985), los criterios de logro esperados y las posibles situaciones planteadas para cada uno de estos.

Tabla 2

Taxonomía con su correspondiente conocimiento, desempeños y criterios de logro

Nivel de Desempeño	de	Desempeño	Criterio	Situación
Aptitud	competenci	de logro		
Funcional	al			
Contextual	Identificar	Diferencial		Cuando la tarea planeada exige identificar o recordar el nombre algo.
Suplementari o	Aplicar	Efectividad		Cuando la tarea exige la realización de un procedimiento particular que llega a resultados efectivos.
Selector	Diagnosticar	Precisión		Cuando la tarea exige clasificar el origen de un caso, utilizando modelos de clasificación aceptados por una convención.
Sustitutivo Referencial	Explicar	Congruenci a		Cuando la terea exige dar una explicación o predecir de manera congruente la función o estado de una cosa, utilizando un modelo conceptual.
Sustitutivo No Referencial	Evaluar	Coherencia		Cuando la tarea exige la argumentación sobre lo que se dice de algo, fundamentándose en los criterios establecidos por un sistema o modelo implicado.

Alumno: Individuo al que se median criterios a través del discurso didáctico, es quien debe modificar su conducta. Este debe desarrollar las competencias descritas en el objetivo instruccional a partir de su interacción con el objeto y el discurso didáctico. Este comprende una serie de factores disposicionales orgánicas, históricas, situacionales de los que depende en gran medida la efectividad en el desarrollo de sus competencias, estos factores se ven alterados por

las situaciones que implican las dificultades que puedan enfrentar. Para generar una interacción didáctica adecuada el estudiantado debe presentar tres competencias:

1. Repertorio lingüístico básico: competencias del estudiante en el uso de un lenguaje, ya sea como hablante y/o escritor y como receptor de los productos lingüísticos: imitación, seguimiento de instrucciones y atención.
2. Repertorio del dominio: tener las competencias precursoras para la interacción actual.
3. Repertorio sobre conductas de estudio.
4. El docente deberá identificar si el estudiantado tiene dificultad para interactuar en clase y cumplir con los criterios para atender de manera adecuada estas necesidades educativas.

Discurso didáctico: Vinculo lingüístico a través del cual se enseña al estudiante los criterios morfológicos y funcionales que debe cumplir su desempeño ante el objeto o situación problema para considerarse adecuado o correcto. Constituye un tipo especial de habla que se organiza y realiza con la interacción de instruir a otro, para que sea recordado, imitado y ensayado por parte de quien lo recibe. Para ello el docente debe cumplir con los siguientes criterios:

1. Cumplir ellos mismos con el criterio requerido
2. Expresar claramente al estudiantado cómo se logra el criterio.
3. Ejemplificar el desempeño
4. Disponer situaciones necesarias para que el estudiantado practique el cómo se logra el criterio
5. Informar puntualmente al estudiante sobre sus aciertos o errores a lo largo del proceso de aplicación del criterio.

El discurso didáctico hace alusión al quehacer del docente, como agente auspiciador y planificador de las interacciones dentro del aula debe prever aquellas variables que se incluyen en el campo de las interacciones didácticas. Así pues, debe de contemplar al estudiantado, quien presenta ciertos factores disposicionales que pueden ser de tipo biológico, sociocultural

y/o psicológico, además, tener en cuenta el entorno en el cual se llevara a cabo el contacto, logrando un espacio controlado en la medida de lo posible, la elección de un objeto referente apropiado para auspiciar el contacto necesario para el logro de las competencias, la planeación de criterios de logro, las morfologías esperadas, las situaciones correspondientes y la evaluación de los ajustes efectivos que se ejercen mediante dicha planeación (Ibáñez, 2011).

Objeto referente: Referente del discurso didáctico, corresponde a las cosas, los eventos o situaciones del mundo real, ante los cuales el estudiantado deberá desempeñarse conforme a los criterios de la disciplina, estos pueden ser: objetos reales, objetos sucedáneos y/o conceptos (Ibáñez y Reyes, 2002).

Es importante rescatar que al contemplar los elementos del campo en la interacción didáctica se observa que cada estudiante es diverso, por lo que, es necesario identificar en cada sujeto las variables implicadas en el modelo de campo para que estos no solo logren presentarse en una sala de clases en nivel preparatoria, sino que pueda cumplir con las competencias pertinentes. Por lo cual, es necesario hacer una revisión de las competencias esperadas para cada caso, con sus respectivos criterios de logro, morfologías y situaciones para que la interacción didáctica atienda a esta diversidad, se espera que, en el dominio de estas, el docente podrá variar sus conductas para incorporar a las diferentes situaciones que se presenten según cada alumno.

2.2.5 Desempeños competenciales docentes para la inclusión de estudiantes en el aula

Todas las competencias mencionadas en la Tabla 1, se toma en cuenta las propuestas por Silva et al (2014), quienes describen siete desempeños competenciales, estas son:

- La planeación didáctica: Especificación de las prácticas en la interacción didáctica, se describe criterios de los qué, para qué y los cómo.
- La exploración competencial del estudiantado: Identificación y evaluación del comportamiento del aprendiz para su debido ajuste.

- La explicitación de los criterios a cumplir: Poner en contacto al aprendiz con los criterios establecidos para las prácticas.
- La Ilustración del qué y cómo cumplir el criterio: Modelamiento para el aprendiz del qué, para qué y el cómo se debe hacer la práctica.
- Preparar la práctica supervisada para que el estudiantado cumpla el criterio: Involucración del aprendiz en las situaciones controladas para replicar lo que se ilustra.
- La retroalimentación: Intervención en la práctica para describir y corregir lo que se hizo, los para qué, en qué situación y los cómo se debieran hacer.
- La evaluación del cumplimiento. Se contrasta el desempeño real de quien aprende con el esperado según los objetivos.

A su vez, se toma en cuenta la propuesta de Ibáñez (2007), quien caracteriza cinco competencias (identificar, aplicar, diagnosticar, intervenir y evaluar una problemática para su solución) aplicables a la enseñanza de una profesión, cada una de ellas requiere de conductas funcionales que aumentan en complejidad, desde la necesidad de tener un estímulo presente a la sustitución referencial de este o a la referencia de una referencia, de las cuales se espera que las y los estudiantes exhiban en clase.

Siendo que, en las competencias y desempeños, las descritas por Ibáñez (2007) para el alumno y las de Silva et al (2014) para el docente, se contemplan las competencias discursivas, instrumentales y profesionales, son propuestas completas para la enseñanza y el aprendizaje. Así, el docente debe exhibir desempeños competenciales para enseñar a cada uno de sus estudiantes un saber decir, usar y resolver de las situaciones que se presenten en la interacción didáctica, evaluando las conductas observadas por los y las estudiantes, comparándolas con las competencias esperadas para ellos (Ibáñez, 2007c).

Con el propósito de planear interacciones didácticas el docente debe tener en cuenta la diversidad que puede encontrar en el estudiantado, ya que cada uno tendrá diferentes historias interactivas, disposicionales y repercusiones en su vida académica, algunos aspectos que estos

deben tomar en cuenta para el ajuste de los contenidos y de las actividades planeadas, según diferentes autores, son las siguientes:

1. Planificar la estrategia más pertinente para el estudiantado, aplicando los reforzadores y consecuencias significativas para cada uno (Solines, 2013; García et al, 2020; Elvira, Méndez y Auces, 2017).
2. Organizar el aula para que favorezca la autonomía de cada estudiante, para realizar múltiples actividades (Maldonado y Norzagaray, 2022).
3. Dar instrucciones claras, directas y simples (Solines, 2013; García y Hernández, 2016; León, 2018; García et al, 2020; García y Rubio 2015).
4. Organizar grupos de trabajo según el nivel de interés, foros, debate o mesa (Maldonado y Norzagaray, 2022).
5. Crear un vínculo y confianza con ellos, empatizando con los sentimientos de estrés, agobio y ansiedad (Solines, 2013; Vázquez, 2015; Bellido, 2020).
6. Aplicar estrategias de anticipación y previsión para ir avanzando (Vázquez, 2015; Bellido, 2020; García et al, 2020; García y Rubio 2015; Yon et al, 2018).
7. Evitar el uso de términos negativos para nombrar al alumno, sin hacer distinción entre normal y anormal (Maldonado y Norzagaray, 2022).
8. Dar un trato justo a todos por igual, se toma en cuenta las capacidades de cada estudiante, pero sin resaltarlas (Maldonado y Norzagaray, 2022).
9. Monitorear continuamente los progresos que se van obteniendo, tomar decisiones para cambios curriculares basados en datos científicos. Generar tutorías entre compañeros en clase (Kito et al, 2018; Yon et al, 2018).
10. Ha de pedir que mencione la instrucción para su mejor entendimiento. Para casos específicos, brindar a los padres materiales didácticos con las planeaciones y los pasos a seguir (García et al, 2020).

11. Elaboración de exámenes orales respetando los tiempos de respuesta. Los exámenes escritos deberán ser con enunciados breves, sencillos y no ambiguos, adaptándolos a las necesidades educativas que se presenten (García y Rubio, 2015)

Para que el docente emplee de manera adecuada los objetos referentes, debe conocer las barreras prácticas que se susciten, pues estos, dentro de la interacción didáctica, son el contacto con los referentes de las cuales se habla o se escribe, haciendo posible el logro de las competencias deseadas. Además, debe utilizar una metodología para que el objeto se pueda adecuar a las necesidades que pueda tener el alumno, es decir, qué materiales son los más pertinentes para cubrir estas necesidades y de qué manera se deben utilizar. Para ello, se enlistan algunas sugerencias:

- El uso de ordenadores y de aplicaciones educativas, recursos multimedia como presentaciones con pictogramas, videos, audios e ilustraciones (Vázquez, 2015; Kito et al, 2018; Bellido, 2020).
- Ordenar estructuralmente los espacios de trabajo, tanto materiales como las actividades de interacción social modificando paulatinamente la estructura espacial, instrumental y social, de manera que éste logre adaptarse poco a poco a los cambios (Vázquez, 2015; León, 2018).
- Uso de recursos visuales y colores, como pictogramas, mapas conceptuales e imágenes, repitiendo y señalando cuantas veces sea necesario la misma indicación (García y Hernández, 2016; León, 2018; García et al, 2020; Bellido, 2020; García y Rubio, 2015; Yon et al, 2018).
- Utilización de agendas y calendarios los cuales deben ser visuales y manipulativos, agregando tarjetas de instrucciones para explicar la secuencia a seguir en actividades y en clases (Bellido, 2020; García y Rubio, 2015).
- Aplicar respuesta coral en grupos pequeños o grandes (Kito et al, 2018)

Las morfologías descritas anteriormente pueden ser tomadas como desempeños esperados en las y los docentes, estas pueden agruparse para describir a su vez competencias propuestas por Silva et al (2014), morfologías variadas que se esperan del docente y hacen probable una interacción didáctica adecuada para el desarrollo de competencias en el estudiantado. Es decir, se estima que entre mayores desempeños docentes ocurran en la interacción didáctica para enmarcar estas siete competencias mayor probabilidad habrá de que el estudiantado desarrolle los aprendizajes esperados. Buscar en la literatura morfologías adecuadas para ajustar los entornos y las situaciones a las necesidades que se suscitan en la interacción es una forma de hacer planeación de interacciones didácticas inclusivas.

2.3 Interacciones didácticas inclusivas

Según los temas descritos anteriormente, el Modelo Social de la discapacidad, adoptado por la inclusión y el modelo de interacciones didácticas desde la Psicología Interconductual tienen aspectos que se relacionan, ya sea por sus paradigmas, por los modelos que utilizan para ubicar en la interacción la situación a analizar para la inclusión, los enfoques para el aprendizaje y las condiciones óptimas para generar competencias, así como la eliminación o reducción de las barreras que impidan la oportunidad de desempeños para cumplir criterios establecidos, etc. Por lo que, el siguiente apartado hace un análisis entre los modelos para finalizar con la definición de Interacciones Didácticas Inclusivas, siendo este concepto un aspecto central en la presente investigación.

La educación inclusiva debe seguir un modelo que ayude a esclarecer las pautas para una educación de calidad, que sirva de apoyo y protección del derecho a la educación de todos, sin hacer distinción en la distribución de las oportunidades, pero considerando las diferencias en cada persona, no para etiquetar sino para usar la diversidad como una riqueza en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Esta consideración implica un cambio en cuestiones socioculturales, en donde, durante décadas pone la responsabilidad de ajustarse en la persona diversa y no en la sociedad (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011).

El hecho de ubicar el problema en el individuo es partir desde una manera injusta sobre quien debe de modificar su conducta, pues no es la persona quien elige la condición o la discapacidad que presenta, sin embargo, ubicarlo en el ambiente es dar la responsabilidad a las formas en que se han establecido los criterios de enseñanza-aprendizaje, como los son las culturas, las normativas y las prácticas, postura que tiene el Modelo Social para la inclusión (Martell, 2020; Covarrubias, 2019; Corrales, Soto y Villafañe, 2016).

De igual manera, la Psicología interconductual, se aleja de los paradigmas en los que ubican el objeto de estudio en el organismo o en los aspectos cognitivos de este, y, desde una filosofía naturalista, pone su estudio y análisis en la interacción de un individuo con su entorno, de esta manera observará el medio de contacto, la historia interactiva y todos los aspectos que probabilizan una conducta, así, los aspectos normativos, los objetos, la cultura, y las relaciones interactivas serán estudiadas para modificar o exhibir nuevas formas de comportarse, siendo opuesto al Modelo Médico y a la asignación de etiquetas o problemas pese del contexto (Hernández, 2011; Rodríguez, 2015; Ribes, 2016).

Por lo que, ambos ponen su atención en las formas en que se llevan a cabo la interacción entre el sujeto y su entorno, y dan importancia a las normas, la cultura y las prácticas, las cuales son disposicionales que probabilizan que se dé el aprendizaje. Por ello, se hace una invitación a que ni el lenguaje interiorizado de una persona ni sus conductas en sociedad sean una barrera para el desarrollo de otra persona.

A partir del modelo de campo, la psicología, hace referencia a la diversidad, debido a que su historia interactiva siempre será diferente a la de otro sujeto, pues en cada uno influye diferentes factores en cada acontecimiento o evento, como lo son los objetos y eventos estímulo, las diferencias entre los estímulos y en los organismos, la función estímulo-respuesta que se establecen, los factores situacionales y la historia interconductual (Kantor, 1967; Bijou y Dunitz, 1981; Ribes, 2016; Ibáñez, 2007), por ello, lo que es significativo para unos puede no serlo para otros.

Estas diferencias son visibles en el modelo de inclusión social, en la que su principal enfoque es enriquecerse de las diferencias que hay entre la comunidad estudiantil y de abogar por que todas estas sean incluidas en el proceso de enseñanza aprendizaje, eliminando o reduciendo todos los factores que sean un obstáculo para la aceptación a la diversidad (Booth y Ainscow, 20011; Guajardo, 2018; Garcés, Alcívar y Garcés, 2022), pues, es preciso decir que, no es adoctrinamiento lo que provoca respeto y acercamiento a otras realidades.

Desde el enfoque de Booth y Ainscow (2011), para lograr la inclusión y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación es importante contemplar tres dimensiones, las políticas, que tiene relación con las normas que rigen los comportamientos y la distribución de los materiales y herramientas, las culturas, relacionadas con la forma en que la sociedad actúa e interpreta las situaciones, y las prácticas, las conductas que se exhiben en el aula para lograr el aprendizaje.

Por su lado, el Modelo de Campo, al identificar las variables que convergen en un evento y que hacen probable exhibir una conducta esperada, contemplan en el medio de contacto los aspectos fisicoquímicos, ecológicas y normativas que entran en juego en los eventos para que sea posible la relación entre la función estímulo respuesta; y en los factores disposicionales los eventos previos en el ambiente o en el individuo que dan contexto al presente, afectando la manera de actuar ante él (Varela, 2008; Rodríguez, 2015).

Por lo que, ambos ponen en el medio de contacto y en los factores disposicionales la posibilidad de aprendizaje, ya que, los objetos, la cultura, las normas, las formas de diseñar las interacciones dan posibilidad de que un estudiante exhiba una nueva conducta. Una institución educativa que contemple estos elementos y elijan aquellos disposicionales que cubran las necesidades educativas de todos, estará eliminando las barreras culturales, políticas y prácticas que sus estudiantes puedan enfrentar (Booth y Ainscow, 2011; Ponce y Barcia, 2020; Aixa, 2017; Martell, 2020)

Desde una perspectiva de campo, el aprendizaje está en función del logro de los criterios establecidos, es necesario que el estudiantado pueda tener la oportunidad de ensayar las veces necesarias, colocando para cada ensayo variaciones en cuanto a los elementos identificados en el medio de contacto que disminuye la posibilidad de logro (Ibáñez y Ceballos, 2018; Irigoyen, Yerith y Acuña, 2008; Rodríguez, Rodríguez y Silva, 2017), existe una semejanza con lo explicado en las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, pues, desde la inclusión, las barreras, en especial las de las dimensiones prácticas, se sugiere que el docente, presente diversas estrategias, materiales, formas de evaluación que permita al estudiante acceder a los contenidos de la materia. Por ello, es importante brindar la oportunidad a todos de participar de ensayos variados que impliquen la posibilidad de aprendizaje, con ello (Echeita y Ainscow, 2011; Martell, 2020), el docente deberá identificar dentro de las interacciones aquellos elementos que entorpecen dichas oportunidades.

Entonces, si se desea que de parte del estudiante se exhiban diferentes competencias que impliquen diferentes niveles de complejidad, es necesario primero exhibir desempeños, los cuales son ensayos comportamentales que un individuo realiza a fin de cumplir con los criterios establecidos (Rodríguez, Rodríguez y Silva, 2017); para ello, será necesario que se identifiquen, se empleen y se realicen variaciones en las contingencias para disminuir las variables que impidan la posibilidad de logro, las cuales son barreras que el estudiantado enfrenta para el desempeño óptima de dichos ensayos (Booth y Ainscow, 2011; Ferreiro y Arias, 2012).

El modelo de Interacciones Didácticas (Ibáñez, 2007) ayuda a ubicar la forma en que se da la relación de los agentes involucrados en el aula, el estudiantado, el docente, el objeto referente y el objetivo instruccional, estos se centran en las prácticas dentro del aula, siguiendo la lógica del modelo del Campo Psicológico, se analizan estos elementos para el desarrollo del aprendizaje. Aunado a esto, saber identificar donde se encuentran los dispocionales que interfieren con el aprendizaje favorecerá las condiciones necesarias para que se logren exhibir

las competencias esperadas. Por lo que, una Interacción Didáctica con miras a la inclusión deberá poner su centro de atención en las formas en que se estructuran los criterios solicitados en los objetivos instruccionales, en las objetos referentes, para que estos sean significativos con las barreras que se susciten, y en los desempeños competenciales que el docente exhiba en la interacción, con la finalidad de que el estudiantado tenga la oportunidad de participar y aprender y en la medida de lo posible se vayan eliminando o reduciendo las barreras.

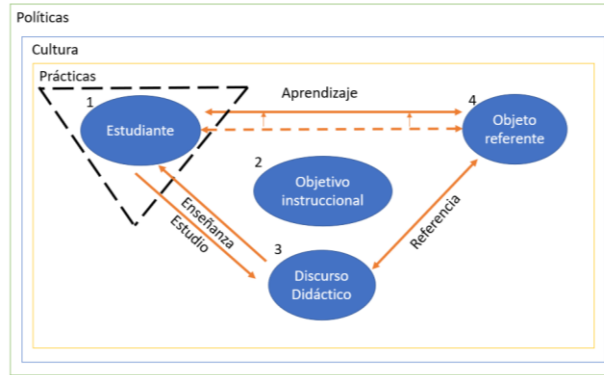
Desde este modelo, se aporta una serie de competencias esperadas por el docente como lo son: la planeación didáctica, la exploración competencial, la explicitación de criterio, la ilustración, la supervisión de la práctica, la retroalimentación y la evaluación (Silva et al, 2014), apoya a tener un marco de referencia de que conductas se deben exhibir para abarcar la inclusión. Así también, el observar en las y los estudiantes las competencias de identificación, aplicación, diagnóstico, explicación y evaluación (Ibáñez, 2007), servirá para saber si los demás elementos de la interacción están cumpliendo sus propósitos, por ejemplo, que el medio de contacto sea ajustado a las posibilidades de ensayo que requieren.

Todo lo anterior genera una visión del cómo proceder ante las prácticas educativas inclusivas, contando para ello con los valores que favorecen a la equidad de oportunidades, como lo son: respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad y el valor de aquellos que pueden estar en situación de vulnerabilidad ante la exclusión. No obstante, no se dejará de lado las cuestiones culturales y políticas del centro educativo, pues son estas también, consideradas dentro del marco disposicional.

En la Figura 3, se presentan los elementos de la interacción didáctica y se agregan a estas las consideraciones explicadas por el modelo social, con la finalidad de contar con Interacciones Didácticas Inclusivas.

Figura 3

Modelo de Interacciones Didácticas Inclusivas



Elaboración propia.

Se toma para este modelo el ya presentado por Ibáñez (2007), sin embargo, se ubican algunos ajustes para integrar los propósitos de dicha propuesta interactiva con el enfoque de Booth y Ainscow (2011). En las que se enmarcan las políticas que ponen en normas los comportamientos y la distribución permitida de los recursos. Una política crea culturas como los aspectos socioculturales que ponen en contexto todas las acciones y posturas que en un grupo se practican. Lo anterior sirve a las prácticas que se llevan dentro de la clase, es decir, las acciones en concreto para disminuir o eliminar las barreras con el objetivo de brindar oportunidad a la participación y el aprendizaje de todos por igual.

La propuesta es que, el docente inicie con una exploración competencial del alumnado, con el objetivo de identificar las BAP a las que se enfrenta. Posteriormente, realice la planeación de las interacciones en base a estas barreras. Una vez iniciada la clase, siga con la exploración de las competencias previas al contenido temático. Al momento de dar el tema y explicitar los ejercicios lo haga de manera clara, comprobando que se han entendido. Después, ilustre las maneras en que estos pueden lograr lo solicitado, dando ejemplos de cómo realizarlo. Una vez que los y las estudiantes inicien la práctica, supervisen las conductas manifiestas que estos exhiben. Al observar una dificultad en ellos, retroalimenten tanto los aciertos o errores observados en cada ensayo que necesiten. Por último, que los evalúen de una forma diversa y con materiales distintos, para comprobar el aprendizaje de una nueva competencia y no así de una manera única que solo describa una habilidad (Silva et al, 2016).

Al realizar diferentes actividades para la ejecución de ensayos que van acorde a una competencia en específico, ayuda a que en cada una de estas varíe su planeación, creando diversos arreglos en función de distintos objetos referentes, discursos y desempeños docentes diversos. De manera tal que, entre el total de trabajos se logre atender la mayor cantidad de BAP que enfrentan. Así la lógica de competencias ayuda a buscar la participación de todos los estudiantes, considerando que el aprendizaje debe ser individual, debido a la significancia que cada sujeto da a los acontecimientos de su entorno.

Por lo que una *Interacción Didáctica Inclusiva* es la relación establecida entre los agentes y los factores involucrados en el proceso educativo durante un episodio instruccional en función de las BAP, la cual da inicio una vez analizados los factores dispositionales que disminuyen la participación de ensayos de las y los estudiantes.

Por su lado, el psicólogo puede coadyuvar en la identificación de las barreras que enfrentan los estudiantados, informar sobre los desempeños competenciales docentes, la elección adecuada de los objetos referentes y la adecuada elaboración de los objetivos instruccionales, con la finalidad de que se den las prácticas inclusivas. Además, será necesario brindar capacitación a estos, para el logro de competencias discursivas, instrumentales y profesionales que requieran para la reducción o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Para con los estudiantes, deberá ser un escucha y un apoyo tanto afectivo como comportamental, para hacerle parte de la comunidad. Por lo anterior, se describen a continuación los objetivos que se plantean en este trabajo de investigación.

2.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general: Evaluar los desempeños competenciales docentes antes y después de la implementación de un programa, con el fin de promover interacciones didácticas inclusivas y la eliminación de las BAP que enfrentan estudiantes del nivel medio superior.

Objetivos específicos

1. Describir los desempeños competenciales de las y los docentes de nivel medio superior, identificando aquellas inconvenientes a la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP en las interacciones didácticas, mediante la construcción, validación y uso de un instrumento de observación.
2. Describir los desempeños competenciales de las y los docentes de nivel medio superior, identificando los que permiten disminuir las BAP que enfrentan los estudiantes, mediante la construcción, validación y uso de un instrumento de observación de interacciones didácticas inclusivas.
3. Diseñar un programa de interacciones didácticas inclusivas, que sea efectivo para la planeación, implementación y evaluación de estrategias, para promover la ocurrencia de desempeños competenciales que ayuden en la inclusión en el aula de estudiantes con BAP.
4. Aplicar el programa de interacciones didácticas inclusivas de manera precisa a fin de desarrollar desempeños docentes en la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP
5. Analizar los resultados obtenidos antes y después de la implementación del programa, explicando la relación entre las puntuaciones y su efecto en los desempeños docentes en la planeación de las interacciones didácticas inclusivas.

III. Metodología de la investigación

En el capítulo se menciona la metodología que se ha usado para la investigación. En este se acudió a la propuesta que Ibáñez (2012) da para la planeación de las interacciones didácticas, se emplean las competencias propuestas por Silva et al (2014), y en cada una de ellas diferentes desempeños que se han seleccionado de la búsqueda bibliográfica. Se llevó a cabo mediante 4 fases importantes.

3.1 Variables de la investigación

Variable dependiente: Desempeños Competenciales Inclusivos

Variable independiente: Programa de Interacciones Didácticas Inclusivas

3.2 Hipótesis

El programa interacciones didácticas inclusivas incrementa los desempeños competenciales docentes, favoreciendo la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP.

3.3 Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, está orientada a obtener promedios mediante la suma de repeticiones de conductas observadas, ayudando a señalar causas entre acontecimientos observados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño de la investigación es cuasi experimental, en el que se manipula de manera deliberada una variable independiente, con la finalidad de analizar su efecto sobre una o más dependientes. Los sujetos no son asignados al azar, sino que ya están conformados antes del experimento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los participantes no fueron asignados de acuerdo con un criterio, sino que se les extendió una invitación y asistieron de forma voluntaria. No se contó con un grupo control, pues la preparatoria solo permitió que se trabajara con la población asistente.

Este tipo de diseños son usados para observar el comportamiento de los sujetos e inventariar los datos cuantitativos para relacionar las variables dependientes e independientes mediante un registro en su entorno natural. Aunque este tipo de investigación disminuye la

posibilidad de tener un control de las variables que puedan intervenir en el contexto real de las y los docentes, permite la observación en el ambiente natural de estos (Monje, 2011). Siendo el objetivo de esta investigación la comparación de los desempeños competenciales exhibidos antes y después de la implementación del programa, su diseño es cuasiexperimental. Se estudia el impacto que el programa de Interacciones Didácticas Inclusivas tiene para apoyar en la identificación y aplicación de los desempeños competenciales docentes que permiten la eliminación de BAP.

Se llevó a cabo una evaluación de inicio con el registro del instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión educativa, posteriormente se intervino con el programa de interacciones didácticas inclusivas y finalmente se volvió a evaluar. Se representa de la siguiente manera: 0 -X- 0.

O= observación o registro de un fenómeno. Por lo general de la variable dependiente.

X= tratamiento. Exposición del grupo a un valor de la variable independiente.

3.4 Contexto del estudio

La realización de la investigación se efectuó en las instalaciones de la preparatoria CEUNO. Este instituto privado cuenta con nivel universitario y medio superiores, trabaja con las modalidades presencial, semipresencial y virtual, en el estado de Sonora se cuenta con campus en Hermosillo, Nogales, San Luis, Obregón, Navojoa, Huatabampo, Guaymas, Agua Prieta, Caborca y Peñasco. Atiende a estudiantes en general. La implementación del programa se lleva a cabo en la preparatoria del plantel Hermosillo, el cual cuenta con un número de 51 estudiantes, no se tiene registro de algún estudiante con diagnóstico o alguna discapacidad, solo se identificó a una persona con problemas de comunicación. Su plantel docente es de 14 personas.

Aun solicitando en varias ocasiones información sobre programas o actividades en pro de la atención a la inclusión o a eliminar las BAP, no fue proporcionada, tampoco se informó si

las y los docentes han llevado capacitaciones por parte de la institución para el manejo del tema.

3.5 Participantes

Participaron-3 mujeres docentes quienes llevaron el programa de inicio a fin, las cuales tienen como media 4 años de antigüedad y una edad promedio de 33 años e imparten clases en los tres años del nivel. Las características de cada docente están en la Tabla 3

Tabla 3

Características generales de participantes

	Sexo	Materia que imparte	Años como docente	Grado académico	Grado al que imparten clase	Experiencia en capacitaciones sobre estudiantes que enfrentan BAP
1	Femenino	Física	0	Licenciatura	3 semestre	No
2	Femenino	Taller de lectura	5	Maestría	1 y 3 semestre	No
3	Femenino	Historia	6	Maestría	1 y 3 semestre	Si

3.6 Procedimiento

A continuación, se describen cada una de las fases que se llevaron a cabo para la realización de esta investigación, las cuales se presentan en la Tabla 4. La fase número 4 corresponderá al capítulo de Resultados.

Tabla 4*Fases de la metodología utilizada en esta investigación*

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Construcción y validez de “Instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP en bachillerato”.	Planeación del programa “Interacciones Didácticas Inclusivas”	Implementación del programa en escuela bachiller.	Evaluación de los desempeños competenciales.

Fase 1. Diseño y validación de un instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión educativa.

Se diseñó un instrumento que sirve como guía de evaluación para el docente en su práctica profesional y para la inclusión del estudiantado en el aula, el cual está basado bajo el modelo de interacciones didácticas. Según este, tanto el docente como el alumno deben mostrar ciertas competencias, permitiendo medir el nivel de logro en la interacción didácticas. Por su parte, para tomar en cuenta las que deben ser observadas en el docente se consideran las competencias propuestas por Silva et al (2014), en total son 7.

De las anteriores, se descarta la primera, debido a que al estar ligado a la planeación no es observable durante la interacción didáctica, sin embargo, la presencia de las demás justifican la primera. Para describir cada morfología de los ámbitos de desempeño competencial se indagó en diferentes investigaciones, las cuales recomiendan estrategias para la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP (Elvira, Méndez y Auces, 2017; Kito et al, 2018;

Bellido, 2020; De la Cruz, 2020), de ellas, se consideraron algunas como esenciales o importantes para la elaboración de los ítems. El instrumento se conformó de 39 ítems distribuidos en los 6 ámbitos mencionados.

Para la validación, se efectuó el proceso de juicio por experto propuesto por Escobar y Cuervo (2008). Se invitaron a 10 docentes, que cumplieran con las siguientes características: Experiencia docente de al menos 5 años o en investigación en educación inclusiva y tener mínimo grado de maestría. De las 10 personas se recibió respuesta de 7 expertos.

En un primer momento, se envió por correo electrónico los siguientes documentos:

- Un formato de llenado de datos sobre su experiencia profesional.
- El objetivo del instrumento y la definición de cada ámbito.
- Un registro de evaluación para el instrumento. Considerando su coherencia, relevancia, claridad y suficiencia, con el siguiente rubro: 1= No cumple con el criterio, 2 = Cumple Moderadamente y 3 = Cumple. Se dejó un espacio para sugerencias sobre la mejora del ítem.

Una vez que se obtuvieron los datos, se calculó el promedio de puntuación entre los observadores por cada ítem en cada categoría. Al final se realizó un promedio de cada una de ellas. Los ítems que obtuvieron puntuaciones medias de 1 se consideraron candidatos para modificarse o eliminarse, considerando las observaciones de los expertos.

Para calcular la similitud entre los participantes se empleó el estadístico W de Kendall. En la Tabla 5 se muestran los resultados de la concordancia entre los expertos por dimensión, se puede observar que la $p < .05$ en cada uno, por lo que, se considera que hubo concordancia entre las evaluaciones.

Tabla 5*Resultados de la concordancia entre los expertos por dimensión*

Estadísticos	Congruencia	Claridad	Relevancia
W de Kendall	.234	.217	.208
Significancia	.008	.021	.035

Con base a las observaciones cualitativas de los expertos, se decidió eliminar 3 ítems, clarificar 12 y reubicar 8 a otros ámbitos de desempeño y se agregó 1 ítem a sugerencia de expertos. Se realizó una revisión a la claridad de los reactivos, de manera que el lenguaje fuera menos técnico y comprensible para los observadores, con el fin de evitar ambigüedades en su interpretación. Finalmente, la guía quedó conformada por 37 ítems que atendieron al análisis cuantitativo y cualitativo de los jueces (Anexo 1).

Este instrumento se utilizó como medición de los desempeños competenciales que los participantes exhiben dentro de su interacción didáctica, con la finalidad de comparar los resultados antes y después del programa. Se acudió a las clases impartidas por las participantes durante dos semanas observando la interacción del docente y los comportamientos de los estudiantes.

Fase 2. Diseño del programa “Interacciones Didácticas Inclusivas”

Para la planificación del programa, se tomó en cuenta la metodología propuesta por Ibáñez (2007b). Quien en su escrito desarrolla en cuatro pasos la metodología a seguir para la elaboración de un programa. Estos mismos pasos son los que se siguen dentro de las sesiones programadas.

Se utilizan las cinco competencias profesionales descritas por el mismo autor mencionadas en la Tabla 2, tomando en cuenta una competencia en cada una de las sesiones. Ayudando al participante a identificar a estudiantes que enfrentan BAP, aplicar competencias, diagnosticar su práctica inclusiva, diseñar una planeación, implantar de la misma y evaluar su hacer en la interacción.

Tanto el diseño del programa como las competencias empleadas para la elaboración de cada una de las sesiones van acorde con la metodología propuesta, con la finalidad de que este sea un ejemplo o una ilustración para el docente.

Base fundamental de las acciones prácticas para eliminar las barreras, fomentando los desempeños competenciales en docentes propuestos por Silva et al (2014). Entonces, para la planeación de interacciones didácticas inclusivas y para el diseño del programa se tomaron los 4 pasos, los cuales se describen a continuación:

1. La definición de objetivos instruccionales: en este punto se cambia la perspectiva de cómo diseñar clases. En vez de comenzar su planeación por los temas que se desean abordar, se debe iniciar por estimar los objetivos a alcanzar, es decir, en función de qué será la interacción didáctica. Para la elaboración de esta, se selecciona que competencia se pretende exhibir en dicha clase, después, se eligen los contenidos y las actividades a desarrollar, deben estar en torno al cumplimiento del objetivo.

Según Ibáñez (2007), se deben formular los objetivos en enunciados que describan cual será el criterio de logro a alcanzar mediante la interacción didáctica, las competencias disciplinarias a desarrollar. Estas son establecidas desde las discursivas, relacionadas con el qué decir, las instruccionales, el qué usar, y las profesionales, el cómo hacerlo. Cada una de las sesiones se formularon en función de lo descrito. Para esto se toman las competencias propuestas por Ibáñez (2007): Identificar, Aplicar, Diagnosticar, Explicar y Evaluar, las cuales deben ser observables para su comprobación, cada una de ellas vinculadas a un fin a alcanzar por sesión.

Todo objetivo incluye: La situación bajo la cual se desarrollará la competencia. El desempeño que se entrenará, conductas manifiestas. Los criterios morfológicos, es decir, la manera en que se debe de presentar la conducta observada. Y los criterios funcionales de logro. De esta manera se elaboraron los seis objetivos del programa, para ejemplificar se describe

uno de ellos: “El participante diseña su clase con base al resultado de su diagnóstico, para mejora de las áreas que haya identificado necesarias de manera congruente al instrumento”.

2. La especificación de los contenidos: en esta parte de la planeación se describen los contenidos que se desean enseñar en la interacción del programa. Por cada objetivo planteado se definen cada una de las sesiones que contiene el programa. Separando estas sesiones en 3 módulos, correspondientes con las competencias discursivas, las instrumentales y las profesionales.

- Para el primero, las competencias discursivas: se realizó la sesión 1, la identificación de estudiantes que enfrentan BAP. Y la sesión 2, la aplicación o prácticas para la inclusión.
- En el segundo, la competencia instrumental: Sesión 3, el diagnóstico. Las y los docentes utilizan el instrumento para autoevaluar su quehacer e identificar las áreas a trabajar de manera más conveniente. Con la finalidad de cuidar cada uno de los desempeños competenciales que probabilizan la inclusión.
- En el tercero, la competencia profesional: Sesión 4, el diseño de la planeación. Una vez que las docentes identificaron a los y las estudiantes que enfrentan BAP y los desempeños competenciales inclusivos, planean la interacción didáctica. La Sesión 5, la implementación de sus planeaciones. Sesión 6, la evaluación, comparando sus desempeños iniciales y los que ejecutaron una vez que se llegó a su fin, así también, evaluaron el programa y los ajustes observados en los y las estudiantes que enfrentan BAP. Los contenidos se pueden ver en Anexos.

3. Planificación de las interacciones didácticas: se definieron las acciones que se desarrollaron durante cada una de las sesiones, a fin de entrenar al docente en los desempeños competenciales. Las sesiones se llevaron a cabo siguiendo cada una de las competencias propuestas por Silva et al (2016), sirviendo como ilustración de la planificación de las interacciones en clases.

Para las sesiones, se utilizó una tabla donde se colocaron los elementos del modelo de interacciones didácticas. En ella se describieron: Los temas a tratar. Las actividades que el instructor realizara. Los desempeños esperados en el participante. Los materiales que se necesitarán en cada actividad. El tiempo estimado. Y las evidencias necesarias para evaluar la práctica del docente. Cada tema planeado lleva un flujo de actividades en relación con los desempeños competencias. Para la solicitud de la implantación se entregó a la institución las especificaciones del programa, el cual se muestra en el Anexo 3

4. La evidencia del aprendizaje: Se plantearon actividades para practicar las cinco competencias. Cada una relacionada con los objetivos establecidos para las sesiones. Como evidencia final en cada módulo se solicitó la Identificación diferencial de los conceptos revisados mediante un Crucigrama, Diseño de planeación didáctica inclusiva congruente al Instrumento de Observación de Competencias Docentes para la Inclusión Educativa y la Evaluación de la práctica de planeación didáctica coherente al diseño y al uso del Instrumento de Observación de Competencias Docentes para la Inclusión Educativa

Fase 3. Implementación del programa en escuela bachiller

Una vez aceptado el proyecto dentro de la institución se hizo la invitación al personal docente, con los cuales se llevó un consenso en cuanto al día y hora de las sesiones. Siendo 5 docentes mujeres las que aceptaron y se comprometieron a asistir. Después de la primera sesión una de ellas comento no poder seguir debido a situaciones personales y en la tercera sesión una segunda docente dejó la asistencia al programa. Por lo que de los 14 docentes que laboran en preparatoria solo se trabajó de inicio a fin con tres.

El programa se llevó a cabo semanalmente, en horario de 14:00 a 17:00 horas en las instalaciones de la Universidad de CEUNO, dicha institución ofreció una de sus aulas para la realización de las actividades. Se llevó con éxito las 6 sesiones programadas, entre la sesión 4 y 5 se agregó una semana más, esto a petición de las docentes para tener tiempo para planear y revisar sus interacciones.

El aula asignada para llevar a cabo las sesiones se encuentra en el tercer piso de la universidad, edificio que cuenta con diferentes salones y una escalera que conecta todos los pisos, no cuenta con elevador. Dentro del aula se tienen bancos, un pizarrón para marcador, una televisión con conexión HDMI, aire acondicionado e internet de baja calidad, una mesa pequeña para uso del docente.

Para llevar un control de la planeación, se especificó en un formato los elementos de la interacción didáctica. Estipulando para los objetivos instruccionales, los contenidos que se abordaron. Para el discurso didáctico, las Actividad del instructor. Para el estudiantado, las Actividad del participante. Para los objetos referentes la lista de Materiales. Para el aprendizaje, la lista de Evidencia de los Aprendizajes. Por último, se estima un tiempo deseable para cada uno de los momentos. Se ejemplifica en el Módulo 1, Competencias para la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP (Anexo 4).

Para cada una de las sesiones se contó con:

- Presentación PowerPoint, este sirvió como guía de los temas que se abordaron y las actividades que se realizaron.
- Videos con subtítulos, se presentaron casos de estudiantes que enfrentan BAP.
- Fichas de papel, en la que se describían los desempeños competenciales que se esperan de las y los docentes.
- Pizarrón en el cual se explicaba e ilustraban tanto los temas como los ejercicios, también se utilizaron en ciertos momentos donde las participantes explicaban sus respuestas y resultados.
- Un cuadernillo de actividades, en este se entregaban las actividades que se les solicitaban durante las sesiones.

Fase 4. Evaluación de los desempeños y del programa.

Se llevaron a cabo tres momentos para la evaluación del programa. Para un primer momento, se acudió al colegio, donde se registraron las ocurrencias de los desempeños de las docentes

durante la semana de haber iniciado el programa. Después, una vez terminada la implementación del programa se realizó un segundo registro con el mismo instrumento.

Para evaluar los desempeños de los estudiantes, las docentes realizaron una observación del grupo, una vez que implementaron su planeación. Registraron la ocurrencia de la interacción de estudiantes que se identificaron enfrenta BAP a las prácticas del docente mediante el instrumento Criterios de Desempeño del Estudiante en la Interacción Didáctica, propuesto por Velarde y Bazán (2019), esta consta de 5 ítems, los cuales se marca con una “x” cuando se observa la conducta indicada (Anexo 2).

En la sesión 6 del programa, los participantes respondieron a un formulario de Google Form, donde evaluaron al programa, a través del cuestionario “Evaluación del programa Interacciones didácticas inclusivas”, este mide la valoración que los participantes tienen hacia los objetivos y contenidos, la metodología, las condiciones del ambiente, la utilidad y el instructor, consta de 32 ítems en escala tipo Likert de repuesta. Este se respondió al finalizar la última sesión del programa. Anexo 9.

3.7 Análisis de los datos

Para el análisis de datos descriptivo se empleó el programa de SPSS versión 21, el cual es un software estadístico que sirve para el análisis de hipótesis y predictivo, hace posible la comparación de datos para identificar la significancia o discrepancia entre estos, así, se utilizó la prueba “t” de Student, de medias emparejadas, ya que es un tipo de estadística utilizado para la comparación entre las medias de dos grupos, buscando entre estas una diferencia significativa.

Para analizar los desempeños competenciales se estimaron las medias obtenidas del registro del Instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión del estudiantado que enfrentan BAP en bachillerato, aplicado a las docentes participantes del programa, antes y después de este.

Para analizar la valoración del programa se estimaron las medias obtenidas del resultado de la encuesta en Google form, “Evaluación del programa Interacciones didácticas inclusivas” la cual se elaboró tomando en cuenta la evaluación de programas elaborado por Costa (2015), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2022) y el Hospital Universitario Carlos Haya (2022).

IV. Resultados

Se muestran los resultados de la implementación más relevantes que surgieron del proceso realizado en la investigación. La presentación de los resultados se lleva en dos momentos: Primero, los resultados de la Evaluación de los desempeños competenciales de las docentes, antes y después de su aplicación, además, una comparación estadística entre los resultados obtenidos. Y segundo, la valoración de las docentes hacia el programa.

4.1 Evaluación de las competencias docentes

En un primero momento, se evaluaron los desempeños competenciales docentes mediante el instrumento mencionado. Midiendo la diferencia que hay entre las competencias antes de iniciar el programa y aquellas que se fueron cumpliendo al concluir dicha intervención. Se hace un análisis estadístico para comparar las medias observadas en ambos momentos de la práctica.

4.1.1 Competencias antes del inicio del programa

Antes de iniciar el programa, se acudió a los salones para observar a los participantes y registrar la ocurrencia de los diferentes desempeños competenciales que abarca el instrumento utilizado. Se marca con 1 la ocurrencia de cada desempeño y con 0 la no ocurrencia. Una vez obtenidas las puntuaciones se calculó un promedio entre los desempeños pertenecientes a cada competencia.

Tabla 6

Porcentaje de las competencias observadas en cada docente

Sujeto	Explora	Explícita	Ilustra	Supervisa	Retroalimenta	Evalúa	Total
1	50	80	44	25	57	25	46
2	50	60	56	25	29	25	41
3	50	60	33	38	57	75	49
Total	50	67	44	29	48	42	45

En la Tabla 6, se observa las competencias con mayor ocurrencia en total, estas son: la explicitación de criterio con 67% y la exploración competencial con 50%. Esto indica que en general las docentes indagan en las competencias que los estudiantes presentan dentro del aula y logran una identificación de los criterios que se desea se cumplan. Sin embargo, estas no pasan del 70%. Por otro lado, las competencias con menor porcentaje son la supervisión de la práctica con un 29% y la evaluación con un 42% indicando que las mayores áreas de oportunidad se encuentran en la observación de las actividades que se están dando dentro del aula y a la variación en la evaluación de los conocimientos. No obstante, estas no distan mucho del resto. En total se registra un 45% en las ocurrencias de los desempeños competenciales entre los docentes. En relación el porcentaje por docente se observa que ninguno tiene más del 50%.

En la Tabla 7 (Anexo 7) se presenta el registro de la ocurrencia de cada uno de los desempeños esperados por las docentes. Esto puede ayudar a tener una visión más específica de las actividades que se observan o no para la inclusión de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

De esta manera, se visualizan que ninguna de las competencias obtuvo una ocurrencia del 100%. Los desempeños de cada competencia en los que se obtuvieron de 33% a 0% de ocurrencia fueron los siguientes:

- Exploración Competencial: usó de indicadores durante la clase para que el estudiantado esté enterado de futuros temas y prácticas; solicita al estudiantado que repita la instrucción para verificar si entendió.
- Explicitación de Criterios: repite y señala al menos tres veces la misma indicación para asegurar la comprensión de esta; aplica estrategias de anticipación y previsión para avanzar a un nuevo ejemplo o explicación del día.
- Ilustración: asiste al aula con materiales que ha preparado para que al estudiantado se le facilite el logro de aprendizajes; hace uso de estímulos auditivos que probabilizan que el

estudiantado efectuó lo solicitado; relaciona los contenidos actuales de manera directa o indirecta con situaciones previas; ejemplifica el cómo debe realizar un ejercicio o actividad; utiliza signos o conceptos entendibles para simplificar.

- Supervisión de la práctica: ajusta las actividades del estudiantado de acuerdo con las BAP; regula la conducta del estudiantado cuando este presenta ansiedad, agobio, frustración u otra que interfiera en el cumplimiento; realiza adaptaciones a los modos, objetivos o actividades para el logro de los aprendizajes; utiliza agendas; diseña situaciones que le permita identificar si los estudiantados dominan los saberes revisados; propicia que el estudiantado desarrolle actividades individuales y/o grupales.
- Retroalimentación: promueve recibir o dar tutorías entre compañeros; procura que el estudiantado plantee, proponga, cree, criterios para realización de actividades; registra y menciona al estudiantado sobre los progresos que se van obteniendo.
- Evaluación: utiliza recursos visuales, sensoriales, auditivos, etc., según las BAP para realizar las actividades evaluativas; efectúa adecuaciones en la forma de evaluar de acuerdo con las BAP, por ejemplo, en tiempo, modalidad, etc.

4.1.2 Competencias después del programa

Se aplicó el instrumento de “Observación De Competencias Docentes Para La Inclusión Educativa”, posterior a la implementación del programa de interacciones didácticas inclusivas con la finalidad de registrar la ocurrencia de los desempeños competenciales una vez concluido el programa “Interacciones Didácticas Inclusivas”. Al igual que el registro pretest, se marcó con 1 la ocurrencia de cada desempeño y con 0 la no ocurrencia, una vez obtenidas las puntuaciones se saca un promedio entre los desempeños pertenecientes a cada competencia. En la Tabla 8 se observan los resultados en promedios por competencia de cada docente, el total por docente.

Tabla 8*Porcentaje de las medias por competencia observada en cada docente*

Sujeto	Explora	Explicita	Ilustra	Supervisa	Retroalimenta	Evalúa	Total
1	100	100	89	100	86	75	92
2	75	100	89	100	86	75	89
3	100	100	78	88	86	75	87
Total	92	100	85	96	86	75	89

Si comparamos los resultados obtenidos se pueden observar totales mayores al 87% en cada participante. Las competencias con mayor ocurrencia en total son la explicitación de criterio con 100% seguido de la supervisión de la práctica con 96%. Esto indica que en general las docentes aumentaron considerablemente el promedio en la explicitación de criterio y aumentaron la competencia de la supervisión. No obstante, a diferencia del pretest donde el promedio más alto fue de 67%, en esta ocasión el promedio más bajo registrado fue de 75% en la evaluación de los aprendizajes, competencia que fue también una de las más bajas, pero en aquella ocasión con un 42%. En total incremento de un promedio de 45% a un 89%.

A continuación, en la Tabla 9 (Anexo 8) en la que se observa el registro de la ocurrencia de cada uno de los desempeños esperados por las docentes después del programa. Esto puede ayudar a tener una visión más amplia de las actividades que se observan o no para la inclusión de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

De esta manera, se visualiza aquellos desempeños los cuales tienen una nula o una ocurrencia entre las participantes. Se registra la ocurrencia del 100% en las competencias de Explicitación de Criterio. Los desempeños más bajos fueron de 66%, a continuación, se describen las actividades correspondientes con esa puntuación o menores:

- Exploración: usó de indicadores como calendarios y/o secuencias de actividades.

- **Ilustración:** asiste al aula con materiales que ha preparado, hace uso de estímulos auditivos, demuestra o instruye las formas en que el estudiantado debe cumplir, utiliza signos o conceptos entendibles para simplificar.
- **Supervisión:** utiliza agendas para que los estudiantados tengan recordatorio de las prácticas.
- **Retroalimentación:** promueve recibir o dar tutorías entre compañeros, procura que el estudiantado plantee, proponga, cree, criterios para realización de actividades, registra y menciona al estudiantado sobre los progresos.
- **Evaluación:** realiza una actividad (proyecto, producto, exámenes) para evaluar lo enseñado, utiliza recursos visuales, sensoriales, auditivos, y efectúa adecuaciones en la forma de evaluar de acuerdo con las BAP

4.1.3 Comparación de competencias antes y después del programa

En este apartado se hace una comparación entre las medias totales obtenidas antes y después del programa por competencia, de esta manera, se observa de manera directa las diferencias resultantes.

Tabla 10

Media de ocurrencia de desempeño obtenido en cada competencia antes y después del programa

Competencia	Media	Media
	Pre	Post
Exploración	50	91.67
Explicitación	66.67	100
Ilustración	44.44	85.19
Supervisión	29.12	95.83
Retroalimentación	47.62	85.71

Evaluación	41.67	75
Total	44.14	80.19

Se observa en la Tabla 10 un aumento en la media de cada una de las competencias, teniendo un cambio más considerable en la supervisión de la práctica con un 66.68% de diferencia y un cambio menor en la explicitación de criterio y la evaluación del aprendizaje con una diferencia en ambos casos de 33.33%. Entre ambos totales se logra una diferencia del 36.05%.

En la Tabla 11 se presenta la prueba estadística con la que se elaboró el análisis, con la cual se refiere a la prueba “t” de Student para muestras emparejadas. Los resultados muestran una diferencia significativa para las competencias de exploración competencial, explicitación de criterio, ilustración, supervisión de la práctica y en el total de los registros, puesto que cumplen con $p < 0.05$. Sin embargo, en cuanto a la retroalimentación y la evaluación, no se encontró una diferencia significativa.

Tabla 11

Prueba de muestras emparejadas de las medias entre las competencias antes y después de la implementación

Diferencias Emparejadas								
95% de intervalo de confianza de la diferencia.								
Variable	Media	Desviación	Desv. Error	Inferior	Superior	T	g	Sig. l (bilat.)
1 Exploración	-41.667	14.43	8.333	-77.522	-5.811	-5.000	2	.038
2 Explicitación	-33.333	11.547	6.667	-62.018	-4.649	-5.000	2	.038
3 Ilustración	-40.741	6.415	3.704	-56.676	-24.805	-11.000	2	.008
4 Supervisión	-66.667	14.43	8.333	-102.522	-30.811	-8.000	2	.015

5	Retroalimentación	-38.095	16.49	9.524	-79.073	2.882	-4.000	2	.057
6	Evaluación	-33.333	28.86	16.66	-105.044	38.378	-2.000	2	.184
7	Total	-45.045	4.128	2.384	-55.301	-34.789	-18.898	2	.003

Siendo la retroalimentación y la evaluación las competencias con un valor fuera de los rangos de significancia es necesario analizar las razones por las cuales se obtuvieron estos datos, no obstante, en general tiene efecto en los desempeños competenciales totales, pues, la prueba arroja $p= 0.003$ para la comparación de las competencias en general.

Para una comparación del antes y después por sujeto, se muestra en la Tabla 12 los resultados obtenidos en porcentaje de cada sujeto, respecto a los desempeños competenciales exhibidos. Esto visualiza el desarrollo por individuo ante la participación del programa Interacciones Didácticas inclusivas.

Tabla 12

Media de ocurrencia, de desempeño obtenido en cada competencia antes y después del programa por sujeto

Desempeño Competencial	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Exploración	50	100	50	75	50	100
Explicitación	80	100	60	100	60	100
Ilustración	44	89	56	89	33	78
Supervisión	25	100	25	100	38	88
Retroalimentación	57	86	29	86	57	86
Evaluación	25	75	25	75	75	75
Total	46	92	41	89	49	87

Se observa en la Tabla 12 una mejoría en cada uno de los participantes, en la cual se ve un cambio considerable en la supervisión de la practica en las tres docentes, así también en la exploración competencial. Solo en el tercer sujeto no se observaron cambios en la competencia de evaluación, teniendo en pre y post un 75%.

4.2 Valoración del programa “Interacciones Didácticas Inclusiva”

Al final de la implementación se evaluó mediante una encuesta la valoración hacia el programa, mediante formulario de Google de parte de los participantes. Este consta de 5 categorías: los objetivos, la metodología, las condiciones del ambiente, la utilidad y la forma de ejecutar el programa por parte del instructor. Posteriormente, los participantes respondieron el registro de Criterios de Desempeño del Estudiante en la Interacción Didáctica, con la finalidad de observar si las y los estudiantes que enfrentan BAP lograron ajustarse a las Interacciones Didácticas.

4.2.1 Evaluación docente del programa “Interacciones Didácticas Inclusivas”

Se evaluó el programa mediante un cuestionario aplicado a las docentes, realizada mediante Google Form. Con ella, se pretende evaluar diferentes áreas en la ejecución del programa. en la Tabla 13 se presentan las medias de los datos registrados por cada área.

Tabla 13

Evaluación del programa de interacciones didácticas inclusivas

Sujeto	Objetivos	Metodología	Condiciones y ambiente	Utilidad	Instructor
1	3.8	4	4	4	4
2	3.8	3.2	3.5	4	3.8
3	3.8	4	3.7	4	4
Total	3.8	3.7	3.7	4	3.9

Nota: En donde 4 Totalmente de acuerdo, 3 muy de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 1 en desacuerdo

Según los resultados de la evaluación se reporta que la utilidad del programa tiene una categoría de totalmente de acuerdo, a diferencia de la metodología y las condiciones y ambientes del lugar, que obtuvieron 0.3 puntos menos que la utilidad. En si los números muestran que por parte de los participantes percibieron al programa como satisfactorio en cuanto a sus objetivos, su metodología, las condiciones y ambiente, la utilidad y el instructor.

En los ítems en los cuales se recibieron una puntuación menor fueron: “El contenido del curso ha satisfecho mis necesidades de formación” y “el aula y el mobiliario han sido adecuados” en las cuales se registraron en cada uno con dos puntuaciones de 3 y una con 4.

4.2.2 Evaluación de los desempeños de los estudiantes

Con la finalidad de llevar como practica las sesiones del programa, las docentes identificaron a un estudiante que enfrenta BAP, al cual observaron una vez que ellas realizaban los desempeños competenciales dentro del aula, el estudiantado considerado debía cumplir con la ocurrencia de una serie de conductas propuestas por Velarde y Bazán (2019), estas son: ajuste a la exploración competencial, identificación de criterios, ajuste al modo lingüístico y a la ilustración, ajuste del alumno a la retroalimentación y participación y aplicación. Esto con la finalidad de identificar mediante la conducta del estudiante si se lograba una inclusión a la interacción didáctica.

En la Tabla 14 se presenta el resultado del registro reportadas por las docentes al realizar sus clases una vez que se concluyó el programa, en este se marca con una “x” las conductas observadas según cada docente, al final se saca el porcentaje de ocurrencia.

Tabla 14*Criterios de Desempeño del Estudiante en la Interacción Didáctica*

<i>Conducta por observar del estudiantado que enfrenta BAP</i>	<i>Registro de los sujetos</i>			Total, en %
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	
“Ajuste a la exploración competencial: Muestra precurrentes y potenciales habilidades”	X	X	X	100
“Identificación de criterios: Reproduce y/o recrea los criterios del curso o de la clase; pregunta sobre qué y cómo se debe ajustar a los criterios”	X	X	X	100
“Ajuste al modo lingüístico y a la ilustración: Actúa según los criterios designados por el docente en función de los requisitos didácticos, y según el modo lingüístico pertinente”	X	X	X	100
“Ajuste del alumno a la retroalimentación: Se pone en contacto con su propia ejecución y permite realizar cambios en su actividad respecto a los criterios y observaciones realizadas por el docente o por él mismo”	X		X	66
“Participación y aplicación: Realiza las actividades, ejercicios, resuelve problemas, implementa procedimientos en función de logro, efectividad y variabilidad”	X	X	X	100

(Velarde y Bazán, 2019)

Se observa en la Tabla 14, en su mayoría las y los estudiantes considerados que enfrentan BAP se lograron incluir en la interacción, al poder observar en ellos las conductas de ajuste, identificación y de participación. Solo una profesora reporta tener dificultad con el ajuste del estudiante con la retroalimentación, teniendo de este un 66%.

V. Conclusión y Discusión

La inclusión es un tema que hoy en día es relevante en muchos contextos: culturales, representación en música, videos, películas, comerciales. Se discute en Reformas Políticas, como en las modificaciones que se han hecho en diferentes artículos de la Secretaría de Educación y diferentes organismos gubernamentales y las consideraciones estipuladas en los Derechos Humanos. De igual manera, en los entornos educativos como en los centros de atención a la educación o programas que aluden a la inclusión.

No siempre es bien visto por todos. A veces, defender los derechos de quienes han sido marginados ha ocasionado diferentes protestas, pues, en el proceso de aceptación a una diversidad, como visibilizar conductas de rechazo a personas indígenas, con alguna discapacidad, orientación sexual, diferencias de género y color de piel, vienen consigo barreras socioculturales (Azorín et al, 2017).

Modificar los comportamientos culturales de grupos mayoritarios implica cuestionar la forma en que se visualizan a las personas vulneradas de sus derechos, las creencias que se tienen de ellos y en algunos casos las formas de tratarlos (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011). No obstante, para personas que poco vivencian un rechazo social, hablar de educación escolar es un tema que se convierte en delicado. Ya que, roza con la aceptación a lo diverso, cuestiona creencias, normas y prácticas sociales, en las que, en ocasiones, se pone en primer lugar una regla preestablecida que velar por el cumplimiento de los derechos de todos.

Es importante considerar y eliminar las barreras que impidan el derecho a la educación, a las cuales se enfrentan la diversidad estudiantil dentro de una institución (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014), ya que en una interacción didáctica no sólo se ven inmersos los contenidos disciplinarios, sino todos los factores del campo psicológico de cada uno de los integrantes del grupo, su historia interactiva, los factores biológicos, socioculturales, propensiones, los medios de contacto con los que cuenta el lugar, las capacidades previas a la interacción, etc. (Blasco, 1994; Rodríguez, 2015), cada una de estas hace que la clase deba ser

diversa y no monótona, se requiere de una diversidad de estilos interactivos para abarcar la mayoría de las posibilidades de contacto y de participación.

Es en este sentido que, el diseño de una clase debe abarcar la posibilidad de incluir a todos. Es precario utilizar tanto la misma forma, conducta y material en cada una de la clase, es decir, de manera unívoca. Por ello, la educación inclusiva se preocupa por ofrecer diferentes formas de presentar la información, diseñando todos los aspectos del campo interactivo para abarcar un aprendizaje en un mayor número de estudiantes (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014; Ferreiro y Arias, 2012; Martell, 2020; Escarbajal, Corbalán y Orteso, 2019).

Todo profesional del ámbito educativo debe hacerle frente a la diversidad de casos que se observen en clase, con una visión que respete los Derechos Humanos de todo, más aún, el derecho a la educación (García y Hernández, 2016; León, 2018; Kito et al, 2018; Elvira, Méndez y Auces, 2017; Yon et al, 2018). Trabajar contrario esto, es hablar de una barrera sociocultural, en la que, debido a que el evento es distinto a lo enseñado por una normativa social, se rechaza o se excluye a la persona. En este sentido, no se puede decir que “cada uno tiene su opinión”, pues cuando se limita o no se respeta los derechos, obstaculizando el desarrollo de un individuo, se pone en riesgo su bienestar, por ello, los Derechos Humana son más importante que una simple opinión.

Siguiendo este discurso, es relevante que todos los agentes, así como docentes y psicólogos, se encaminen a identificar las barreras a las cuales las y los estudiantes se puedan enfrentar, para darles acceso a la Interacción Didáctica Inclusiva. Se deben capacitar con información actualizada, con metodologías y materiales, con el fin de estar preparados en cualquier momento de la interacción en donde se limite al estudiante. Practicando los valores inclusivos, como el respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad y el valor de velar por toda persona (Booth y Ainscow, 2011).

México tiene un sistema educativo que, en muchos de los casos, poco permite trabajar de manera diversificada, ya que el docente afronta diferentes situaciones. Por ejemplo, una

escuela pública, donde el número por grupo se pueden alcanzar incluso más de 50 estudiantes. Muy distinto a una escuela privada, donde esta cantidad decrece, dependiendo la institución, aquí la población oscile entre los 25 estudiantes, sin embargo, hay una carga de exigencia mayor que en públicas, un salario menor y, frecuentemente, son ellos mismos los que deben hacerse de materiales necesarios. Estas realidades, en muchos casos, hacen que el docente poco se interese por sumar horas no remuneradas o sin implicaciones reales en las aulas para la inclusión de estudiantes.

Aunando con lo anterior, al pertenecer al área educativa con una visión inclusiva y con la actualización de información pertinente, se logra identificar algunas barreras con las que las y los estudiantes y el mismo personal se enfrentan, como las socioculturales: la apatía, la poca importancia a la diversidad, el rechazo, desinterés, sobreprotección, ignorancia, desconocimiento, baja expectativa y estereotipos (Aixa, 2017); o las barreras políticas, como la rigidez en la organización educativa, asignación inequitativa de recursos, ambigüedad y la poca toma de decisiones de los administrativos y directivos ante casos de inclusión; o las barreras prácticas, como carencia de mobiliario, rampas, señalamientos, elevadores y materiales específicos que hablan de una infraestructura inadecuada, además, la falta de metodologías y pedagogía diversificada, la no enseñanza flexible según los casos (Blanco, 2006; Covarrubias, 2019). Barreras que fueron observadas en la institución en la que se llevó a cabo el programa de Interacciones Didácticas Inclusivas.

La intervención de este programa fue ofrecer al docente una práctica y una metodología basada en fundamentos teóricos, materiales didácticos y una estrategia para diseñar sus clases, iniciando con el listado de diferentes competencias que le sirvan como guía para el flujo y procedimiento de las interacciones.

Las competencias anteriores beneficiaron atender a las cuestiones prácticas, así como se logra comprobar en la implementación del programa, en donde hubo diferencias significativas en los desempeños competenciales exhibidas en las interacciones en clase, las

cuales ayudaron a que el estudiante participe y aprenda contenidos nuevos. Sin embargo, es necesario seguir indagando en las dimensiones culturales y políticas, ya que ambas entran en la fórmula para abarcar la inclusión de estudiantes, pues son parte de las Interacciones Didácticas Inclusivas.

El programa también ofreció al docente un formato para la planeación, en la que involucran los elementos de la Interacción Didáctica propuesta por Ibáñez (2012), permite el cotejo de los aspectos necesarios para que la relación profesor-alumno sea funcional. Además, una lista de ajustes de conductas, las cuales se espera que el estudiante exhiba en clase, y que le sirve al docente para observar si sus desempeños competenciales han tenido impacto en los aprendizajes.

Según los resultados que se han obtenido, la metodología y las actividades realizadas han evidenciado que tienen un efecto significativo en el quehacer del docente frente a su aula, no sólo dando una discursiva a la inclusión, sino un cómo proceder para atender a la diversidad estudiantil en el aprendizaje, ya que, las competencias de Exploración, Explicitación, Ilustración y Supervisión han obtenido $p > 0.05$, indicando un cambio y un éxito en la forma de llevar a cabo sus clases.

La hipótesis de investigación se aprueba al obtener una diferencia significativa entre los desempeños competenciales de inicio y los posteriores al programa, sin embargo, vale la pena señalar que, al hacer un análisis por competencias hay algunas en las cuales no se logró un número aceptable, esto en las competencias de retroalimentación y de evaluación. Es necesario indagar qué variables son las que intervienen para la ocurrencia de esto, pues en cuanto la comparación de medias individuales pareciera tener cambios positivos.

Hay una relación del trabajo realizado con los antecedentes presentados en el capítulo uno (Elvira, Méndez y Auces, 2017; Fernández, 2012; Aquino, García e Izquierdo, 2012; García y Rubio, 2015; Yon et al, 2018) pues se han tomado de ellos algunas propuestas indicadas como estrategias de inclusión, como materiales, actividades a utilizar o diferentes

competencias docentes que favorecen la inclusión, los cuales fueron usadas en el instrumento que se empleó para la medición de los desempeños competenciales, las cuales han sido eficaces para la mejora de la práctica inclusiva. La diferencia con estos es que, al agrupar dichas estrategias en diferentes competencias y diseñar una propuesta metodológica para su uso hace posible comprobar los resultados obtenidos.

Tomando en cuenta a lo mencionado por García y Herrero (2008), es necesario unir disciplinas, trabajando de manera interdisciplinaria para dar acceso a todo estudiante, así mismo, el programa de interacciones didácticas inclusivas aborda desde la educación y la psicología con el modelo social, la educación inclusiva y las interacciones didácticas una forma de planear e implementar la clase.

Por su parte, De la Cruz (2020) indagando en la realización de programas para la inclusión comenta que se han ofrecido diferentes propuestas, no obstante, son pocos los recursos que se invierte para llevarlos a cabo. Este aspecto fue observado al momento de implementar el programa, ya que, para algunos docentes de la institución, quedarse horas extras sin remuneración incentivo poco para la participación y seguimiento de este, como también, quienes asistieron presentaron problemas para la asistencia puntual, pues al ser en horarios no laborables debían descuidar asuntos personales. De la Cruz comenta que, es relevante la acción y preocupación de todos los actores que se involucran en la educación para que se dé una verdadera inclusión.

Precisamente, uno de los primeros obstáculos identificados al momento de iniciar el programa fue la participación del plantel docente, pues de 14 profesores solo asistieron y concluyeron 3. El poco involucramiento puede deberse a diferentes variables: el poco tiempo, la no remuneración aun habiéndose ofrecido una constancia a cambio o la apatía a interesarse por temas de inclusión, sin embargo, estas son algunas de las barreras que hay que eliminar en las instituciones. Pues, puede ser que, simplemente, no decidieran acudir, esto aun cuando ya se contaba con el programa, los materiales, el área de trabajo, los instrumentos y una

población estudiantil con la cual practicarlo. Lo anterior denota una falta de disposición, que crea una barrera para acceder a la educación inclusiva de todos.

Ante este tema, es importante seguir con el análisis de las BAP, pues mediante comentarios, creencias, prácticas y falta de oportunidades observadas en clase y en los diferentes espacios de la institución, se limita el desarrollo de estudiantes vulnerables (Barrio, 2008; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Se debe estar atento y considerar dentro del aula la forma de proceder para la enseñanza, siendo el aprendizaje el objetivo real de la docencia. Debe quedar claro que, el lenguaje interiorizado y expresado nunca debe ser una barrera para el desarrollo de otra persona, pues la posibilidad de participación y aprendizaje de una conducta abre la oportunidad al desarrollo de otras, generando con ello el desarrollo del aprendizaje.

Analizar el tema es identificar e indagar sus causas, ya que involucra observar en el día al día laboral, todas las interacciones posibles que interfieran con el ajuste del medio de contacto a los y las estudiantes, así como en las interacciones entre la comunidad educativa en los diferentes espacios (Aquino, García e Izquierdo, 2012). Constantemente, debe actualizarse en información pertinente sobre los conceptos que se involucran en la problemática, eliminando aquellos que cause exclusión. Haciendo de la práctica cotidiana una oportunidad para la participación de todos. Pues, si entre los factores disposicionales de cualquier evento educativo se cuenta con la enseñanza a aceptar la diversidad como algo cotidiano, no será necesario hablar de inclusión, sino solo de interacciones.

Además, no solo es necesario estar informado, se debe contar con conductas variadas que logren la inclusión de los estudiantes, ajustando aquellos elementos del medio que funjan como barreras. Eligiendo y empleando herramientas con datos basados en evidencias y fundamentados en teorías (Aquino, García e Izquierdo, 2012). Y abogando por eliminar aquellas conductas que limitan la participación y el aprendizaje. No obstante, queda un largo camino por realizar para incluir a los y las estudiantes que enfrentan BAP, pero el trabajar y

proponer diferentes formas de proceder es una manera de avanzar, sobre todo si los datos pueden arrojar mediante el análisis estadístico y la conceptualización resultados favorables.

En cuanto al rol del psicólogo, será indispensable contar con éste en la institución académica, pues es quien tiene la tarea principal de ser un apoyo y soporte para el personal docente y el estudiantado. Este, al contar con un modelo que le ayude a ubicar la relación entre los agentes involucrados en las interacciones, podrá analizar qué elementos del campo psicológico están afectando y cuales pueden dar acceso a la participación y el aprendizaje de todos, así, puede tomar decisiones y ser una guía para la comunidad.

El psicólogo tiene la tarea de capacitar al docente sobre las interacciones didácticas que ayuden a la inclusión de todos las y los estudiantes, para otorgar oportunidades de participar y de ensayar los criterios solicitados, logrando exhibir las competencias según la disciplina. Además, ofrecer opciones de materiales, objetos referentes que estén acordes a las necesidades educativas que se presenten, también, orientar en la formulación de objetivos instruccionales y de diferentes desempeños docentes para exhibir competencias inclusivas.

En los resultados obtenidos en esta investigación, hay poca significancia en las competencias de evaluación y retroalimentación, sin embargo, por la naturaleza del diseño cuasiexperimental, hay poco control sobre las variables que se puedan suscitar en el aula, por lo que es importante futuras indagaciones al respecto, ya sea haciendo una réplica del programa con un grupo mayor para comparar resultados (Monje, 2011). En donde los participantes encontraron dificultad para emplear materiales o modalidades que favorezcan las necesidades educativas. En este caso, el psicólogo estará al tanto de estas dificultades y en reunión podrían llegar a esclarecer, desde las bases teóricas y tecnológicas, las prácticas que den lugar a una retroalimentación y evaluación diversa para medir el aprendizaje.

En su labor con el estudiantado, el profesional de la conducta puede orientar a identificar en los factores disposicionales las necesidades educativas y las barreras que enfrenta en sus clases, como también, en la convivencia con los demás. Esto implica atender

los ámbitos emocionales, sociales, normativos y cognitivos a los que se enfrentan. Así también, a orientarlos sobre las tendencias y las propensiones que tienen para un aprendizaje significativo, como son los gustos por ciertos temas, prácticas o en las posibilidades que tienen de ayudar a su comunidad con los conocimientos y competencias exhibidas en clases. De manera general, el psicólogo se encarga de analizar el comportamiento en función del aprendizaje, desarrollando en los involucrados habilidades y competencias (Angarita, Forgiony y Rivera, 2018).

Este programa es de ayuda ante la realidad del profesional educativo, se puede contar con competencias discursivas, instrumentales y profesionales para probabilizar una mayor inclusión de estos. Sin embargo, para este trabajo aún queda investigar, se sugiere que futuras líneas de investigación o trabajo se indague en algunos aspectos importantes que integren la propuesta, como lo es la elaboración de manuales de materiales y actividades que eliminen barreras específicas, gestionado por profesionales en psicología, los cuales conduzcan al docente por las mejores opciones de aspecto tecnológico para atender a diferentes eventos en la interacción.

Por ejemplo, una vez que el docente con apoyo del psicólogo identifique, mediante la exploración competencial, las BAP, este último proporcione un listado de opciones de actividades y herramientas que posibilite la ejecución de ensayos, y si las propuestas no tuvieron los efectos esperados en la interacción didáctica, el docente pueda canalizarlo para un apoyo más personalizado una vez terminada la clase, informando las competencias que ha podido ejecutar dentro del salón y los medios de contacto utilizados, para que entonces, el especialista identifique las barreras y los materiales pertinentes que antes no se pudieron visualizar dentro de la interacción, para la pronta atención a estas dentro de la clase.

El producto de esta investigación suma una metodología en las prácticas inclusivas docentes, de manera tecnológica, herramientas para transformar las interacciones didácticas (Reyna et al, 2017), creando un instrumento de observación de desempeños competenciales

inclusivos para el docente e innovando en la metodología la forma de planear las clases, esto mediante el programa de Interacciones Didácticas Inclusivas, con el propósito de desarrollar competencias específicas y entrenar al personal docente sobre el manejo de las interacciones (Rodríguez, 2003). Pero también, para invitar a seguir indagando en alguna propuesta que agilice y facilite la labor del psicólogo para trabajar en conjunto con el personal docente.

Bibliografía.

- Acuña, K., Irigoyen, J., Yerith, M. y Noriega, J. (2012). Educación Basada en Competencias: Consideraciones sobre la Percepción del Docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20. 5-17.
- Aixa, R. (2017). Orientaciones Pedagógicas para la Inclusión de Niños con Autismo en el Aula Regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-92.
- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su Introducción en el Currículo. *Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional de 2008-2011*.
- Angarita, M., Forgiony, J. y Rivera, D. (2018). Rol y Futuros Retos del Psicólogo en el Campo de la Psicología Educativa en Colombia. En Carrillo, S., Sanabria, B. Bermúdez, V. y Espinosa, J. (Ed.). *Actores En La Educación: Una Mirada Desde la Psicología Educativa. Ediciones Universidad Simón Bolívar*, 16-44.
- Aquino, S., García, V. y Izquierdo, J. (2012). La Inclusión Educativa de Ciegos y Baja Visión en el Nivel Superior. *Revista Electrónica Sinéctica*, 39, 1-21.
- Aranda, A., López, A. y Ortiz, P. (2002). Funciones del Psicólogo Educativo Y el Docente en la Atención de las Necesidades Educativas Especiales Dentro de las USAER *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Arvilla, A., Palacio, L. y Arango, C. (2011). El Psicólogo Educativo y su Quehacer en la Institución Educativa. *Duazary*, 8(2), 258-261.
- Azorín, C., Arnaiz, P. y Maquilón, J. (2017). Revisión de Instrumentos Sobre Atención a la Diversidad para una Educación Inclusiva de Calidad. *RMIE*, 22(75), 1021-1045.
- Barbosa, S., Villegas, F. y Beltrán, J. (2019). El Modelo Médico como Generador de Discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19(2).

- Barrio, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para Todos. *Revista Complutense de Educación, 20(1), 13-31.*
- Bedolla, R., Miranda, A., Bedolla, D., Sánchez, O., Castillo, B., Gervasio, H. y Bedolla, J. (2015). Evaluación de Competencias Docentes. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 4(1), 63- 78.*
- Bellido, P. (2020). Guía Didáctica para Personas con Tea como Respuesta a las Necesidades Educativas Devenidas por el Confinamiento Del Covid-19. *Universidad Complutense de Madrid.*
- Bijou, S. (1963). Theory and Research in Mental (Developmental) Retardation. *The Psychology Record, 13, 95-110.*
- Bijou, S. (1976). Child development: The basic stage early childhood. Englewood Cliffs, *Prentice-Hall.*
- Bijou, S. (1996). Concepts of Mental Retardation. *The Psychology Record, 42. 305-322.*
- Bijou, S. y Dunitz, J. (1981) Interbehavioral Analysis of Development Retardation. *The Psychological Record, 31, 305-329.*
- 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*
- Blasco, T. (1994). La Teoría Interconductual: ¿Una Alternativa Conceptual para la Psicología? *Análisis y Modificación de Conducta, 20(69).*
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.*
- Camacho, I. (2021). Interconductismo y Epistemología Naturalizada. *Alternativas en Psicología, 46, 155-169.*

- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. Y Silva, H. (2007). Inteligencia, Creatividad Y Desarrollo Psicológico. *Acta Colombiana De Psicología*, 10 (2), 41-50
- Carpio, C., Hernández, A., Morales, G. y Peña, B. (2017). Competencias Didácticas y Competencias de Estudio: Su Integración Funcional en el Aprendizaje de una Disciplina. *Alternativa en Psicología, Fes Iztacala*, 37. 24-35.
- Carrillo, S. (2020). La Segregación Escolar en América Latina. ¿Qué se Estudia y Cómo se Investiga? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345-362.
- Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). La Educación Inclusiva. Análisis y Reflexiones en la Educación Superior Ecuatoriana. *Alteridad, Revista de Educación*, 15(1), 113-127.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). Informe Especial sobre el Estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México. CNDH, 109-127.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const] Art. 3 y 31 (29 de enero de 2016).
- Corrales, A., Soto, V. y Villafaña, G. (2016). Barreras de Aprendizaje para Estudiantes con Discapacidad en una Universidad Chilena. Demandas Estudiantiles – Desafíos Institucionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(3), 1-29.
- Costa, V. (2015). Programa de Educación para la Salud para los Pacientes en Fase de Preentrenamiento para la Diálisis Peritoneal y sus Cuidadores. *Universidad de Zaragoza*, 25
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación: Una Propuesta para su Clasificación. En Trujillo, J., Ríos, A. y García, A. Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana. *Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R*, 135-157.

- De la Cruz, I. (2020). Educación Inclusiva en el Nivel Medio-Superior: Análisis Desde la Perspectiva de directores. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, 54.
- Dembo, M. y Guevara, M. (2001). Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Enseñanza: Una Comparación entre el Enfoque Sociocultural y el Análisis Conductual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 141-147.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación Inclusiva como Derecho. Marco de Referencia y Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Elvira, C., Méndez, J. y Auces M. (2017). Prácticas Docentes Inclusivas En El Nivel Medio Superior. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE*, 1-10.
- Escarbajal, A., Corbalán, P. y Orteso, P. (2019). Análisis de la Inclusión Educativa en Contextos Vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una Aproximación a su Utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Espinosa, E. (2022). Del Modelo de Presidencia al de Inclusión Educativa en la Atención de Personas con Discapacidad. En: Norzagaray, C. y Fraijo, J. *Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Editorial Fontamara, 17-34.
- Fernández, J. (2012). Capacidades y Competencias Docentes para la Inclusión del Alumnado en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 2(162), 9-24.
- Ferreiro, C. y Arias, A. (2012). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje Desde la Perspectiva Internacional. *Revista Brasileña de Educación Especial*.
- Forteza, D., Fuster, L. y Moreno, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130.

- Forteza, D., Fuster, L. y Moreno, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias, *Revista Internacional de Educación Inclusiva Para La Justicia Social*, 8(2), 113-130.
- Fraijo, J., Norzagaray, C., Medina, F. y Fong, A. (2022). Indicadores Relacionados con una Práctica Inclusiva en Instituciones de Educación Superior. En: Norzagaray, C. y Fraijo, J. *Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Editorial Fontamara, 17-34.
- Garcés, E., Alcívar, O., y Garcés, E. (2022). La Educación Inclusiva en la Universidad: Reclamos y Propuestas. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-343.
- García, A. y Hernández, E. (2016). El Aprendizaje Cooperativo como Estrategia para la Inclusión del Alumnado con Tea/As en el Aula Ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2) 18-34.
- García, A. y Rubio, J. (2015). Algunas Ideas Acerca de las Adaptaciones Curriculares en la Formación Profesional Y en el Bachillerato para los Alumnos con Tea. *Autismo Diario. Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres*.
- García, F. y Herrero, J. (2008) Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva. Junta de Andalucía.
- García, M., Cruz, A., Aguilar, L., García, C., Vázquez, A., Hernández, A. y García, A. (2020). Guía de Orientación para Familias de Niños con Trastorno del Espectro Autista Y otros Trastornos del Neurodesarrollo. Trabajo Pedagógico a Distancia 2020. *SGSE, IEEPO*.
- Giraldo, B. (2009). Sidney W. Bijou (1908-2009). *Revista Colombiana de Psicología*, 18(2). 221-224.
- González, R. (2017). El Psicólogo Educativo Dentro del Modelo de Atención Educativa a - Alumnos con BAP. *Universidad Pedagógica Nacional*, 81-93.
- González, R. y Carreto, F. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde

los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. *Revista RedCA*, 1(1), 150-165

Guajardo, E. (2018). La Educación Inclusiva, Fase Superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología* 11, 131-153.

Guevara, C. (2012). Trabajo Multidisciplinario para la Atención de Personas con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 15, (3), 949-968.

Guevara, Y. (1999). El Interconductismo en el Área De La Educación Especial. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 2(2).

Guevara, Y. (2006). Análisis Interconductual de Algunos Elementos que Constituyen la Enseñanza Básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 1037-1064.

Guevara, Y. y Rugerio, J. (2017). Interacciones Profesor-Alumnos Durante Lectura de Cuentos en Escuelas Preescolares Mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.

Guevara, Y., Béjar, C., Béjar, F., Cabrera, N., Coffin, N., Chimal, J. y Suárez, P. (2001). Relaciones de la Psicología con la Educación Básica en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 4(1).

Hernández, C., Fernández, C. y Baptista. (2014). Metodología de la Investigación. *McGraw Hill Education*.

Hernández, G. (2011). Paradigmas en Psicología de la Educación. *Paidós*.

Hospital Universitario Carlos Haya. (2022, octubre). Cuestionario de Evaluación Formativa (Alumnos).

<http://www.hospitalregionaldemalaga.es/LinkClick.aspx?fileticket=omtyVRxyLmE%3D&tabid=486>

Hoyos, G. y Cuevas, C. (2022). Educación Superior Inclusiva en México Una visión compartida. *CLAVE Editorial*.

- Ibáñez, C. (1992). Medición de Aptitudes Intelectuales Mediante Procedimientos Interactivos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 18(1,2), 103-139.
- Ibáñez, C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(1), 99-113.
- Ibáñez, C. (2005) La Evaluación del Aprendizaje Escolar: Una Propuesta Desde la Psicología Interconductual, *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 13(2), 181-197.
- Ibáñez, C. (2007). Diseño Curricular Basado en Competencias Profesionales: Una Propuesta desde la Psicología Interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 45-54.
- Ibáñez, C. (2007b). Metodología para la Planeación de la Educación Superior. Una Aproximación desde la Psicología Interconductual. *Mora-Cantúa Editores*, 15-36.
- Ibáñez, C. (2007c). Un Análisis Crítico del Modelo del Triángulo Pedagógico. Una Propuesta Alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(32), 435-456.
- Ibáñez, C. (2011). La Noción de Discurso Didáctico en el Análisis Psicológico de los Procesos Educativos. *Acta Comportamentalia*, 19(1),125-134.
- Ibáñez, C. (2014) Problemas de la Psicología Aplicada a la Educación: Teoría Psicológica General del Aprendizaje Vs Didácticas Específicas. En: Bazán, A. y Castellanos, D. (2014). *La Psicología en la Educación, Contextos de Aprendizaje e Investigación*. Plaza y Valdez, 11-32.
- Ibáñez, C. y Ceballos, B. (2018). Aprendizaje Comprensivo: Habilidad Lingüística con Modos Reactivos no Redundantes. *Acta Comportamentalia*, 26(2), 167-185.
- Ibáñez, C. y De la Sancha, E. (2013). La Evolución del Concepto de Competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamentalia*, 21, (3), 377-389.
- Ibáñez, C. y Mendoza, G. (2008). Un Estudio Sobre la Función del Objetivo Instruccional en el Aprendizaje de Competencias Contextuales, *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (1), 25-35.

- Ibáñez, C. y Reyes, M. (2002). El Papel del Objeto Referente del Discurso Didáctico en la Adquisición de Competencias Contextuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(2), 145-156.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022.
- Irigoyen, J., Acuña, K. y Yerith, M. (2011). Análisis de las Interacciones Didácticas: ¿Cómo Auspiciar la Formación de Estudiantes Competentes En el Ámbito Científico? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(2), 227-244
- Irigoyen, J., Acuña, K. y Yerith, M. (2011b). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48) 243-266.
- Irigoyen, J., Yerith, M. y Acuña, K. (2008). Educación Básica, Desarrollo Psicológico y Planeación de Competencias. Capítulo 5. Criterios para la planeación de las interacciones didácticas. *Enseñanza de la Ciencia*, 83-103.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009) Exclusión Social y Exclusión Educativa Como Fracazos. Conceptos y Líneas para Su Comprensión e Investigación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11-49.
- Kantor, J. (1967). La Psicología Interconductual: Origen y Desarrollo. En: Psicología Interconductual. *The Principia Press*, 5-16.
- Kantor, J. (1990). La Evolución Científica de la Psicología. *Trillas*.
- Kitaoka, E., Félix, F. y Chávez, J. (2019). Programa: Atención a la Diversidad en la Universidad Autónoma de Sinaloa ADIUAS. *Secretaría Académica Universitaria, ADIUAS Atención a la Diversidad*.
- Kito, A., Lee, H., Luke, N. y Lee, G. (2019). Handbook of Research on Human Development in the Digital Age. Applied Behavior Analysis as a Teaching Technology. *IGI Global*.

- León, B. (2018). La Inclusión Educativa de Niños con Trastorno del Espectro Autista en la República del Ecuador. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 21.
- Loaiza, V. y Villa, S. (2021). Rol del Psicólogo Educativo en los Procesos de Educación Inclusiva de Estudiantes con Barreras para el Aprendizaje (BPAP) y la Participación en Instituciones Educativas (IE) Privadas de la Ciudad de Pereira. *Universidad Católica de Pereira*.
- López, J. (2019). La Conceptualización de la Discapacidad a Través de la Historia: una Mirada a Través de la Evolución Normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273), 837-850.
- Maldonado, M. y Norzagaray, C.(2022). Estrategias Docentes para Promover Experiencias Formativas e Inclusivas en Estudiantes Universitarios con Discapacidad. En: Norzagaray, C. y Fraijo, J. *Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Editorial Fontamara, 169-189.
- Márquez, G. y Cuevas, D. (2020). Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Obstáculo o Reto en la Educación Inclusiva Universitaria. *Universidad y Sociedad*, 12(4).
- Martell, L. (2020). Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Un Análisis desde la Psicología. *Revista Científica de la Educación Académica*, 1(17), 66-73.
- Martínez, H. (2013). El Enfoque por Competencias desde la Perspectiva del Desarrollo Humano. Aspectos Básicos Y Diseño Curricular. *Universidad Católica de Santa María (UCSM)*, 21(1).
- Monje, C. (2011). Tipos de Investigación Cuantitativa. En: Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa Guía Didáctica. Universidad Sur-colombiana, 99-109
- Montgomery, W. (2007). Lenguaje Infantil: Desarrollo, Defectos y Remedios Desde una Óptica Interconductual. *Revista de Psicología Científica*, 9(23).

- Morales, G., Alemán, M., Tapia, F., Díaz, C. y Moreno, S. (2019). Teoría del Desarrollo Psicológico Y Trabajo Interdisciplinario como Fundamentos de la Psicología Educativa. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2).
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.
- Ossa, C. (2014). Integración Escolar: ¿Cambio para el Alumno o Cambio para la Escuela? REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, (25), 153-164.
- Pérez, A. (2007). Psicología en Educación: una Visión Contemporánea. *Educere*, 11(39), 623-628.
- Pérez, C. (2016). Educación en Valores para la Ciudadanía. Estrategias y Técnicas para el Aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 269, 175-190.
- Ponce, M. y Barcia, M. (2020). El Rol del Docente en la Educación Inclusiva. *Domino de las Ciencias*, 6(2).
- Proaño, M. (2020). El Psicólogo Educativo: su Rol en la Inclusión Educativa. I Congreso Internacional de Psicología Educativa. *Teleeducación*, 64.
- Ramírez, W. (2017). La Inclusión: Una Historia de Exclusión en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.
- Reyna, W., Sánchez, J., Reyes, R. y Hernández, M. (2017). Organización y Caracterización de las Distintas Prácticas en Psicología: Matriz Científica Interconductual. En Irigoyen, J., Acuña, K. y Jiménez, M. Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación. *Qartuppi*. 17-43.
- Ribes, E. (2007). Lenguaje, Aprendizaje y Conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14.

- Ribes, E. (2008). Educación Básica, Desarrollo Psicológico Y Planeación de Competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207
- Ribes, E. (2012). La Educación Especial: Una Perspectiva Interconductual. En Guillen, R., Viñas, S, Camacho, J., Gómez, A., Zepeda, E. y Serrano M. (2012). Educación Especial y psicología. *Universidad Autónoma de Tlaxcala*.
- Ribes, E. (2015). El Desligamiento Funcional y la Causalidad Aristotélica: Un análisis teórico. *Acta Comportamentalia*, 23 (1), 5-15
- Ribes, E. (2016). Historia de la Psicología. En: *Psicología General*. Trillas. 21-49.
- Ribes, E. (2016b). La Evolución de las Teorías del Aprendizaje: Un Análisis Histórico-Conceptual. En: *Psicología General*. Trillas, 82-123.
- Ribes, E. (2016c). La Psicología ¿Qué Investigar? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 85-95.
- Ribes, E. (2019). Retardo en el Desarrollo y Modificación de Conducta. *En: Técnicas de Modificación de la Conducta*. Trillas, 13-27.
- Ribes, E. y López, F. (1985). Teoría de la Conducta: Un Análisis de Campo y Paramétrico. *México: Trillas*.
- Rizo, A. (2006) ¿A qué Llamamos Exclusión Social? *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(15).
- Roca, J. (2001). Sobre el Concepto de “Proceso” Cognitivo. *Acta Comportamentalia*, 9, 21-30.
- Rodríguez, M. (2003). La Inserción del Psicólogo en el Campo Aplicado. *Psicología y Ciencia Social*, 5(1), 11-19.
- Rodríguez, M. (2015). Desarrollo Histórico de la Psicología Conductual Aplicada, Algunos Comentarios. Análisis Contingencial. *FES Iztacala*, 3-14.
- Rodríguez, M., Rodríguez, C. y Silva, L. (2017). Evaluación de Competencias de Investigación Mediante Reportes Experimentales: Un Ejemplo con Profesores de Bachillerato. *Interacciones*, 3(3), 111-119.

Secretaría de Educación Pública. (2016). Ley General de Educación. SEP, Artículo 2, Artículo 41.

Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

Silva, H., Morales, M., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica Como Conducta: Una Propuesta para la Descripción de las Habilidades de Enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 3(40), 32-46.

Silva, H., Ruiz, D., Aguilar, F., Canales, C. y Guerrero, J. (2016). Enseñanzas de la Ciencia, la Tecnología y la Técnica Interconductual: Hacia una Diferencia de Prácticas Psicológicas. *Revista electrónica De Psicología Iztacala*, 19(1), 220-247.

Silva, J. (2017). Un Modelo Pedagógico Virtual Centrado en las E-Actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 17(53), 1-20.

Solines, A. (2013). Guía de Trabajo Estrategias Pedagógicas para Atender Necesidades Educativas Especiales. Visión Conductual (ABA). *Ministerio de Educación*.

Soto, R. (2003). *La Inclusión Educativa: Una Tarea que le Compete a toda una Sociedad*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1).

Universidad Autónoma De Ciudad Juárez. (2022, octubre). Encuesta de evaluación al desempeño docente a través de la opinión estudiantil.

<https://www.uacj.mx/DGDAIE/documentos/ED/IIT.pdf>

Varela, J. (2008). Campo Interconductual. En: Conceptos Básicos del Interconductismo. Universidad de Guadalajara, 22-27.

Vázquez, M. (2015). La Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista. *La Educación de los Alumnos con Trastorno del Espectro Autista en los Centros de Atención Múltiple: Orientaciones Generales*. Instituto de Educación de Aguascalientes. 63-151.

Velarde, N. y Bazán, A. (2019). Sistema Observacional para Analizar Interacciones Didácticas en Clases de Ciencias en Bachillerato. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 197-216.

Villalta, M. y Martinic, S. (2009). Modelos de Estudio de la Interacción Didáctica en la Sala de Clase. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76.

Yon, S., Castillo, S., Hernández, G., Alcocer, M. y Ramírez, K. (2018). La Inclusión de un Estudiante con Trastorno del Espectro Autista en Educación Superior. *Boletín Virtual*, 7(2).

Anexos**Anexo 1****Instrumento de observación de competencias docentes para la inclusión del estudiantado que enfrentan BAP en bachillerato.**

Desempeños competenciales del Docente	Día de observación:					
Exploración competencial:						
1. Hace anotaciones sobre las áreas o conductas que pretende modificar.						
2. Se acerca al estudiantado para observar cuáles son sus conocimientos previos antes de aplicar alguna práctica, utilizando algún registro o mediante preguntas.						
3. Usó de indicadores como calendarios y/o secuencias de actividades, los cuales son visuales y manipulativos, durante la clase para que el estudiantado esté enterado de futuros temas y prácticas.						
4. Solicita al estudiantado que repita la instrucción para verificar si entendió.						
Explicitación de Criterio:						
5. Las actividades o ejercicios que realiza el docente tienen relación con los criterios de logro que pide la materia						
6. Expresa de manera oral o escrita los contenidos temáticos y las instrucciones de manera clara, directa y simple de los desempeños para satisfacer lo solicitado en la actividad.						
7. Repite y señala al menos tres veces la misma indicación para asegurar la comprensión de esta						

8. Aplica estrategias de anticipación y previsión para avanzar a un nuevo ejemplo o explicación, por ejemplo: una introducción sobre lo que se hará y lo que se solicitará durante el tema.					
9. Muestra por escrito las instrucciones de las actividades para que el alumno observe la secuencia de estas					
Ilustración:					
10. Asiste al aula con materiales que ha preparado para que al estudiantado se le facilite el logro de aprendizajes					
11. Hace uso de estímulos visuales como ordenadores y de aplicaciones educativas, tales como: pictogramas, mapas conceptuales e imágenes que probabilizan que el estudiantado efectúe lo solicitado para el cumplimiento del criterio de logro.					
12. Hace uso de estímulos auditivos que probabilizan que el estudiantado efectúe lo solicitado para el cumplimiento del criterio de logro.					
13. Demuestra o instruye las formas en que el estudiantado debe cumplir las prácticas que se solicitan					
14. Ejemplifica o ilustra conceptos y métodos que satisfacen el criterio, de manera visual y clara.					
15. Relaciona los contenidos actuales de manera directa o indirecta con situaciones experimentadas de acontecimientos pasados o no presentes.					
16. Ejemplifica el cómo debe realizar un ejercicio o actividad.					
17. Utiliza signos o conceptos entendibles para simplificar los objetos, sucesos o acciones que tienen que ver con los temas					

18. Utiliza una diversidad de medios (uso de tecnología, tarjetas, métodos, videos, etc.) para atender la diversidad de su grupo.					
Supervisión de la práctica:					
19. Ajusta las actividades del estudiantado de acuerdo con las BAP que se llegan a suscitar en el aula.					
20. Propicia la participación del estudiantado para que se incluya.					
21. Regula la conducta del estudiantado cuando este presenta ansiedad, agobio, frustración u otra que interfiera en el cumplimiento de la secuencia didáctica					
22. Realiza adaptaciones para el logro de los aprendizajes del estudiantado (a los modos, los objetivos, las actividades, etc.)					
23. Utiliza agendas para que los estudiantados tengan recordatorio de las prácticas encargadas					
24. Aplica actividades que ayudan al estudiantado a practicar “el cómo” del tema revisado en clase					
25. Diseña situaciones que le permita identificar si los estudiantados dominan los saberes revisados en un determinado nivel de complejidad					
26. Propicia que el estudiantado desarrolle actividades individuales y/o grupales.					
Retroalimentación:					
27. Aplica reforzadores y/o consecuencias al estudiantado para propiciar el aprendizaje					
28. Hace preguntas dirigidas para asegurar los aprendizajes					
29. Promueve recibir o dar tutorías entre compañeros.					

30. Retroalimenta los aciertos y/o errores a lo largo de la clase.					
31. Procura que el estudiantado plantee, proponga, cree, criterios para realización de actividades de aprendizaje.					
32. Registra y menciona al estudiantado sobre los progresos que se van obteniendo durante la clase.					
33. Muestra las respuestas acertadas y erróneas de los y las estudiantes comparándolas con los criterios establecidos.					
Evaluación de los procesos de aprendizaje					
34. Realiza preguntas para evaluar lo aprendido.					
35. Realiza una actividad (proyecto, producto, exámenes) para evaluar lo enseñado en clase, usando enunciados breves, sencillos y no ambiguos					
36. Utiliza recursos visuales, sensoriales, auditivos, etc., según las BAP para realizar las actividades evaluativas.					
37. Efectúa adecuaciones en la forma de evaluar de acuerdo con las BAP, por ejemplo, en tiempo, modalidad, etc.					

Anexo 2

Criterios de Desempeño del Estudiante en la Interacción Didáctica

Criterios de Desempeño del Estudiante en la Interacción Didáctica					Fecha:
Observación de ESTUDIANTE:	Día	Día	Día	Día	Día
	1	2	3	4	5
Ajuste a la exploración competencial: Muestra precurrentes y potenciales habilidades					
Identificación de criterios: Reproduce y/o recrea los criterios del curso o de la clase; pregunta sobre qué y cómo se debe ajustar a los criterios.					
Ajuste al modo lingüístico y a la ilustración: Actúa según los criterios designados por el docente en función de los requisitos didácticos, y según el modo lingüístico pertinente.					
Ajuste del alumno a la retroalimentación: Se pone en contacto con su propia ejecución y permite realizar cambios en su actividad respecto a los criterios y observaciones realizadas por el docente o por él mismo.					
Participación y aplicación: Realiza las actividades, ejercicios, resuelve problemas, implementa procedimientos en función de logro, efectividad y variabilidad.					
(Velarde y Bazán, 2019)					

Anexo 3

Programa de Interacciones Didácticas Inclusivas

Este taller está planeado para promover practicas inclusivas en las y los docentes que imparten el nivel medio superior, los cuales trabajan con al menos un estudiantado que enfrentan BAP. Durante el taller entraran en contactó con los elementos que conforman la interacción didáctica y el concepto de competencias para fomentar desempeños que promuevan la inclusión, además de momentos en la interacción para implementarlas, contarán con el recurso de un instrumento de observación con el cual podrán autoevaluar su práctica inclusiva en su quehacer profesional. Lo anterior, mediante la presentación de temáticas y la presentación de dicho instrumento, el cual está fundamentado en la taxonomía de los niveles de aptitud funcional y las interacciones didácticas propuestas por Ibáñez. Durante este seminario se revisan los temas de competencias para la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP, instrumento de observación y prácticas para la inclusión en la interacción didáctica, promoviendo así competencias discursivas, instrumentales y profesionales.

Objetivo general del seminario:

El docente del nivel bachillerato *evalúa* su desempeño docente a partir de un instrumento de observación y una lista de cotejo para la práctica de interacciones didácticas inclusivas de manera coherente al contenido del programa.

Objetivos específicos:

El docente:

1. *Identifica de manera diferencial las habilidades de estudiantes que enfrentan BAP, las competencias que el alumno debe mostrar y los desempeños competenciales que el mismo docente debe mostrar en sus clases de acuerdo con la propuesta de Ibáñez y Silva et al (competencias discursivas).*

2. *Ilustra de manera efectiva al menos dos desempeños que caracterizan a las competencias docentes propuestas por el instrumento para la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP y su relación con su práctica diaria (competencias discursivas).*
3. *Diagnostica con precisión las interacciones didácticas donde hace o no hace uso de las competencias comparando su práctica con el instrumento.*
4. *Diseña su clase con base al resultado de su diagnóstico para mejora de las áreas que haya identificado necesarias de manera congruente al instrumento.*
5. *Implementa el diseño de su clase de manera congruente a la planeación de interacciones didácticas inclusivas.*

Contenido temático.

Módulo 1. Competencias para la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP

1. Presentación del programa.
2. Barreras para el Aprendizaje y la Participación
3. Enfoque por competencias:
 - Competencias del estudiantado
 - Competencias del docente.
4. La interacción didáctica.
5. Ajuste para la Inclusión de los y las estudiantes que enfrentan BAP a la Interacción Didáctica.
6. Los desempeños competenciales:
 - ¿Qué son Los desempeños competenciales?
 - Desempeños docentes como promotores de la inclusión.

Módulo 2. Herramienta para mejorar la práctica en la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP

7. Momentos en la interacción didáctica.
8. Instrumento de Observación de Competencias Docentes para la Inclusión Educativa.

9. Autoevaluación de la práctica docente en la inclusión.

Módulo 3. Diseño, implementación y evaluación de las interacciones didácticas inclusivas.

10. Fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica inclusiva del docente.
11. Aprendizaje por competencias y diseño de la interacción didáctica inclusiva.
12. Implementación del diseño
13. Evaluación de los desempeños competenciales.
 - Docente
 - Estudiantado.

Formas de Conducción de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Actividades específicas del participante:

- Leer y observar las diapositivas proyectadas
- Elaborar tablas comparativas
- Autoevaluación de las practicas inclusivas
- Diseño de interacción didáctica inclusiva
- Discutir en equipo resultados obtenidos.

Actividades instruccionales:

- Explicar, discutir y ejemplificar los contenidos de la presentación de diapositivas.
- Modelar los contenidos temáticos.
- Retroalimentación de los diseños
- Promover la discusión en equipos.

Modalidad de Evaluación

Presentación y entrega de producto final por contenido temático:

- Identificación diferencial de los conceptos revisados mediante un Crucigrama
- Diseño de planeación didáctica inclusiva congruente al Instrumento de Observación de Competencias Docentes para la Inclusión Educativa.

- Evaluación de la práctica de planeación didáctica coherente al diseño y al uso del Instrumento de Observación de Competencias Docentes para la Inclusión Educativa.

Evaluación diagnóstica y final mediante el uso del instrumento de observación, una lista de cotejo y del instrumento de desempeños competenciales del estudiantado.

Bibliografía utilizada

Básica:

Fernández, J. (2015). La Inclusión Educativa una Mirada desde los Docentes-Tutores del Bachillerato Universitario: Retos Y Desafíos. *Ra Ximhai*, 11(4), 355- 367.

Guevara, C. (2012). Trabajo Multidisciplinario para la Atención de Personas con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 15, (3), 949-968.

Ibáñez, C. (2007). *Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico*. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.

Ortega, P. y Plancarte, P. (2017). Discapacidad: Factores de Riesgo y Prevención y Profesionales. *Enseñanza e Investigación en psicología*, 22(2), 183-196.

Ribes, E. (2011). El Concepto de Competencia: Su Pertinencia en el Desarrollo Psicológico y la Educación. *Bordón*, 63(1), 33-45.

Ribes, E. (2012). La Educación Especial: una perspectiva Interconductual. En: Jiménez, R., Viñas, S., Camacho, J., Zepeta, E. y Serrano, M. (2012). *Educación Especial y Psicología, Historia, Aportaciones y Prospectiva Universitaria*, 173- 189. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Silvas, H., Morales, M., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). *Didáctica Como Conducta: Una Propuesta para la Descripción de las Habilidades de Enseñanza*. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 3(40), 32-46.

Apoyo:

Ribes, E. (2008). Educación Básica, Desarrollo Psicológico y Planeación de Competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207

Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, Creatividad y Desarrollo Psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.

Carpio, C., Hernández, A., Morales, G. y Peña, B. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativa en Psicología, Fes Iztacala*, 37. 24-35

Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la Planeación de la Educación Superior, Una Aproximación desde la Psicología Interconductual*. Mora-Cantúa.

Ibáñez, C. (2007b). Diseño Curricular Basado en Competencias Profesionales, Una Propuesta desde la Psicología Interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45-54.

Ribes, E. (2016). La Evolución de las Teorías del Aprendizaje: Un Análisis Histórico-Conceptual. En: *Psicología General*. Trillas, 82-123.

Anexo 4**Módulo 1. Competencias para la inclusión de estudiantes que enfrentan BAP****Sesión 1. La identificación de términos**

Contenido	Actividad del instructor	Actividad del participante	Duración	Materiales	Evidencia de Aprendizaje
1. Presentación del programa.	Mediante una presentación en PowerPoint se informan los objetivos del programa y el nombre de los tres módulos.	Escuchan la información ofrecida.	10 minutos	Presentación de PowerPoint. (referencia utilizada)	
2. BAP.	Presenta en una diapositiva el título del tema. Después, pregunta a los participantes ¿Qué significa BAP? ¿Cómo identificar un caso? ¿Qué hacer al respecto?	Observan el título y responden en forma de charla las pregunta, tratando de identificar de manera diferencial lo que es una BAP.	2 minutos.	Presentación de PowerPoint.	Respuesta de los participantes, identificando de manera diferencial el término de BAP, los casos y las acciones inclusivas pertinentes.

Presenta el tema mediante las diapositivas. Menciona la definición de BAP y las características.	Leen las diapositivas y escuchan el tema.	15 minutos	Presentación de PowerPoint.	
Presenta una tabla con cuatro columnas, de un lado la etiqueta necesidades de tipo conductuales, del otro de tipo biológico, y la tercera de tipo cultural; y una cuarta columna con diferentes características. Los participantes identifican por su nombre las características de cada tipo.	Identifican las características diferenciando cada tipo, seleccionando la información adecuada. Una vez terminado se revisan las respuestas en plenario.	5 minutos	Presentación de PowerPoint. Hoja con el ejercicio.	Elaboración de Tabla 1 donde se Identificará a estudiantes que enfrentan BAP diferenciando las características que los tipifican.
Da la instrucción de elaborar una segunda tabla, con dos columnas, de un lado identifican BAP y del otro, conductas observadas en	Observan en una tabla conductas de alguno de sus estudiantes para identificar BAP diferenciándolo	5 minutos	Hoja con el ejercicio 2.	Elaboración de la Tabla 2 donde se identificarán conductas de sus

	algún estudiante que enfrenta BAP al cual le dan clases.	con alguna de las conductas tipificadas.			estudiantes que enfrentan BAP diferenciándolo con alguna de las conductas tipificadas. en su aula.
	El instructor selecciona a 2 participantes para que expliquen lo elaborado en la tabla 2.	Una vez realizada la tabla 2, los participantes seleccionados mencionan como identificaron BAP, tomando como ejemplo su experiencia.	2 minutos	Hoja con el ejercicio 2.	Respuesta de los participantes sobre el cómo identificaron al BAP diferenciando un caso en clase.
	Se proyecta una última diapositiva con resumen y se les solicita a los participantes que escriban.	Leen y escriben la información de la diapositiva.	2 minutos	Presentación de PowerPoint.	Reproducción de las diapositivas de manera adecuada a ellas.

Anexo 5

Parte de las diapositivas utilizadas en la primera Sesión “Identificación”

Las Barreras para el Aprendizaje

- Proporcionar múltiples formas de representación:
 - Opciones para el contacto. (el qué)
 - Opciones para el lenguaje, expresiones matemáticas y símbolos.
 - Opciones para la comprensión.
- Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión:
 - Opciones para la acción física. (el cómo)
 - Opciones para la expresión y la comunicación.
 - Opciones para las funciones ejecutivas.
- Proporcionar múltiples formas de implicación:
 - Opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia. (el porque)
 - Opciones para la autorregulación.

1. Presentación del programa

Contenido Temático

Módulo I Competencias para la inclusión de EBAP.			Módulo II Herramienta para mejorar la práctica en la inclusión de EBAP.		Módulo III Diseño, implementación y evaluación de las interacciones didácticas inclusivas.	
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	
Identificación.	Aplicación.	Diagnostico.	Diseño.	Implementación.	Evaluación.	
2. Estudiantes con Barreras para el Aprendizaje.	4. Enfoque por competencias.	9. Autoevaluación de la práctica docente.	11. Aprendizaje por competencias y diseño de la interacción didáctica inclusiva.	12. Implementación del diseño.	13. Evaluación de los desempeños competenciales.	
3. La interacción didáctica.	5. Ajuste para la inclusión de los EBAP a la Interacción Didáctica.	7. Momentos en la interacción didáctica.	10. Fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica.			
	6. Los desempeños competenciales.	8. Instrumento de Observación.				

Estudiantes con BAP (Guevara, 2012)

Estudiantado que por algunas características psicológicas, socioculturales o biológicas tienen retrasos en su desarrollo, por lo que se requiere de espacios, métodos y materiales adecuados para desarrollar capacidades educativas.

Supongamos que en clase se pide realizar un resumen de tal pagina del libro de Biología. Pero el estudiantado tiene ceguera.

No identifica letras → No lee → No comprende → No refiere

Barreras por Género.

<https://www.youtube.com/watch?v=i57aPy3J3w>

¿Qué barreras se han impuesto en la escuela referente al género?
 ¿Qué acciones políticas, culturales o prácticas se han hecho para dar acceso referente al género?

La Interacción Didáctica.

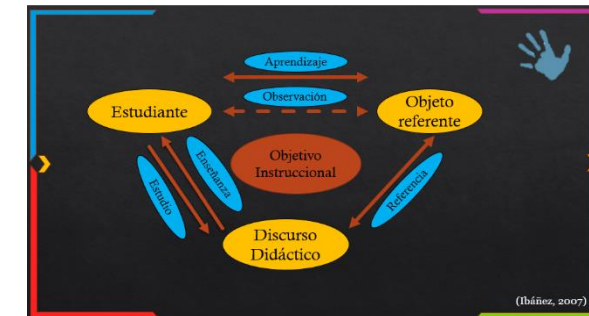
- ¿Qué es interacción didáctica?
- ¿Qué elementos componen una interacción didáctica?
- ¿Qué han leído o que experiencia en su aula tienen con interacción didáctica?

(Ibáñez, 2007)

Elementos de las interacciones didácticas.

Discurso Didáctico	Vehículo para transmitir el conocimiento	Estudiante	Individuo al que se median criterios a través del discurso didáctico, quien debe modificar su conducta
Mediar (referencia)	Mostrar morfológicamente lo que otra persona se espera que aprenda hacer o decir algo respecto al objeto conforme a la información, técnica, método, teoría y criterio	Estudio	Contacto con el discurso didáctico y ajuste funcional a él, repetir, comprender o ensayar.
Enseñanza	Proceso de mediación	Observación	Contacto empírico del estudiante con el objeto bajo estudio en función de las prescripciones y criterios morfológicos mediados por el discurso. Intento viendo, escuchando, saboreando, oliendo o sintiendo.
		Objeto referente	Referente empírico y observable del discurso didáctico. Puede ser sucedáneo o real.

(Ibáñez, 2007)



Anexo 6

Parte de las Actividades de la Primera Sesión, las cuales se encuentran dentro del cuadernillo.

Tabla de Identificación de estudiantados que enfrentan BAP.

Identifica las características seleccionando la información adecuada y colocándola de manera diferenciada en cada categoría de causa.

Características de estudiantado que enfrentan BAP Persona con o en...	Biológica	Sociocultural	Psicológica
Repertorio de lenguaje deficiente			
Sobreprotección			
Desarrollo poco adecuado en la motricidad gruesa y fina			
Poco nivel de atención			

Ceguera o debilidad visual			
Mala salud y nutrición			
Deficiente autocuidado			
Sordera o hipoacusia			
Ambientes de marginación			
Síndrome de Down			
Falta de seguimiento de Instrucciones			
Microcefalia			
Familias desechas			
Extrema pobreza			
Daños neurológicos			
Exposición a los peligros, agresiones y			

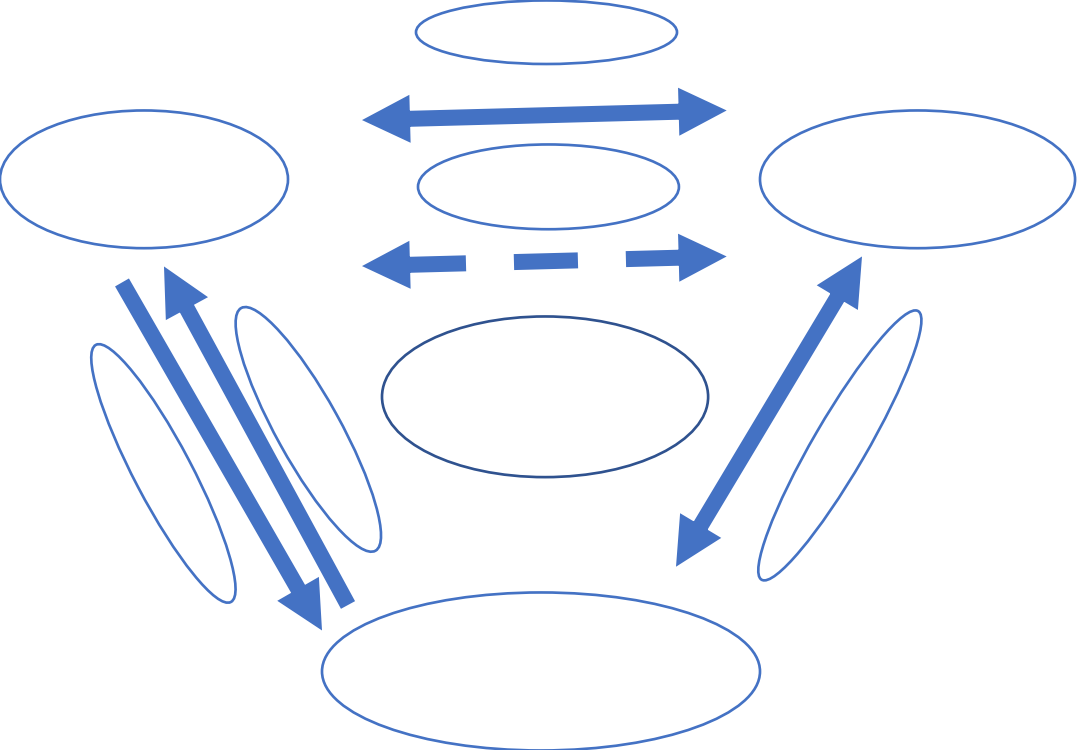
rechazo por parte de la familia			
Parálisis cerebral infantil			
Escasa habilidad cognoscitiva			

Elementos que componen el modelo de interacciones didácticas.

Paso 1. Identifica de manera diferencial los nombres de cada elemento

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

Paso 2. Relacionan los elementos de la interacción didáctica mediante un diagrama.



Anexo 7**Tabla 7***Porcentaje total por desempeño competencia del docente*

Co mp eten cia	Desempeño	Total
Exploración	1. Hace anotaciones sobre las áreas o conductas que pretende modificar.	66
	2. Se acerca al estudiantado para observar cuáles son sus conocimientos previos antes de aplicar alguna práctica, utilizando algún registro o mediante preguntas.	100
	3. Usó de indicadores como calendarios y/o secuencias de actividades, los cuales son visuales y manipulativos, durante la clase para que el estudiantado esté enterado de futuros temas y prácticas.	0
	4. Solicita al estudiantado que repita la instrucción para verificar si entendió.	33
Explicitación de Criterio	5. Las actividades o ejercicios que realiza el docente tienen relación con los criterios de logro que pide la materia	100
	6. Expresa de manera oral o escrita los contenidos temáticos y las instrucciones de manera clara, directa y simple de los desempeños para satisfacer lo solicitado en la actividad.	100

	7. Repite y señala al menos tres veces la misma indicación para asegurar la comprensión de esta	33
	8. Aplica estrategias de anticipación y previsión para avanzar a un nuevo ejemplo o explicación, por ejemplo: una introducción sobre lo que se hará y lo que se solicitará durante el tema.	33
	9. Muestra por escrito las instrucciones de las actividades para que el alumno observe la secuencia de estas	66
Ilustración:	10. Asiste al aula con materiales que ha preparado para que al estudiantado se le facilite el logro de aprendizajes	33
	11. Hace uso de estímulos visuales como ordenadores y de aplicaciones educativas, tales como: pictogramas, mapas conceptuales e imágenes que probabilizan que el estudiantado efectúe lo solicitado para el cumplimiento del criterio de logro.	66
	12. Hace uso de estímulos auditivos que probabilizan que el estudiantado efectúe lo solicitado para el cumplimiento del criterio de logro.	33
	13. Demuestra o instruye las formas en que el estudiantado debe cumplir las prácticas que se solicitan	66
	14. Ejemplifica o ilustra conceptos y métodos que satisfacen el criterio, de manera visual y clara.	66
	15. Relaciona los contenidos actuales de manera directa o indirecta con situaciones experimentadas de acontecimientos pasados o no presentes.	0

	16. Ejemplifica el cómo debe realizar un ejercicio o actividad.	33
	17. Utiliza signos o conceptos entendibles para simplificar los objetos, sucesos o acciones que tienen que ver con los temas	0
	18. Utiliza una diversidad de medios (uso de tecnología, tarjetas, métodos, videos, etc.) para atender la diversidad de su grupo.	100
Supervisión	19. Ajusta las actividades del estudiantado de acuerdo con las BAP que se llegan a suscitar en el aula.	0
	20. Propicia la participación del estudiantado para que se incluya.	100
	21. Regula la conducta del estudiantado cuando este presenta ansiedad, agobio, frustración u otra que interfiera en el cumplimiento de la secuencia didáctica	0
	22. Realiza adaptaciones para el logro de los aprendizajes del estudiantado (a los modos, los objetivos, las actividades, etc.)	0
	23. Utiliza agendas para que los estudiantados tengan recordatorio de las prácticas encargadas	0
	24. Aplica actividades que ayudan al estudiantado a practicar “el cómo” del tema revisado en clase	100
	25. Diseña situaciones que le permita identificar si los estudiantados dominan los saberes revisados en un determinado nivel de complejidad	0

	26. Propicia que el estudiantado desarrolle actividades individuales y/o grupales.	33
Retroalimentación	27. Aplica reforzadores y/o consecuencias al estudiantado para propiciar el aprendizaje	66
	28. Hace preguntas dirigidas para asegurar los aprendizajes	100
	29. Promueve recibir o dar tutorías entre compañeros.	0
	30. Retroalimenta los aciertos y/o errores a lo largo de la clase.	100
	31. Procura que el estudiantado plantee, proponga, cree, criterios para realización de actividades de aprendizaje.	0
	32. Registra y menciona al estudiantado sobre los progresos que se van obteniendo durante la clase.	0
	33. Muestra las respuestas acertadas y erróneas del estudiantado comparándolas con los criterios establecidos.	66
Evaluación	34. Realiza preguntas para evaluar lo aprendido.	100
	35. Realiza una actividad (proyecto, producto, exámenes) para evaluar lo enseñado en clase, usando enunciados breves, sencillos y no ambiguos	66
	36. Utiliza recursos visuales, sensoriales, auditivos, etc., según las BAP para realizar las actividades evaluativas.	0
	37. Efectúa adecuaciones en la forma de evaluar de acuerdo con las BAP, por ejemplo, en tiempo, modalidad, etc.	33

Anexo 8**Tabla 9***Porcentaje total por desempeño competencia del docente*

Co mp eten cia	Desempeño	Total
Exploración	1. Hace anotaciones sobre las áreas o conductas que pretende modificar.	100
	2. Se acerca al estudiantado para observar cuáles son sus conocimientos previos antes de aplicar alguna práctica, utilizando algún registro o mediante preguntas.	100
	3. Usó de indicadores como calendarios y/o secuencias de actividades, los cuales son visuales y manipulativos, durante la clase para que el estudiantado esté enterado de futuros temas y prácticas.	66
	4. Solicita al estudiantado que repita la instrucción para verificar si entendió.	100
Explicitación de Criterio	5. Las actividades o ejercicios que realiza el docente tienen relación con los criterios de logro que pide la materia	100
	6. Expresa de manera oral o escrita los contenidos temáticos y las instrucciones de manera clara, directa y simple de los desempeños para satisfacer lo solicitado en la actividad.	100

	7. Repite y señala al menos tres veces la misma indicación para asegurar la comprensión de esta	100
	8. Aplica estrategias de anticipación y previsión para avanzar a un nuevo ejemplo o explicación, por ejemplo: una introducción sobre lo que se hará y lo que se solicitará durante el tema.	100
	9. Muestra por escrito las instrucciones de las actividades para que el alumno observe la secuencia de estas	100
Ilustración:	10. Asiste al aula con materiales que ha preparado para que al estudiantado se le facilite el logro de aprendizajes	66
	11. Hace uso de estímulos visuales como ordenadores y de aplicaciones educativas, tales como: pictogramas, mapas conceptuales e imágenes que probabilizan que el estudiantado efectúe lo solicitado para el cumplimiento del criterio de logro.	100
	12. Hace uso de estímulos auditivos que probabilizan que el estudiantado efectúe lo solicitado para el cumplimiento del criterio de logro.	66
	13. Demuestra o instruye las formas en que el estudiantado debe cumplir las prácticas que se solicitan	66
	14. Ejemplifica o ilustra conceptos y métodos que satisfacen el criterio, de manera visual y clara.	100
	15. Relaciona los contenidos actuales de manera directa o indirecta con situaciones experimentadas de acontecimientos pasados o no presentes.	100

	16. Ejemplifica el cómo debe realizar un ejercicio o actividad.	100
	17. Utiliza signos o conceptos entendibles para simplificar los objetos, sucesos o acciones que tienen que ver con los temas	66
	18. Utiliza una diversidad de medios (uso de tecnología, tarjetas, métodos, videos, etc.) para atender la diversidad de su grupo.	100
Supervisión	19. Ajusta las actividades del estudiantado de acuerdo con las BAP que se llegan a suscitar en el aula.	100
	20. Propicia la participación del estudiantado para que se incluya.	100
	21. Regula la conducta del estudiantado cuando este presenta ansiedad, agobio, frustración u otra que interfiera en el cumplimiento de la secuencia didáctica	100
	22. Realiza adaptaciones para el logro de los aprendizajes del estudiantado (a los modos, los objetivos, las actividades, etc.)	100
	23. Utiliza agendas para que los estudiantados tengan recordatorio de las prácticas encargadas	66
	24. Aplica actividades que ayudan al estudiantado a practicar “el cómo” del tema revisado en clase	100
	25. Diseña situaciones que le permita identificar si los estudiantados dominan los saberes revisados en un determinado nivel de complejidad	100

	26. Propicia que el estudiantado desarrolle actividades individuales y/o grupales.	100
Retroalimentación	27. Aplica reforzadores y/o consecuencias al estudiantado para propiciar el aprendizaje	100
	28. Hace preguntas dirigidas para asegurar los aprendizajes	100
	29. Promueve recibir o dar tutorías entre compañeros.	66
	30. Retroalimenta los aciertos y/o errores a lo largo de la clase.	100
	31. Procura que el estudiantado plantee, proponga, cree, criterios para realización de actividades de aprendizaje.	66
	32. Registra y menciona al estudiantado sobre los progresos que se van obteniendo durante la clase.	66
	33. Muestra las respuestas acertadas y erróneas del estudiantado comparándolas con los criterios establecidos.	100
Evaluación	34. Realiza preguntas para evaluar lo aprendido.	100
	35. Realiza una actividad (proyecto, producto, exámenes) para evaluar lo enseñado en clase, usando enunciados breves, sencillos y no ambiguos	66
	36. Utiliza recursos visuales, sensoriales, auditivos, etc., según las BAP para realizar las actividades evaluativas.	66
	37. Efectúa adecuaciones en la forma de evaluar de acuerdo con las BAP, por ejemplo, en tiempo, modalidad, etc.	66

Anexo 9

Evaluación del Programa Interacciones Didácticas Inclusivas

(Costa, 2015; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2022; Hospital Universitario Carlos Haya, 2022).

Datos del participante

Responde lo que se te solicita.

1. Universidad o Institución educativa en la que labora (en la que tiene la mayor carga)
2. Materia que imparte
3. Años trabajando como docente en preparatoria.
4. Último grado académico obtenido (licenciatura, maestría, doctorado)
5. Años totales trabajando como docente.

Evaluación del programa

Lee con atención y valora del 1 al 4 a los diversos aspectos del curso (4 Totalmente de acuerdo, 3 muy de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 1 en desacuerdo).

OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Valore según cómo considera los objetivos y los contenidos del programa (recuerde que: 4 Totalmente de acuerdo, 3 muy de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 1 en desacuerdo).

1. Los objetivos del curso se han conseguido
1 2 3 4
2. El contenido del curso ha satisfecho mis necesidades de formación.
1 2 3 4
3. El nivel de profundidad de los temas ha sido adecuado
1 2 3 4
4. La actividad del instructor del curso ha sido positiva.
1 2 3 4
5. La duración del curso ha sido adecuada a los objetivos y contenidos

1 2 3 4

METODOLOGÍA

Valore según cómo considere la metodología del programa (recuerde que: 4 Totalmente de acuerdo, 3 muy de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 1 en desacuerdo).

6. La metodología usada ha sido la más adecuada a los objetivos y contenidos del curso

1 2 3 4

7. La metodología ha permitido una participación activa

1 2 3 4

8. Las prácticas, ejercicios prácticos, supuestos, etc., han sido útiles y suficientes

1 2 3 4

9. La calidad y cantidad de la documentación han sido idóneas.

1 2 3 4

CONDICIONES Y AMBIENTE

Valore según cómo considere las condiciones y el ambiente en que se dio el programa (recuerde que: 4 Totalmente de acuerdo, 3 muy de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 1 en desacuerdo).

10. El aula y el mobiliario han sido adecuados.

1 2 3 4

11. El ambiente de aprendizaje ha sido bueno

1 2 3 4

12. El horario y su distribución han sido adecuados.

1 2 3 4

13. Los materiales utilizados durante el curso han sido apropiados para el aprendizaje.

1 2 3 4

UTILIDAD

Valore según cómo considere la utilidad del programa (recuerde que: 4 Totalmente de acuerdo, 3 muy de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 1 en desacuerdo).

14. Las enseñanzas recibidas son útiles en mi puesto de trabajo

1 2 3 4

15. Las enseñanzas recibidas son útiles para mi formación profesional.

1 2 3 4

16. Las enseñanzas recibidas son útiles para mi formación personal.

1 2 3 4

EL INSTRUCTOR

Valore según cómo considere el trabajo y la presentación del instructor que impartió el programa (recuerde que: 4 Totalmente de acuerdo, 3 muy de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 1 en desacuerdo). El Instructor...

17. Inicia y termina sus clases puntualmente.

1 2 3 4

18. Comentó y discutió con el grupo, el programa y/o carta descriptiva al inicio del curso (propósito, objetivo, contenido, organización, criterios de evaluación, bibliografía y/o materiales a revisar).

1 2 3 4

19. Desarrolla el curso de manera ordenada y cubriendo los objetivos planteados

1 2 3 4

20. Inicia la sesión vinculando la clase con temas anteriores

1 2 3 4

21. Prevé el uso de recursos y materiales necesarios para la clase

1 2 3 4

22. Explica los temas del programa y atiende dudas de manera clara y precisa.

1 2 3 4

23. Fomenta el uso correcto de la expresión oral y escrita.

1 2 3 4

24. Discute y relaciona ejemplos reales con los temas tratados en clase

1 2 3 4

25. Evalúa de acuerdo con los contenidos y criterios establecidos en el programa y presentados al inicio del curso.

1 2 3 4

26. Considera y evalúa las tareas relacionadas con el programa

1 2 3 4

27. Revisa y retroalimenta oportunamente las tareas y trabajos desarrollados en el curso (proyectos, prácticas, exámenes, presentaciones o exposiciones, etc.).

1 2 3 4

28. Evalúa el trabajo colaborativo o cooperativo.

1 2 3 4

29. Muestra interés por el desempeño de los/as participantes del programa.

1 2 3 4

30. Muestra disposición para consultarlo/a, dentro y fuera de clase.

1 2 3 4

31. Motiva y fomenta la ética, los valores y el respeto de la diversidad (creencias, género, profesión, etnia, libertad de expresión, etc.).

1 2 3 4

32. En general, ¿cómo califica usted al instructor?

1 2 3 4

Comentarios sobre el programa:

Comentarios sobre el instructor:

¿Qué otros cursos o contenidos relacionados con la temática del programa le gustaría o está interesado en cursar?