



SECRETARIA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Necesidades psicopedagógicas de los docentes de educación primaria para dar respuesta a la educación inclusiva”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Laura de Lourdes Gálvez Aguilar

Director de tesis

Alicia Rivera Morales

A mis padres por ser mi ejemplo.

A mi esposo por ser mi apoyo y mi compañero.

A mis hijos por ser mi estímulo.

Los amo profundamente.

A la UPN por la tranquilidad y enriquecimiento profesional.

A Adrián por su consejo.

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo I Marco Referencial	
1.1 Contextualización.	13
1.2 Política Internacional	17
1.3 Política Nacional	27
Capítulo II Revisión de la Literatura	
2.1 Definición y criterios de la Integración Educativa	44
2.2 Definición y criterios de la Educación Inclusiva	56
2.3 Estado del Arte sobre Investigaciones realizadas en México relacionadas con Educación Inclusiva	76
Capítulo III Estrategias para la inclusión	
3.1 El Aprendizaje Cooperativo	83
3.2 La formación psicopedagógicas de los docentes	91
Capítulo IV Método	107
Capítulo V Análisis de datos	116
Capítulo VI Conclusiones y Propuesta	219
Referencias	247
Anexos	
Anexo 1 Cuestionario docentes	250
Anexo 2 Guía de entrevista a directores	257
Anexo 3 Gráficas	259

INTRODUCCIÓN

La trayectoria laboral que se ha tenido en el ámbito de la educación especial nos permitió vivenciar tanto las transformaciones que han sufrido los servicios de educación especial como las dificultades respecto a la implementación de acciones y programas que favorezcan el desarrollo de escuelas inclusivas.

El movimiento de Educación para Todos (EPT) tal como sugiere su nombre, se preocupa de asegurar el acceso (al menos) a una educación básica para todos. Se lanzó en 1990, durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia quedando establecido en la Declaración Mundial de Educación para Todos (SEP,2004;p:17).

La integración de personas con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales, en las escuelas primarias regulares inició, en México, en los años 90, en ese tiempo se tuvo la oportunidad de participar como integrante en un Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE) cuyo primer intento de integración consistió en ubicar a alumnos con discapacidad, en las escuelas de educación especial que, de acuerdo a sus características personales y contextuales, tuvieran posibilidades de ser integrados en escuelas regulares cercanas a sus domicilios. Se contó con un perfil que los alumnos seleccionados debían cubrir principalmente en tres aspectos: disposición a la integración en la escuela regular, haber desarrollado habilidades comunicativas y contar con el apoyo incondicional de la familia. Una vez seleccionados los alumnos se llevó a cabo un trabajo de sensibilización con los padres, y se observó, en muchos casos, que el temor hacia el rechazo fue mayor, que el deseo de proporcionar una oportunidad educativa distinta a sus hijos, por lo que la cantidad de alumnos a integrar en ese momento, fue reducido (SEP, 2001).

Al finalizar el ciclo escolar 1992-1993 se reestructuró el Centro de Orientación para la Integración Educativa, para dar lugar a la reorientación de los servicios de educación especial, de acuerdo a las estrategias establecidas en la Dirección de

Educación Especial con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992. El objetivo fundamental de estos servicios ha sido el de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños y niñas y jóvenes en situación de NEE, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, sin soslayar a los alumnos con aptitudes sobresalientes o aquellos con diferencias socioculturales o lingüísticas, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (SEP, 2001).

Dicha reorientación consistió en transformar las Escuelas de Educación Especial, en las que se atendía a alumnos con alguna discapacidad específica en Centros de Atención Múltiple (CAM), cuya particularidad es la atención a alumnos que presentan cualquier discapacidad (atención a la diversidad), esto con la finalidad de acercar las escuelas a los alumnos, debido a que por lo general, las distancias que se recorrían para asistir a la escuela especial, podía ser muy grande dificultando esto su permanencia y constancia.

Dentro de las escuelas regulares existían servicios de educación especial llamados “Grupos Integrados “A” o “Grupos Integrados B”, que trabajaban con alumnos de primer grado que presentaban dificultades para acceder al aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo; una vez que dichos alumnos superaban dicha dificultad, se integraban en el segundo grado en la escuela regular (Grupos integrados “A). En los grupos integrados “B” se brindó atención y apoyo psicopedagógico a los menores que, siendo alumnos de la escuela regular, cursaban de 2° a 6° grado en un grupo especial en virtud de que presentaban “problemas de aprendizaje”, “problemas de conducta” y/o “problemas de lenguaje”.

Estos grupos sirvieron de base para la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que actualmente operan al interior de escuelas primarias y secundarias regulares, principalmente. Para contar con el personal docente necesario en el interior de las escuelas regulares y dejar de proporcionar atención fuera del contexto escolar a los alumnos, se reorientaron los

Centros Psicopedagógicos (CPP) conformando nuevas USAER en las escuelas oficiales o integrando al personal docente a las USAER ya existentes.

Al desaparecer el Centro de Orientación para la Integración Educativa se tuvo la oportunidad de laborar, con la función de directora, en una unidad de grupo integrado A. Se vivió el proceso de la reorientación del servicio al interior de las escuelas regulares, transformación que, a la fecha, no ha sido aceptada en su totalidad por los docentes regulares; quienes argumentan que no están preparados para atender a los alumnos con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje.

En general, las escuelas regulares, abrieron sus puertas a todos los niños, considerando que ha sido más por dar cumplimiento a la norma, que por haber desarrollado escuelas inclusivas. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. La escuela inclusiva es parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos (SEP,2004).

Una de las creencias que ha prevalecido en las escuelas regulares es que, por el hecho de existir el servicio de USAER, éstas se llenan de niños con “problemas”. Esto ha generado, principalmente, dificultades de comunicación provocando un trabajo paralelo entre los docentes de educación especial y regular; situación que se ha venido observando de manera continua y generalizada a partir de 1993.

Otra problemática que se enfrenta actualmente y que se vive como parte de la realidad escolar, es que sólo los alumnos con discapacidad representan para los docentes a la población denominada como “con necesidades educativas especiales”, sin considerar a todo aquel alumno que presenta dificultad para acceder al currículo escolar y que se encuentra por debajo del nivel de su grupo, ya sea por situaciones físicas, cognitivas, emocionales, conductuales,

actitudinales, contextuales, culturales o lingüísticas correspondiendo esto a lo que se señala en la “Educación para Todos” (Pujolás, 2004).

Un aspecto más, que se considera como factor que afecta el desarrollo curricular de los alumnos, es el trato homogéneo que se les proporciona bajo el argumento de que para el docente “todos los alumnos son iguales”; situación que, al paso del tiempo, ha provocado que los estudiantes sean promovidos sin desarrollar habilidades o conocimientos acordes a sus posibilidades o incluso, la deserción. Esta situación genera inconformidad en los docentes por enfrentarse a situaciones problemáticas que consideran fuera de su capacidad profesional, y de los padres y alumnos al sufrir segregación o rechazo al interior del grupo y, en algunos casos, a nivel escolar.

En este aspecto se considera que el principio de normalización ha sido mal entendido al tratar de dar un trato igual a todos los estudiantes. La normalización no significa la negación de la discapacidad, sino que se refiere a que la atención que se proporcione al alumno debe ofrecerse en los servicios ordinarios y propios de la comunidad en la que vive, en los que se le brinde una atención que desarrolle el máximo de sus capacidades y tenga los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad (Gisbert,1981).

Se ha observado, en algunas escuelas primarias que cuentan con el servicio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que los docentes titulares ceden la mayor responsabilidad de la atención educativa de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación al personal de educación especial argumentando, generalmente, que no cuentan con los elementos psicopedagógicos necesarios para darles respuesta. El proceso vivido de esta forma ha generado planeaciones paralelas, en donde pareciera que el aprendizaje del alumno depende únicamente del trabajo que se realiza por parte del personal de educación especial y que, regularmente se lleva a cabo en el aula de apoyo, quedando el alumno descontextualizado tanto al salir del salón para recibir atención, como cuando se incorpora de nuevo al grupo regular en donde

intenta realizar las actividades que plantea el maestro, de la misma forma que sus compañeros.

La situación que se vive en las escuelas ha dificultado que las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) logren establecer una relación de trabajo colaborativo que dé respuesta a las necesidades de la comunidad escolar en la que desempeñan su labor docente, se han generado en algunos casos relaciones hostiles que dificultan el proceso de atención que se proporciona a los alumnos que lo requieren. Por lo general, el docente titular no realiza la planeación y/o adecuaciones que necesitan los alumnos por lo que la respuesta que se proporciona, la mayoría de las veces, no corresponde a las necesidades que los alumnos presentan. Todas estas situaciones han provocado que la imagen del docente, a nivel social, se vaya deteriorando dado que no ha logrado cubrir las expectativas de la sociedad actual.

Después de transcurridos algunos años y de haber tenido la oportunidad de realizar distintas funciones dentro del sistema educativo en el ámbito de la educación especial, se considera que los resultados educativos y la aceptación hacia la inclusión no ha variado a pesar de la política internacional y nacional, los lineamientos y normas establecidas y los esfuerzos realizados por los docentes involucrados y padres de familia.

Tenti Fanfani planteó en el documento titulado Profesionalización docente: consideraciones sociológicas que:

(...) los docentes se enfrentan con el desafío de atender a más alumnos (masificación). Sin embargo, esto no es todo, ya que también deben atender a otros alumnos, dados los grandes cambios en la morfología social de los inscritos. Los docentes tienden a demandar más recursos, no solamente financieros, de infraestructura y tecnológicos, sino también humanos.(...) se sienten desbordados por una carga cada vez más pesada, no sólo porque la actividad exige más tiempo y otras competencias profesionales y técnicas, sino también porque demanda un compromiso personal y emocional cada vez mayor.(...) y, pese a cierto fatalismo y cansancio que se expresa en el discurso, a la hora de la práctica se adaptan a las difíciles circunstancias y en muchos casos hacen gala de gran entusiasmo e imaginación a la hora de resolver los problemas cotidianos de la escuela.” (Tenti, 2007; pp:121 a 124).

La experiencia que vive el docente frente a grupo, rompe con todo aquello establecido en programas, lineamientos y leyes educativas; cada docente vive la experiencia de manera singular debido, principalmente, a las expectativas, disposición y conocimientos que posee, a las posibilidades reales de atención por parte de la escuela y la familia, así como las características propias del alumno que también representan un factor determinante.

El estudio de las necesidades psicopedagógicas de los profesores es fundamental, tanto para generar un cambio positivo en el sistema educativo y en la sociedad respecto a la inclusión, como para obtener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos y propiciar un cambio en la práctica docente que favorezca un trabajo colaborativo entre profesores, los servicios de apoyo y los padres de familia.

En el presente trabajo se consideró como *necesidades psicopedagógicas de los docentes* a aquellos aspectos técnicos o psicológicos que requiere el profesor y que son indispensables para que sea capaz de proporcionar una respuesta educativa adecuada a las necesidades y características de aprendizaje de todos los alumnos y que le permitan generar estrategias, acciones o el uso de metodologías y materiales que sean acordes a las necesidades y posibilidades de desarrollo de los estudiantes; con el propósito de mejorar los apoyos que se proporcionan y los resultados educativos.

Se partió de la idea de que los requerimientos que tienen los docentes afectan el desarrollo e implementación de escuelas inclusivas. Al no contar los profesores con los elementos necesarios para dar respuesta educativa a la población escolar que se atiende o favorecer las relaciones interpersonales entre los alumnos.

Rescatar la experiencia del docente y valorar el saber del profesor, como punto de partida de esta investigación, nos permitió hallar las necesidades y conocer las dificultades cotidianas a las que se enfrentan los educadores, desde el punto de vista del actor mismo.

La forma como el docente enfrenta la inclusión, depende de los significados vividos que le aportan un sentido e intención a su práctica docente la cual se ve reflejada en la calidad del servicio que se proporciona a la comunidad educativa.

La formación docente es uno de los pilares que puede generar un cambio positivo en el sistema educativo y en la sociedad respecto a la atención y actitud que se tiene hacia las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación por lo que, la investigación que se realizó se focalizó en el análisis de los requerimientos que tienen los profesores para dar respuesta a la inclusión. De acuerdo a los resultados, que se obtuvieron se analizó la posibilidad de generar estrategias de capacitación y profesionalización que permitan mejorar la atención educativa que se proporciona en las escuelas.

Beatrice Ávalos señala que la reivindicación de la docencia como profesión ha estado ligada al mejoramiento de la calidad de su formación inicial y de las oportunidades de formación continua o formación en servicio. Para poder diagnosticar problemas, razonar y actuar en consecuencia, el profesor o profesora debe disponer de una buena base de conocimientos y competencias que le permitan tomar decisiones según lo demandan las diversas situaciones de enseñanza en que se encuentre. Este conocimiento y estas competencias dependen de la calidad de sus oportunidades de formación (Tenti, 2007).

Por lo tanto, se buscó encontrar los elementos psicopedagógicos que se requieren, para dar respuesta educativa a las necesidades de la población infantil que cursa la educación primaria.

Con la investigación se aportaron elementos técnicos, que pueden ser utilizados para generar estrategias de intervención que favorezcan el desarrollo de escuelas inclusivas. También se identificaron aspectos académicos que se requieren y pueden proponerse para elaborar un programa de desarrollo profesional para docentes dirigido a la atención de todos los alumnos en el aula regular.

La indagación que se realizó de las necesidades psicopedagógicas de los docentes aportó criterios de intervención que pueden generar cambios al interior de los servicios educativos tanto de educación regular como de educación especial; principalmente de aquéllos que participaron en el estudio.

A nivel metodológico, se trabajó con un método exploratorio cualitativo y cuantitativo que permitió realizar un análisis de la práctica docente enfocado en la planeación, estrategias didácticas, ambiente áulico y evaluación que los docentes llevan a cabo para dar atención a la diversidad. Se trabajó con 31 docentes y cuatro directores de educación primaria, quienes laboraban en el Distrito Federal. Se utilizó como herramienta de investigación la encuesta a docentes y la entrevista a directores y se consideró la propia voz de los profesores como la fuente principal de información.

Los resultados mostraron que, a pesar de encontrar ciertos cambios favorables en las concepciones y prácticas docentes, la inclusión representa un reto educativo de amplio impacto social que se ha visto afectado, al paso del tiempo, principalmente en el contexto socio-adaptativo de los alumnos incluidos afectando esto el proceso educativo y la inclusión de los mismos.

El estudio de las necesidades psicopedagógicas de los docentes de educación primaria, permitió la determinación de aspectos de actualización y organización escolar que pueden fortalecer la práctica docente para dar atención a la diversidad, y apoyar a los centros e instituciones educativas a determinar las acciones a implementar para favorecer el desarrollo profesional de los profesores frente a grupo que les permitan mejorar sus prácticas y el desarrollo de culturas y escuelas inclusivas.

Por lo anterior y al considerar que en la actualidad las escuelas deben trabajar en el reconocimiento de los requerimientos que tienen los profesores para dar respuesta a las necesidades de los alumnos y garantizar una enseñanza de calidad, se presentan las preguntas que guiaron la investigación: ¿Cuál es la problemática que el docente enfrenta en la práctica cotidiana para dar respuesta a

la inclusión?, ¿Qué estrategias han implementado los docentes para dar respuesta educativa a los alumnos incluidos en su grupo? y ¿Qué elementos psicopedagógicos requiere el docente para elaborar estrategias didácticas que favorezcan la inclusión?. Preguntas que dieron origen a los siguientes objetivos de investigación y cuyo análisis se desarrolla en los siguientes capítulos:

- ❖ Indagar las necesidades psicopedagógicas y las dificultades que tiene el docente de educación primaria, para dar respuesta a la inclusión.

- ❖ Analizar las estrategias que han implementado los docentes para cubrir las necesidades educativas de todos los alumnos.

CAPÍTULO I MARCO REFERENCIAL

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN.

Los cambios en el Sistema Educativo Nacional, generados por los movimientos políticos y económicos internacionales, han provocado desencanto social hacia la función de la escuela, así como una pérdida en la perspectiva laboral de los docentes que repercute en el nivel educativo de la población en general y en particular, en la atención que se proporciona a los alumnos (Tenti, 2007).

Con la globalización, entendida por Gimeno Sacristán, como fenómenos, procesos en curso, realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones, la economía, el comercio, las relaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana (Gimeno J., 2005); se propician cambios en la perspectiva de la educación, propiciando movimientos internacionales que promueven una “Educación para todos” en la que los grupos minoritarios entre ellos las personas con discapacidad se consideran, por vez primera, como individuos cuyo derecho a la igualdad de oportunidades implica, entre otras cosas, el que deban asistir a la misma escuela que los demás; con lo que se propiciará la equidad y la eliminación del trato “diferente” entre los individuos.

Con este planteamiento se agrega a la escuela regular una función más, respecto a las que se le han ido asignando (nutrición, salud, seguridad, entre otras), para dar respuesta educativa y social a las personas que pertenecen a grupos minoritarios, dejando en manos de los docentes el compromiso de sacar adelante dicha situación.

La preparación profesional y la función docente, en la mayoría de las ocasiones se ve disociada debido a las exigencias de la sociedad, de la estructura económica y política del país, de la organización del sistema educativo al que se pertenece y, principalmente, porque al enfrentarse a la población escolar, el docente encuentra alumnos para los que, en general, no fue preparado para atender y a los que no

tenía pensado educar o esperaba tener la suerte de que no le tocara trabajar, esto genera frustración, decepción y, en algunos casos, falta de disposición hacia la labor que debe desempeñar cotidianamente (Tenti,2007).

El docente requiere de formación continua que le permita dar respuesta educativa a todos los alumnos, la dificultad que viven los profesores generalmente consiste en que se enfrentan a dicha situación obligados por la norma establecida y sin la menor convicción o formación profesional que los sostenga.

A pesar de los esfuerzos realizados por el sistema educativo, no todas las escuelas cuentan con servicios de apoyo que acompañen y orienten a los docentes titulares en la tarea educativa; por otro lado, cuando existen los servicios mencionados, no en todos los casos se ha logrado establecer una relación de trabajo colaborativo entre el personal de educación regular y el de apoyo, que permita desarrollar estrategias de intervención para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. También se ha podido observar que, algunos docentes regulares, tienden a depositar la responsabilidad que se tiene sobre el alumno que requiere mayores recursos o estrategias diferenciadas a los docentes de apoyo, argumentando que él no cuenta con los elementos psicopedagógicos necesarios para atenderlo.

Por otro lado se generan conflictos y desencanto en la labor docente entre los profesionales, cuando se sugieren o proponen estrategias de intervención en el aula regular, mismas que son rechazadas o aparentemente aceptadas pero que en la realidad del aula el docente no lleva a cabo, desarrollando prácticas homogeneizadoras, en las que, escudándose en la “igualdad de oportunidades” no considera la diferencia del otro para darle respuesta y, con esto, enriquecer su práctica docente.

Esas experiencias que, desafortunadamente son muy comunes, generan descontento afectando el proceso de inclusión en la escuela regular; por un lado los padres consideran que la escuela no cumple con lo ofrecido por las

autoridades, que sus hijos son agredidos e ignorados generándoles problemas emocionales y de aprendizaje mayores a los que tendrían en instituciones especializadas, su comunidad o en su casa. Los docentes titulares se ven violentados por la presencia de alumnos que alteran la dinámica grupal e incluso la escolar, además de que su presencia les implica mayor trabajo, ya que requieren de planeaciones acordes a sus características; esta situación genera rechazo hacia la inclusión y en algunas escuelas hostilidad hacia los servicios de apoyo, ya que se considera que por su presencia llegan los niños con “problemas” a las escuelas.

Finalmente, la comunidad educativa cobra importancia, cuando la inclusión de un alumno presenta características comportamentales que afectan, en primer lugar, a los compañeros de grupo y al docente y, en grado severo, al contexto escolar generando dinámicas agresivas hacia el alumno y su familia en la búsqueda de la expulsión, argumentando los derechos de sus hijos a la seguridad e integridad física así como a una educación de calidad que se ve afectada por la presencia del menor en la escuela; propiciando, con dichas actitudes excluyentes, la decisión de los padres del menor hacia un cambio de escuela e incluso la deserción.

El panorama presentado ejemplifica uno de los análisis que Emilio Tenti Fanfani (2007:134 y 135) refiere respecto a la lucha por la definición del contenido de la profesionalización:

..., el desfase tradicional entre la definición ideal y la realidad del oficio tiende a aumentar. No debe extrañar pues que el malestar y la disconformidad tiendan a formar parte del estado de ánimo de la mayoría de los docentes. Entre otras razones de este malestar se cita “la multiplicidad de tareas” que muchos docentes están obligados a desempeñar (sin tener preparación o recursos adecuados), en virtud de la necesidad de atender a un público (alumnos y familias) víctima de la “nueva cuestión social” (inmigrantes y excluidos del empleo y del ingreso).

Un aspecto más, que no favorece a la identidad y profesión docente, es el sistema de rendimiento de cuentas, mediante el cual queda evidenciado a través de diversas evaluaciones, aplicadas a los alumnos, que la educación que se imparte no cubre los estándares de calidad esperados por el sistema educativo nacional, esto recae directamente en la figura del docente a quien se le responsabiliza de

los aprendizajes adquiridos por los alumnos, mostrándolo con una imagen devaluada ante la sociedad.

La rendición de cuentas, que muestra una serie de resultados obtenidos bajo estándares de evaluación generalizados, que en muchos casos no consideran la realidad social y económica de los países que intervienen, repercute tanto en las expectativas de los padres respecto a la educación que proporciona el Estado como al desencanto del cuerpo docente.

Los sistemas educativos deben valorar la formación del docente como fundamental para el desarrollo económico y cultural del país, es necesario proporcionar un currículum específico y una estructura profesional que le proporcione los elementos necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas de la comunidad escolar a la que se va a enfrentar y a los requerimientos de una sociedad económica cambiante. Para poder diagnosticar problemas, razonar y actuar en consecuencia, el docente debe disponer de una base de conocimientos y competencias que le permitan tomar decisiones de acuerdo a las situaciones de enseñanza en que se encuentre. Este conocimiento y estas competencias dependen de la calidad de sus oportunidades de formación. (Avalos Beatrice, 2007).

Se han generado cambios en las carreras universitarias que se espera, formen profesionales de la educación capacitados para dar respuesta educativa a todos los alumnos; deseamos ver, con la llegada de las nuevas generaciones, el cambio que requiere el sistema educativo que nos lleve paulatinamente a una educación y cultura inclusiva.

El papel de los docentes que se requiere, de acuerdo al movimiento de Educación para Todos, implica un papel integrador que vaya formando paulatinamente a la ciudadanía en una cultura de inclusión; es un papel social que debe promover los derechos humanos universales, la justicia, la libertad, la integración social, la igualdad y el desarrollo de prácticas incluyentes.

1.2 POLÍTICA INTERNACIONAL

En el siguiente apartado se presenta un panorama general del proceso que se ha llevado a cabo a nivel de política educativa internacional respecto al movimiento denominado “Educación para todos” del que emanan las propuestas para la implementación de la educación inclusiva.

El derecho a la educación surge como tal en Europa a finales del siglo XIX, con la finalidad de proteger a los niños contra la explotación infantil. Es reconocido como un derecho humano universal, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta 1948, después de la Segunda Guerra Mundial; desde entonces se han realizado innumerables esfuerzos para estructurar un marco jurídico internacional que dé sustento y oriente las acciones de los países al respecto.

En los Derechos Humanos recae una de las partes más importante que da sustento a los planteamientos de la educación inclusiva, a continuación se presentan algunos documentos que se han elaborado al respecto.

Concebir a la educación como algo fundamental para el desarrollo tanto de los individuos como de la sociedad, es la base del compromiso de la educación inclusiva (UNESCO, 2004).

Esta visión implica que la educación debe verse como un derecho de todos. La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) estableció que la educación es un derecho humano básico; derecho reafirmado en el Art. 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en 1989 que señala:

1. Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que ese derecho se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, deberán en particular:
 - a) Implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.

- b) Fomentar el desarrollo de las diferentes formas de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, haciendo que esté disponible y sea accesible para cada niño, adoptando las medidas apropiadas tales como la gratuidad de la educación y ofreciendo asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c) Tomar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar...
2. Los Estados partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, contribuyendo particularmente a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y a facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo (UNESCO,2004; p:16).

Al hacer un seguimiento a la Convención por parte de un movimiento que busca hacer realidad el derecho a la educación de los niños y niñas, se da lugar al movimiento de Educación para Todos (EPT), el cual puede ser una realidad, en particular, a través del impulso de la educación inclusiva.

La comunidad internacional ha desarrollado una visión de la educación en la que se le considera no sólo como un simple medio por el cual los individuos adquieren determinado nivel de habilidades básicas, sino como un factor del desarrollo social y personal, que intenta lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia

El movimiento de Educación para Todos (EPT) inició en 1990, con los países miembros de la UNESCO, durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia el cual culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos (la “Declaración de Jomtien”). Dicho movimiento se preocupa de asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas sin distinción de raza, cultura, estado físico, lengua, situación económica o social.

El trabajo realizado en la Conferencia se basó en el análisis sobre el estado mundial de la educación básica, concluyendo que son tres los principales problemas que existían en la mayoría de los países miembros:

1. Las oportunidades educativas eran limitadas.
2. La educación básica estaba concebida en términos de alfabetización y cálculo.
3. Ciertos grupos marginales (personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etc.), enfrentaban el riesgo de ser excluidos de la educación.

La Conferencia concluyó que para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, así como para revertir la caída de los servicios de educación básica, era necesario un movimiento mundial que requería de una “Visión ampliada”, que fuera más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, de los *curricula* y de los sistemas convencionales de enseñanza.

La Declaración de Jomtien plantea en el artículo 2.2 los principales componentes de esta “visión ampliada” (UNESCO,2004):

- a) Universalizar el acceso a la educación básica a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, promoviendo la equidad.
- b) Centrarse en la adquisición y resultados de aprendizaje más que en la mera cobertura.
- c) Ampliar los medios y el ámbito de la educación básica, asegurando la disponibilidad de la educación primaria universal; haciendo también, un llamado a las familias, comunidades, programas de educación, medios de comunicación y sistemas alternativos para impartirla.
- d) Mejorar el entorno de aprendizaje, asegurando que los alumnos reciban la nutrición, los cuidados de salud y el apoyo físico y emocional que necesitan para beneficiarse de la educación, y

- e) Reforzar las alianzas entre los subsectores y formas de educación, las reparticiones de gobierno, las ONG, el sector privado, grupos religiosos, comunidades locales y, sobre todo, las familias y los docentes.

Educación básica no sólo significa que haya escuelas disponibles sino que, también, implica ser proactivos en identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas e identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad, y ponerlos en acción para superar dichas barreras.

La UNESCO en 1994 señala que la educación inclusiva implica “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas”, es decir la inclusión significa que las escuelas reciban a todos los alumnos, cualquiera sean sus características, desventajas y dificultades.

Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos, que también deberán ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas. (UNESCO, 2004).

Desde 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España; se dio un fuerte impulso al enfoque de educación inclusiva.

La Conferencia de Salamanca se enfrentaba a una situación donde la Educación para Todos estaba lejos de ser una realidad y, donde los niños con necesidades educativas especiales eran uno de los grupos que experimentaba barreras para su educación. Se consideró que estos problemas, no se podían resolver manteniendo las políticas tradicionales, es decir, las barreras que enfrentaban no podían enfrentarse con el mero desarrollo de sistemas y escuelas separadas para niños con necesidades educativas especiales. En vez de esto, era necesario un enfoque diferente, que viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar

sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad. (UNESCO, 2002).

Este enfoque implica el desarrollo de sistemas educativos “inclusivos”. Sin embargo, esto sólo puede ocurrir si las escuelas regulares se transforman en inclusivas, es decir, si son capaces de educar a todos los niños de su comunidad.

En consecuencia en la Conferencia se argumentó que las escuelas:

- ...deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (UNESCO, 1994).
- ...deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades (UNESCO, 1994)

El avance hacia las escuelas inclusivas puede justificarse de diversas formas:

- a) Justificación educativa. Tener escuelas inclusivas implica que se deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los alumnos.
- b) Justificación social. Educando a todos los niños juntos, las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminatoria.
- c) Justificación económica. Con seguridad cuesta menos establecer y mantener escuelas que educan juntos a todos los niños, que mantener un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los distintos grupos de alumnos. Si las escuelas inclusivas ofrecen una

educación efectiva a todos sus alumnos, esto significa también un mayor costo-beneficio a la hora de impartir Educación para Todos.

En la Declaración Mundial de Salamanca se analizaron y cambiaron aspectos relevantes de la política con el fin de favorecer el enfoque de la educación inclusiva, principalmente para los niños con necesidades educativas especiales. Se hizo énfasis en la importancia de proponer estrategias globales de educación, en las que participaran todos los países.

Fundamentalmente se proclamaba lo siguiente:

- Todos los niños de uno y otro sexo tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus múltiples necesidades.
- Las escuelas regulares con esta orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO 1994).

Una década después de la Declaración de Jomtien, su visión se reafirmó en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar. En éste se afirmó que la educación es un derecho humano, clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países. Por ello constituye un medio indispensable para una

participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por la globalización (UNESCO, 2004).

El Foro centró su atención en los procesos de exclusión que experimentan los grupos vulnerables y solicitó una acción positiva para superarlos. En especial, identificó las barreras que afectan particularmente a las niñas y mujeres y a las minorías étnicas, considerándolas como un síntoma de un problema mayor. A pesar del trabajo realizado para lograr la equidad de oportunidades del movimiento de Educación para Todos, de los gobiernos y las agencias, se observó una tendencia a dirigir las políticas hacia aquellos que son “fáciles de alcanzar” y hacia la deserción escolar. Es por esta razón que el Foro declaró que la Educación para Todos:

...”debe tomar en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje”.

Se plantea entonces que, la respuesta a todas estas problemáticas se encuentra en la educación inclusiva, cuyo sentido es el de asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa.

En la Cumbre del Milenio (2000) se establecieron metas de desarrollo en educación para lograr la enseñanza primaria universal, eliminar las desigualdades entre los géneros y abatir la exclusión de la que son víctima las personas que por razones de raza, etnia, estado físico o mental; así como por inestabilidad social son ignorados y violentados respecto de sus derechos más indispensables.

En la VII Reunión Regional de Ministros de Educación de 2001 en Cochabamba, se reafirma la necesidad de valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes, recomendando que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, capacidades y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia.

Con la Declaración Mesoamericana los miembros del Mecanismo de Cooperación de Tuxtla,-entre los que figura México- ratifican su compromiso de impulsar la Educación Inclusiva en la región a través de renovar los lineamientos de políticas y estrategias innovadoras de ampliación, diversificación y fortalecimiento de las ofertas educativas para una Educación Inclusiva en los países de la Región Mesoamericana, relativos a: la toma de conciencia para la Educación Inclusiva, el Desarrollo Profesional, el Currículo Inclusivo y Leyes, Políticas, Normativas y Procedimientos, el Financiamiento y la Participación de la Familia y la Comunidad. Finalmente, en la Convención sobre Derechos de las personas con Discapacidad en 2007, en la que se observa con preocupación que, pese a los esfuerzos realizados, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos, en todas las partes del mundo. Y convencidos de que una convención internacional amplia e integral, para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, contribuirá significativamente a atenuar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados.

En dicha Convención se tomaron acuerdos, particularmente el Artículo 24, plantea la necesidad de hacer valer el derecho a la educación, puntualizando que debe proporcionarse sin discriminación y en igualdad de condiciones, para todos los individuos, propiciando el desarrollo del potencial humano, la dignidad de la persona, la autoestima, el respeto a la diversidad y a las libertades fundamentales.

Artículo 24 Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordo ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.

Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

En octubre de 2009 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva *“Afrontando el Reto: Derechos, Retórica y Situación Actual, Volviendo a*

Salamanca” desarrollada en la Universidad de Salamanca, Salamanca, España en la que se confirmaron los acuerdos y compromisos establecidos, quince años antes, en la Declaración de Salamanca, siendo la resolución actual la siguiente:

1.- Reafirmamos el compromiso de la Declaración de Salamanca (1994) y la Conclusión y Recomendaciones alcanzadas en la 48a Sesión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) y nos comprometemos a desarrollar un sistema de educación inclusivo en todos los países del mundo. Damos la bienvenida a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPDNU), y en particular al Artículo 24 que da un nuevo ímpetu al Derecho Humano de educación inclusiva para todas las personas con discapacidad.

2.- Entendemos que la educación inclusiva es un proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación se transforman para que todos los niños y niñas/estudiantes reciban los apoyos necesarios para alcanzar sus potenciales académicos y sociales, y que implica eliminar las barreras existentes en el medio físico, actitudes, la comunicación, el currículo, la enseñanza, la socialización y la evaluación en todos los niveles.

3.- Instamos a todos los gobiernos a ratificar la CDPDNU y a desarrollar e implementar planes concretos para asegurar el desarrollo de la educación inclusiva para todos. Instamos también a las agencias internacionales como UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial a aumentar y priorizar sus esfuerzos para apoyar el desarrollo de la educación inclusiva.

4.- Por nuestra parte, nos comprometemos a formar una alianza que transforme los esfuerzos globales para lograr la Educación para Todos, creando una mejor educación para todos a través del desarrollo de la educación inclusiva, y lanzamos aquí *INICIATIVA 24* como un medio para lograr nuestro objetivo.

Con estos planteamientos se pretende orientar a las políticas educativas internacionales para que las personas con discapacidad logren mayores niveles de educación, una atención acorde a sus necesidades, cuenten con los recursos necesarios en una escuela cercana al lugar donde viven; así como la posibilidad a participar de una vida social y laboral plena.

1.3 POLÍTICA NACIONAL

Este apartado muestra brevemente algunos de los planteamientos normativos y organizativos que el Sistema Educativo Nacional ha llevado a cabo, a partir de 1990, para dar respuesta a los compromisos establecidos internacionalmente y crear las condiciones propias que favorezcan el desarrollo de escuelas inclusivas en nuestro país.

La Conferencia Mundial de Tailandia “Educación para todos” ONU-UNESCO 1990, La Declaración de los Derechos Humanos de los Discapacitados 1991, La Declaración de Salamanca, España 1994, entre otras, han dado el fundamento y fortaleza, a nivel de política educativa, para generar estrategias tanto en el marco legal mexicano como en el Sistema Educativo Nacional; que sustenten las acciones dirigidas al cambio de modelos y estructuras, que propicien el desarrollo de actitudes a favor de la inclusión eliminando, paulatinamente, las actitudes de resistencia y no aceptación de la diferencia.

En México, a partir de 1990, se genera un cambio en la política educativa nacional para dar respuesta a los trabajos realizados y compromisos adquiridos como país miembro de la UNESCO. Como consecuencia, México inicia una reestructuración tanto en su base legal como en su Sistema Educativo Nacional; a partir de lo cual se establecen una serie de acciones con repercusiones tanto en la educación especial como en la educación regular.

En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el que se puntualizó la reestructuración del Sistema Educativo Nacional

con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos estableciendo los ejes de la política educativa a seguir de manera transexenal, dada la naturaleza y compromiso establecidos en dicho Acuerdo por el Ejecutivo Federal, los Gobiernos de los Estados y el propio Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.

En 1993, se hicieron modificaciones al artículo 3° Constitucional en sus fracciones II, IV y V. La Ley Federal de Educación se sustituye por la Ley General de Educación. En esta Ley por vez primera, se reconoce legalmente la existencia de la educación especial como tal al definirse y delimitarse en el Art. 41:

Se presenta el Art. 41 de acuerdo al decreto publicado el 22 de junio de 2009 en el Diario Oficial de la Federación, por el que se reforma y adiciona quedando de la siguiente manera:

Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La educación especial incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

En los lineamientos técnico pedagógicos de los Servicios de Educación Especial, documento de trabajo, se refiere que el fundamento legal que da lugar a la

integración de alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en la escuela regular, representó un avance importante para la Educación Básica en México. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que la integración no se logra mediante un ordenamiento legal ya que implica un cambio de en la gestión educativa escolar.

A partir de 1993, en función de los planteamientos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y la Declaración de Salamanca, se elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México iniciándose el proceso de la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a la escuela regular, partiendo de la premisa de que mientras más oportunidades tenga el alumno con alguna discapacidad de convivir con otros niños en clases regulares, mejor será su proceso educativo (SEP, 2002). Se impulsó un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta el momento.

Los propósitos que motivaron la reorientación de los servicios de educación especial fueron:

1. Combatir la discriminación, la segregación y la desinformación que implicaba la atención de los alumnos con discapacidad en servicios separados del resto de la población infantil y de la educación básica general.
2. Buscar mayor cobertura al acercar los servicios de educación básica. (SEP, 2002).

El reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades del individuo, fue el punto de partida de la reorientación de los servicios de educación especial generando, con ello, la

transformación de las concepciones de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

El concepto de *necesidades educativas especiales* surgió en la década de los sesenta; refiere que ningún niño debe ser considerado ineducable, señala a la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente de las características que presenten los niños; también reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos. Este concepto se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tienen dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos. (SEP, 2002).

El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa 1992 planteó como estrategia de modernización del país y reforma del Estado que se aceleraran los cambios en el orden educativo. Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, este trabajo ha implicado una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad han adquirido una importancia especial.

De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como el pilar del desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepara a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia (SEP, 1992).

En el Acuerdo Nacional para la Modernización educativa 1992 se considera indispensable, consolidar un sistema educativo nacional con responsabilidades afines a nuestro federalismo, con contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos. La modernización plantea la transformación de la estructura, la consolidación de la planta física y el fortalecimiento de las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Siendo indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria que la rodea. En esta tarea, habrán de desempeñar un papel esencial tanto los profesores, como el sindicato, así como los padres de familia (SEP,1992).

El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se propusieron transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

Este Acuerdo Nacional se ha concentrado en la educación básica. En ellos se imparte el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir. A las consideraciones, medidas y programas que contiene este Acuerdo se ha añadido la educación normal porque es la que capacita y forma al personal docente de los ciclos de educación básica. (SEP, 1992)

La Educación Especial en México, como sistema paralelo, desaparece y se asume como parte de la Educación Básica, se realizan las adecuaciones pertinentes para facilitar el acceso al currículo de educación regular a los alumnos, favoreciendo la colaboración interniveles, intersectorial e interinstitucional.

En 1997, como parte de este proceso, se llevó a cabo la *Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad*, en Huatulco, Oaxaca, México. Elaborando una serie de recomendaciones entre las que destacaron:

- Concebir a la integración como un proceso que permite el acceso al currículo de Educación Básica a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Propiciar la integración de los alumnos a los servicios regulares de educación básica.
- Incorporar el currículo de Educación Básica a los servicios escolarizados de educación especial.
- La decisión de la integración deberá ser tomada en forma conjunta por padres de familia, autoridades y maestros especialistas.
- La atención a los alumnos con NEE puede ser en la escuela regular o especial, en las condiciones que más favorezcan al alumno.
- Propiciar las condiciones para un trabajo colegiado y participativo.
- El proyecto escolar deberá ser una herramienta para organizar la actividad educativa de manera colegiada.
- Crear espacios de reflexión teórico metodológico de la labor educativa (reuniones de academia o consejos técnicos consultivos).

En esta Conferencia se plantea la definición de NEE de la siguiente manera: “Un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustado) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum” (SEP, 2002,p:19).

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se planteó como propósitos fundamentales la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. El programa

se enmarca en el concepto de desarrollo humano y pretende lograr equidad en el acceso a oportunidades educativas y establecer condiciones que permitan su aprovechamiento pleno. En el Programa se otorga prioridad a la Educación Básica. En ésta se adquieren y se desarrollan valores, actitudes y conocimientos que todo individuo debe poseer, con la finalidad de alcanzar la oportunidad de su desarrollo individual y social. En este sentido en el Programa se establece que recibirán atención preferente los grupos sociales más vulnerables como los que habitan en zonas rurales y urbano-marginales, personas con discapacidad, jornaleros agrícolas migrantes y los indígenas. (SEP, 2002).

El Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006) se apoya en tres postulados: humanismo, equidad y cambio. En él se incorpora como criterio central para el desarrollo a la inclusión, planteada desde el área del desarrollo social y humano, el mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos y, acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades y la promoción y fortalecimiento del desarrollo de las personas con discapacidad (SEP, 2002).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006; señala que un sistema educativo que no logra asegurar el derecho a una Educación Básica de buena calidad para todos, y las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de formación para la vida y el trabajo, actuará como instrumento de exclusión social.

Uno de los objetivos prioritarios de la Educación Básica Nacional establecido en este Programa es el de alcanzar la justicia educativa y la equidad en los siguientes términos: “Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la Educación Básica” (SEP,2002; p:21). Las políticas establecidas para el logro de este objetivo son:

- Compensación educativa.
- Expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta.
- Fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena.

- Educación intercultural para todos.

Dentro de este contexto el Programa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. (SSEDF) 2001-2006 establece cuatro ejes de acción para alcanzar un sistema de Educación Básica de calidad, que brinde igualdad de oportunidades a todos los grupos de la población para:

1. Crear escuelas de calidad, definidas como aquellas en las que se asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje.
2. Cobertura con equidad, brindar una atención educativa diferenciada para todos los demandantes, de acuerdo a sus necesidades.
3. Participación y vinculación con la comunidad, tiene como propósito hacer realidad la aseveración de que la educación es un asunto de todos.
4. Administración al servicio de la escuela, tiene como finalidad crear un sistema educativo gobernable y eficaz, que esté cerca del usuario y responda a las particularidades territoriales del D.F. (SEP, 2002).

En el sector educativo del Distrito Federal se impulsaron una serie de prácticas que tienen la finalidad de generar cambios culturales en la vida de las escuelas y de las instituciones, a fin de obtener mejoras en los resultados educativos, se trata de un cambio en el sistema para orientarlo alrededor de la escuela, del alumno y del aprendizaje.

En el ámbito de la labor educativa existe la inquietud permanente de fortalecer a la escuela como un espacio social fundamental para la generación y difusión del conocimiento, y como factor básico para el desarrollo económico y la movilidad social desde una perspectiva que apoye, promueva y difunda la diversidad. Más ahora cuando los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, marginados de la calle, indígenas, trabajadores, grupos en situación de riesgo o vulnerables; demandan con su sola presencia, condiciones de equidad, igualdad y justicia.

La cultura de la diversidad en la escuela, permitirá vivir las diferencias entre las personas como algo valioso. De la diversidad cultural, étnica, de género, lingüística, de procesos cognoscitivos, de personalidad, por discapacidad o por capacidades sobresalientes, entre otras, surgirán necesidades diversas, y en algunos casos especiales, de acuerdo a las características propias y a las formas de enseñanza dentro de un contexto social y cultural específico (SEP, 2002).

Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se plantea como parte fundamental para llevarlo a cabo que se cuenta con los profesores. Quienes, con una mejor preparación, así como su compromiso y sus esfuerzos cotidianos ante las nuevas generaciones y al futuro del país, contribuirán al éxito de la reforma a la educación. El Programa reitera que una educación de calidad con equidad a la que se aspira, debe tener como soporte la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

Se conceptualiza a la escuela como una instancia educadora, sin ser la única, ni de la que dependan exclusivamente los logros educativos. El Programa Sectorial puntualiza que para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, resulta decisiva la familia, apoyando y estimulando, trasmitiendo valores y hábitos. Por lo que se impulsará también su participación.

Se señala que se iniciará convirtiendo cada escuela en un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad; donde se generen nuevas formas de gestión y se tomen en conjunto decisiones para hacer de cada plantel un modelo a escala de la educación y de la sociedad que queremos (SEP, 2007).

El Programa Sectorial propone la incorporación, en la tarea educadora, a las organizaciones de la sociedad civil, a los colegios de profesionistas, al sector privado y los medios de comunicación. Se considera colectiva la responsabilidad

de coadyuvar al cumplimiento de las metas de los alumnos y los grandes objetivos de la educación nacional.

En el Programa Sectorial se afirma que en las últimas décadas, se han logrado avances fundamentales en la construcción de una sociedad más democrática, más respetuosa, más tolerante e incluyente; con instituciones y un marco jurídico que garantizan la plena vigencia del Estado de Derecho, que promueven la participación social y dan mayor certidumbre a nuestro futuro. Que se cuenta con ciudadanos más activos, más críticos, organizados y participativos. Que se ha avanzado en edificar una sociedad más incluyente y equitativa, en la que las mujeres y los jóvenes tienen hoy mejores espacios y oportunidades de desarrollo.

También se enfatiza que se ha alcanzado un mayor reconocimiento, valoración y respeto a las ricas y diversas expresiones culturales que forman parte de la sociedad mexicana. Identificándonos como una sociedad multicultural, pluriétnica, con costumbres, tradiciones, lenguas, ideologías y religiones diversas que integran el amplio y variado mosaico de nuestra identidad nacional (SEP, 2007).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 plantea que, a pesar de los avances alcanzados, se tienen como retos los siguientes:

- Se tienen graves rezagos. Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo.
- Nuestro sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento. La formación escolar prevaleciente, como lo han demostrado las pruebas nacionales e internacionales, no logra desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral.

- El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos.
- La escuela ha de adoptar y enseñar la ética de la responsabilidad y la participación.
- La formación de los niños y jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos. Los alumnos han de interiorizar el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental.
- La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables.

OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN.

En el siguiente espacio únicamente se señalarán las estrategias y líneas correspondientes a la educación básica y se puntualizarán los aspectos que, para efecto de la presente investigación, se considera importante señalar.

OBJETIVO 1

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

- ❖ Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- ❖ Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- ❖ Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.

OBJETIVO 2

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

- ❖ Articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos.
- ❖ Fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente.
- ❖ Desarrollar un modelo pedagógico de educación básica intercultural para los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes, pertinente al contexto de esta población, así como los mecanismos de seguimiento

académico que les aseguren la continuidad de sus estudios, en sus comunidades de origen y de destino.

- ❖ Establecer un fondo especial de recursos financieros que haga viables las acciones de atención a los diversos grupos en situación de vulnerabilidad.

- ❖ Fortalecer los programas e iniciativas diversas dirigidas a la atención de niños y jóvenes indígenas, la actualización y formación de docentes hablantes de lengua indígena, y la formación de los docentes en las escuelas multigrado.

- ❖ Atender a los niños y jóvenes de las localidades y municipios con mayor rezago social, prioritariamente a los de menor índice de desarrollo humano, a la población indígena y a los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes, con base en la construcción de agendas estatales para la equidad en la educación inicial y básica, elaboradas conjuntamente por las entidades federativas y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

OBJETIVO 3

Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

- ❖ Capacitar al profesorado en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje.

OBJETIVO 4

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de

actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

- ❖ Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural y la rendición de cuentas.

- ❖ Promover la incorporación de los centros escolares a un programa de desarrollo físico sistemático que contribuya a mejorar la salud física y mental, como parte de una mejor calidad de vida.

OBJETIVO 5

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Las estrategias y líneas de acción correspondientes al objetivo 5 están dirigidas a los niveles educativos medio superior y superior por lo que no se especifican ya que, en este momento no se encuentran dentro del nivel educativo en el que se está desarrollando la investigación.

OBJETIVO 6

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

- ❖ Reactivar la participación social en el ámbito de la educación básica.

Al realizar un análisis de los objetivos, de las estrategias y líneas de acción propuestas en el Programa Sectorial se elaboraron algunas consideraciones respecto a la inclusión que reflejan la intención de desarrollar culturas, prácticas y culturas inclusivas:

Objetivos Plan Sectorial	Consideraciones respecto a la inclusión
Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.	El planteamiento de capacitación docente que se tiene abre la posibilidad de mejorar las posibilidades de atención que se brinda a los alumnos, dentro de los centros escolares, al estar enfocados al reconocimiento de los estilos de aprendizaje, al desarrollo de competencias y al estar centrados en el planteamiento del logro de mejores resultados educativos al promover el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a sus posibilidades.
Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	Es imprescindible fortalecer el proceso de integración educativa al interior de las escuelas que favorezca que los servicios de apoyo a la educación regular logren realizar las acciones pertinentes para generar contextos escolares inclusivos que den respuesta educativa adecuada a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	Las adecuaciones de acceso y el uso de los medios le permiten al docente generar estrategias didácticas para propiciar mejores aprendizaje en los alumnos además de la posibilidad de ofertar diversas opciones de desarrollo y conocimiento.
Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.	La formación ciudadana es base esencial para el desarrollo de prácticas y culturas inclusivas, propiciar la apertura a una convivencia respetuosa y tolerante es tarea de todos aquellos que ofrecemos o recibimos un servicio así como de los que tienen la misión de educar. La convivencia democrática y respetuosa es una de las tareas más arduas que actualmente enfrenta la sociedad del Siglo XXI.
Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.	Educar para que los alumnos sean autosuficientes, productivos y responsables es una de las tareas que los Centros de Atención Múltiple a nivel laboral desarrollan encontrándose acordes con el objetivo 5 del Programa Sectorial, sin embargo, no se coincide en cuanto al término competitivo que se enuncia en el objetivo ya que se considera que lo que se pretende con el desarrollo de competencias es que el individuo sea competente y productivo en la tarea que desempeña en el mercado laboral.
Fomentar una gestión escolar e institucional	La inclusión no es tarea que corresponda

Objetivos Plan Sectorial	Consideraciones respecto a la inclusión
que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.	únicamente a los centros escolares sino que es una tarea social a desarrollar en los distintos contextos sociales, culturales, deportivos, políticos, de salud y en todos aquéllos en los que se participe y desenvuelva la sociedad en general. Los contextos educativos representan el núcleo de impacto que debe irse proyectando, paulatinamente, en comunidades cada vez más amplias.

Con base en los documentos normativos señalados, tanto a nivel internacional como nacional, se han venido generando cambios y reestructuraciones paulatinas en el Sistema Educativo de nuestro país, con el propósito de dar respuesta a las necesidades de la población escolar que se atiende, de acuerdo con los criterios y compromisos adquiridos a nivel internacional.

Es un hecho que los cambios han generado prácticas educativas que, en algunas ocasiones no corresponden a lo esperado, debido principalmente a que el sólo hecho de establecer una normatividad legal no implica la aceptación, el desarrollo de conocimientos y actitudes acordes a las nuevas disposiciones y necesidades que se presentan en las escuelas respecto a la atención a la diversidad y la inclusión.

Los docentes manifiestan abiertamente que requieren de mayor capacitación y actualización para dar respuesta a las necesidades que, hoy en día debe resolver la escuela, por lo que se hace necesario considerar la implementación de estrategias de actualización que apoyen el desarrollo profesional de los docentes frente a grupo. Sin embargo, también es importante el reconocimiento de los esfuerzos realizados y de los conocimientos adquiridos mediante la experiencia por parte de los docentes que les han permitido dar respuesta educativa a la población escolar en la medida de sus posibilidades.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 plantea en las estrategias y líneas de acción correspondientes al primer objetivo del mismo, que se revisarán y fortalecerán los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para

ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos. También se establece que se enfocará la oferta de actualización de los profesores para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.

Se espera que la capacitación y profesionalización docente que se lleve a cabo, dé respuesta a los requerimientos que los profesores frente a grupo tienen, permitiéndoles, paulatinamente, fortalecer su práctica y generar una actitud favorable hacia las problemáticas educativas cotidianas que enfrentan; en beneficio de la atención a la diversidad y de la calidad de la educación que se imparte en nuestro país.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este capítulo se presenta información relativa a la educación especial, al movimiento de integración escolar y al desarrollo de la educación inclusiva. Se contemplan los antecedentes, tendencias, principios así como las características, implicaciones y consecuencias, que este movimiento ha generado no sólo en nuestro país sino a nivel internacional.

2.1 DEFINICIÓN Y CRITERIOS DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Antecedentes.

La educación de las personas con discapacidad se caracteriza, de acuerdo a Merle Frampton y Grant Rowell (1957), en tres períodos históricos:

a) *Tiempos primitivos y antiguos* (de 1550 a.C. hasta el 476 d.C.). En la antigüedad así como entre los animales, la naturaleza misma eliminaba a los discapacitados mediante la selección natural, en la que sobrevivían los más aptos. Similares prácticas de eliminación fueron continuadas por los antiguos griegos y romanos.

b) *La Edad Media* (de los años 500-600 a 1500 de nuestra era). El interés de las personalidades sobresalientes asumió un carácter más filantrópico, siendo esto más notable en el caso de los ciegos.

A principios de la Edad Media, se generó un cambio en el cuidado de los discapacitados, tarea compartida por los religiosos y la nobleza. Con el cristianismo se generó un cambio basado en la compasión, dirigido hacia las minorías vulnerables (pobres, discapacitados, cojos o los "poseídos por el demonio").

c) *El período moderno* (después del 1400-1500). Durante este periodo, se logró la mayor parte del progreso que hoy ofrece la educación y el cuidado de los discapacitados, comenzando por una básica investigación científica que mostró el camino que haría posible remover los obstáculos para llevar a cabo los procedimientos institucionales.

A partir de la Revolución Francesa, momento en que se estableció la educación elemental en Francia; en la que se pretendió dar una educación homogénea a todos los niños, mediante la escolarización masiva, al considerar que todos los alumnos aprenden de la misma manera y al mismo ritmo de aprendizaje se dio lugar a la escuela tradicional.

Procurar una sociedad más igualitaria en ese entonces, suponía ofrecer las mismas oportunidades de educación a todos los individuos, sin pensar en que estos podían ser diferentes entre sí (Gómez-Palacio, 2002).

El establecer un modelo único de educación, llevó a los sistemas educativos a la creación de planes y programas nacionales de educación, en los que se consideraba a la sociedad como un todo homogéneo. Sin embargo, los fracasos escolares llevaron a la reflexión y a la consideración de que no todas las personas están en posibilidades de adaptarse a las mismas exigencias.

Margarita Gómez Palacio refiere que para enfrentar el fracaso escolar se tomaron dos tipos de medidas:

- La reprobación, que tenía como consecuencia la mayoría de las ocasiones, la deserción.
- La segregación en sistemas especiales.

Se institucionalizó la educación quedando, la mayor parte de éstas, a cargo del Estado, se generaron avances médicos que explicaron las causas de las distintas discapacidades teniendo como consecuencia la creación de instituciones especializadas para su tratamiento y experimentación.

Se desarrollaron escuelas para atender de manera específica determinadas deficiencias y se estructuró la formación de docentes en estas áreas, generando la idea de que las personas con discapacidad eran una carga social y por lo tanto debían formarse, desarrollarse y vivir de manera aislada.

La segregación se llevó a cabo no solamente por razones de capacidad económica o intelectual, sino también por motivos religiosos, lingüísticos, étnicos, culturales o artísticos; se crearon escuelas especiales, conservatorios, escuelas de ballet, etc., quedando por un lado la opción de la escuela regular y, por otro, las diversas escuelas de carácter especial.

Se generó la idea de que las personas con discapacidad eran una carga social y por lo tanto debían formarse, desarrollarse y vivir de manera aislada (Lobato, 2001). En 1946 comenzó a darse un cambio en la atención a las personas con discapacidad, a favor de su integración social.

El derecho a la educación es reconocido como derecho humano universal, en 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; desde entonces se han realizado innumerables esfuerzos para estructurar un marco jurídico internacional que dé sustento y oriente las acciones de los países al respecto.

Es a partir de los años sesenta que se inicia, en casi todo el mundo, con programas de integración para discapacitados en las escuelas regulares. Por vez primera se tomaron en cuenta los factores sociales y culturales que influyen en las facultades que una persona con discapacidad puede desarrollar.

El movimiento integracionista inicia en Dinamarca, en donde se le conoció como Mainstreaming; se extendió rápidamente por Europa, Estados Unidos y Canadá como una pugna de los padres de familia de niños o jóvenes que presentan alguna discapacidad (física, intelectual o sensorial), quienes estaban convencidos

de que sus hijos debían estar integrados a la corriente educativa principal de cada país (Frola, P., 2004).

El punto de partida del movimiento integración escolar fue el Informe Warnock, encargado en el Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock en 1974 y publicado en 1978. En dicho informe se estableció el término “necesidades educativas especiales” para aludir a quienes, por padecer algún problema de aprendizaje, demandan una atención más específica y mayores recursos que los compañeros de su edad...La idea principal de ese informe es que a lo largo de su desarrollo, todos los alumnos presentan necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes, lo cual exige al sistema de enseñanza ofrecer apoyos y respuestas acordes con las capacidades y las necesidades de cada quien (Lobato, 2001;p:18-19). Cabe mencionar que, en México, dicho concepto comienza a ser utilizado a principios de los años noventas, denotando un rezago significativo respecto a dicho movimiento en nuestro país.

Alvaro Marchesi y Elena Martín señalan diez tendencias principales consideradas como antecedentes del movimiento de integración escolar (Lobato, 2001):

- d) *Una concepción distinta de los trastornos de desarrollo y de la deficiencia.*
La discapacidad deja de verse como el factor que determina por completo las capacidades de la persona. Se considera que los factores ambientales y la respuesta educativa desempeñan un papel fundamental, y se responsabiliza a la escuela de proporcionar los apoyos y los recursos necesarios.
- e) *Una nueva perspectiva que hace énfasis en los procesos de aprendizaje.*
Se considera que los procesos de aprendizaje tienen gran importancia en el desarrollo, influyéndose mutuamente.
- f) *El desarrollo de nuevos métodos de evaluación.* La evaluación se había convertido en un instrumento de etiquetación y clasificación, de poca valía para la práctica educativa. Con la nueva concepción de la discapacidad se cuestionan las pruebas cuantitativas, y la evaluación se remite a los procesos de aprendizaje y a los recursos o apoyos requeridos por los

alumnos para desarrollar sus potencialidades. Se deja de hacer hincapié en las deficiencias y se potencian las capacidades individuales.

- g) *El cuestionamiento de la existencia de dos sistemas de educación aislados.* Las principales críticas estuvieron relacionadas con el aumento del fracaso escolar en las escuelas regulares, los limitados resultados de las escuelas especiales en la preparación de sus alumnos para la vida y el aumento de la diversidad en ambos sistemas.
- h) *Fracaso escolar en las escuelas regulares.* En las escuelas se observaba deserción y fracaso escolar poniendo en duda la respuesta educativa que se estaba brindando a los alumnos. El fracaso escolar se había atribuido a factores sociales o familiares, sin embargo, de acuerdo a Marchesi y Martín, la consideración de factores culturales y educativos exigió replantear la responsabilidad de la escuela en la prevención de dicho fracaso.
- i) *Limitados resultados de las escuelas especiales.* Una de las principales dificultades que presentaban las escuelas especiales era el de la integración social de adolescentes y adultos educados en ambientes aislados y segregados. Aunado a esto, los avances conseguidos en el desarrollo de los alumnos que por distintas situaciones estudiaban en ambientes regulares reveló las ventajas de ofrecer a los alumnos con discapacidad la oportunidad de desarrollarse y crecer en el mismo ambiente que los demás.
- j) *Aumento de la diversidad en ambos sistemas.* E ambos sistemas se atendían a una gran diversidad de estudiantes, con desempeño y estilo de aprendizaje distinto. Había alumnos que se hallaban en el límite del otro, de manera que no quedaba claro a cuál debían pertenecer.
- k) *Aumento de experiencias positivas de integración.* Las experiencias positivas, que se difundían mundialmente, ofrecían una alternativa para solucionar las necesidades educativas de todos los alumnos, generando que las inquietudes generadas en los dos sistemas encontraran un fundamento para proponer el cambio.
- l) *Una corriente normalizadora en todos los servicios sociales.* Esta “corriente normalizadora” surgió a raíz de los movimientos a favor de los derechos de

los grupos segregados y de las minorías. La influencia de dicha corriente en el ámbito de la integración escolar consistió en cuestionar la existencia de la educación especial como sistema segregador y limitador de la equidad de oportunidades para las personas con discapacidad.

m) Mayor sensibilidad social hacia el derecho de todos a una educación integradora. Los movimientos sociales y aquellos impulsados por los padres de personas con discapacidad, difundieron la idea de que todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de educación, que se puede ofrecer, de manera eficiente, bajo el modelo de la educación integrada.

La sociedad actual, con su visión globalizadora, ha influido en la concepción de una educación que permite comprender que la diversidad puede ser una forma de enriquecer a la sociedad, si se toman en cuenta las diferentes creencias y las características culturales, económicas y sociales de cada uno, de tal forma que se permita la convivencia y el respeto en la vida cotidiana (Gómez-Palacio, 2002).

Se coincide con la idea de Gómez Palacio (2002) quien señala que para alcanzar una sociedad más igualitaria, la convivencia y el trato diario con todas las personas, nos enseña que la diferencia es también un valor que nos lleva tanto a respetar a la persona que es diferente, como a considerar que este respeto nos enriquece, porque las diferencias complementan nuestra idiosincrasia (Gómez Palacio, 2002; p.12).

En México, la Política Educativa generó importantes cambios con el propósito de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación de los servicios educativos. Se busca asegurar que todos los niños y niñas tengan oportunidad de asistir a la escuela y la posibilidad de alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica para desarrollar todas sus potencialidades. Sin embargo se ha demostrado que la integración no se logra a través de un ordenamiento legal y que necesariamente implica un cambio de actitudes ante la

discapacidad, una cultura de la integración y un cambio en la gestión educativa escolar (SEP, 2002).

José Juan Carrión Martínez (2001) señala que la integración educativa sienta sus bases en un movimiento de reivindicación social y de lucha por la consecución de los derechos fundamentales de la persona con amplias miras sociales, culturales, educativas..., que se pueden identificar con el principio de normalización el cual, de acuerdo al danés Neils Bank Mikkelsen en 1959, establece que las personas con discapacidad deben llevar una vida lo más normal posible. Carrión refiere que posiblemente fue la aportación del sueco Bengt Nirje (1969) la que permitió difundir los pensamientos del danés, haciendo énfasis además, de que la idea de la normalización debería consistir en el desarrollo de una vida cotidiana en las condiciones que sean más habituales dentro de su entorno social.

Desde una perspectiva más funcional Carrión (2001) puntualiza algunos aspectos que caracterizan el principio de normalización y que de alguna forma se proyectan sobre el proceso de integración educativa. Una de las más importantes es que no se debe interpretar la noción de normalización como una negación de la realidad de la persona, sino al contrario, se parte de la aceptación de cada individuo y de su derecho a vivir de la forma más natural posible. Ésta es una cuestión que tiene gran importancia para el desarrollo de la integración escolar, y que no siempre es captada con suficiente claridad. No se trata de incorporar a los niños y jóvenes en las escuelas obviando sus dificultades y diferencias y sometiéndolos a una acción pedagógica homogeneizadora, sino de crear un nuevo modo de entender la actividad educativa; un modo en que la diferencia sea la pauta, que tenga consecuencias didácticas, educativas y organizativas perceptibles en el modo de la vida escolar. Así entendido puede considerarse como un anuncio de lo que después sería una profundización hacia una cultura de la diversidad y de la escuela inclusiva (Carrión, 2001; p:20).

Elena Molina Avilés (2003), señala que, a consecuencia del principio de normalización, se recomienda la doctrina de la integración como propuesta dominante para la práctica de la educación especial.

El principio de integración recomienda una convivencia en igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación y de respeto, en una sociedad que elimina las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que impiden o limitan la participación de la persona con discapacidad y que impiden su incorporación a la sociedad (Molina, 2003).

Cuando el principio de normalización se aplica al derecho de escolarización, surge la integración escolar. La fundamentación de este principio es de tipo social, y nace de la aplicación de derechos básicos del niño que quedan asentados en la Constitución y en la Ley General de Educación (Molina, 2003).

La integración pasa a ser una estrategia para lograr la equidad en la calidad de la educación y se reconoce como un medio para lograr una Educación Básica de calidad para todos sin exclusión. El proyecto de integración planteó dos acciones simultáneas: la escolar y la social, donde la atención se centra en el cumplimiento de los propósitos educativos del currículo básico y no en la atención centrada en el sujeto desde un modelo terapéutico y asistencial, la estrategia de integración para los sujetos con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales requiere de una acción integral: en salud, recreación, deporte, educación y asuntos laborales.

Al hablar de integración escolar, la escuela debe considerar diversos niveles que contemplen, por un lado, las características individuales del alumno y, por otro, los recursos de la escuela para hacer frente a esas necesidades educativas. Elena Molina Avilés (2003), plantea los siguientes niveles de integración:

- a) *Completa*. En este nivel de integración el niño asiste a la escuela y al aula regular de acuerdo con su edad cronológica y recibe apoyo especial en determinadas actividades para el logro de propósitos concretos. Se recomienda que este modelo de integración se inicie en edades tempranas.

- b) *Combinada*. En la integración combinada el niño asiste a la escuela y al aula regular según su edad, pero durante la jornada escolar tiene una sesión con un docente especialista para cubrir sus necesidades educativas especiales, dentro o fuera del salón de clases, según la organización escolar. Se recomienda para alumnos con discapacidad intelectual (leve o media), visual, auditiva o motora.
- c) *Parcial*. Este tipo de integración consiste en que el alumno asista a la escuela regular pero que reciba su programa escolar en un aula especial, con profesionales en educación especial. Los alumnos de estos grupos deben participar, con el resto de los niños de la escuela, en actividades como el recreo, ceremonias, extracurriculares, paseos. Se recomienda para alumnos con un grado de discapacidad severo o plurideficiencias.

En México son pocas las escuelas de nivel básico que cuentan con todos los recursos humanos, materiales y de organización para optar en forma adecuada por alguno de los modelos propuestos (Molina, 2003; p: 56). Sin embargo, se considera que se tiende hacia un nivel de integración combinada, en donde las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en primaria y secundaria y los Centros de Atención psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), proporcionen los apoyos especializados a los alumnos integrados.

Molina (2003) señala que al hablar de integración referida a la discapacidad, ésta puede clasificarse en diversas formas, graduadas de acuerdo con el entorno donde la persona se desarrolla y según los apoyos y servicios que recibe siendo:

1. *Integración personal*. Se logra cuando el grupo social tiene actitudes positivas hacia la persona con discapacidad; cuando se sigue un principio de normalización en estas relaciones sociales con el fin de integrar a estas personas al ambiente familiar, permitiendo que contribuyan al igual que los otros miembros de la familia, en tareas y obligaciones, que convivan y que participen en todas las actividades posibles.

2. *Integración física.* Se logra cuando se promueve la convivencia familiar, escolar, laboral, etcétera.
3. *Integración funcional.* Implica que las personas con discapacidad hagan uso de los mismos servicios de la comunidad, tales como las instalaciones de recreo, escolares, deportivas, restaurantes, transportes, lugares recreativos, etc. Esto requiere que la comunidad realice algunas adaptaciones arquitectónicas y, principalmente, cambios de actitud.
4. *Integración social.* Es cuando la persona, sin importar sus diferencias, es respetada y estimada dentro de su comunidad, y tiene facultades de ejercer sus derechos de ciudadano, es decir, tiene igualdad de oportunidades para acceder a la vida autónoma y socialmente productiva.
5. *Integración en la sociedad.* Se logra cuando la persona con discapacidad encuentra oportunidades para incluirse en una comunidad social y en un trabajo común con otras personas, y con base en esa inclusión consigue amigos, forma pareja y se relaciona adecuadamente con su comunidad.
6. *Integración en una organización.* Ocurre cuando a la persona con discapacidad se le da la oportunidad de incluirse en instituciones para realizar un trabajo o realizar una actividad recreativa; es decir, cuando se les apoya para que utilicen los servicios con que cuenta su comunidad.

Se coincide con Carrión quien afirma que:

La aproximación hacia la idea y/o principio de integración y su proyección educativa, no puede considerarse que haya sido, o esté siendo, un camino rápido ni sencillo; antes al contrario, se caracteriza por su parsimonia y por presentar un frente zigzagueante, que a la vez que avanza, se transforma y evoluciona (Carrión, 2001, p: 20).

Se considera que el proceso de integración, que se vive en México, abarca básicamente las formas de integración personal, física y funcional que plantea Molina, observándose ciertos avances. Sin embargo y, a pesar de los logros, no se han efectuado los cambios de actitud esperados, que nos lleven a considerar que se está preparado para dar una respuesta efectiva, en todos los ámbitos, a la diversidad.

La cultura educativa y social que se vive y mantiene hasta el momento, continúa siendo excluyente; se considera que la educación e interacción social de las personas con discapacidad está limitado a ciertos lugares y sectores, a pesar de los esfuerzos realizados. La población en general, todavía no está preparada para tratarlos con respeto y equidad, debido en gran parte, a que la lucha por adquirir bienes económicos y un capital cultural, entendido como las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del “éxito escolar”, es decir los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar (Bourdieu, P, 1987), que represente una mejor calidad de vida individual, nos ha llevado paulatinamente a la pérdida de la búsqueda del bien común y de valores sociales que nos permitan mirar al otro.

De acuerdo con diversas investigaciones (Adame, 2004), y a más de diez años de haberse iniciado el proceso de integración educativa en las escuelas regulares se continúa observando:

- a) Descontento en los docentes, tanto de educación regular por obligarlos a atender a alumnos para los que no tienen ningún tipo de preparación, como de los docentes de educación especial por no contar con los recursos suficientes para dar respuesta a las necesidades que se presentan en las escuelas;
- b) Desconocimiento en la comunidad educativa que propicie la integración y aceptación de los alumnos a su contexto y,
- c) Falta de compromiso tanto en el ámbito familiar como en el escolar para dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Con base en los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica en el Distrito Federal, las escuelas tienen obligación de aceptar a todo aquel menor que desee asistir a la escuela. Legalmente las escuelas no pueden negarse a inscribir a los alumnos, sin embargo, todavía se llegan a encontrar instituciones educativas en las que se observan prácticas excluyentes abiertas, en las que, a determinados alumnos y a

los padres de familia de éstos, se les “invita” a cambiar a otro contexto escolar, más propicio o preparado para atenderlos, ya sea a través del convencimiento o por las actitudes excluyentes de algunos docentes.

Se considera que las costumbres de segregación no han cambiado significativamente, la no aceptación de la diferencia se hace evidente al proporcionar, los docentes, un trato de “igual” al alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Aquellos profesores que consideran que todos los alumnos son iguales, manifiestan abiertamente la falta de aceptación hacia la diferencia, así como la falta de disposición para conocer al otro, al que se le atribuyen características propias, individuales e irrepetibles y que por ende requieren de otro tipo de intervención y compromiso de parte de quien las descubre o de quien tiene la responsabilidad de desarrollar sus potencialidades.

A pesar de que se considera que la estrategia de la integración educativa da respuesta a distintos planteamientos, entre ellos el económico, ya que implica un ahorro a los Estados respecto al mantenimiento de espacios escolares específicos, se ha observado durante la labor docente, que la mayoría de los alumnos con discapacidad con o sin necesidades educativas, que se han integrado en la escuela regular, desarrollan habilidades y destrezas que favorecen principalmente su adaptación social. Sin embargo, no se ha logrado que dichos avances sean valorados o reconocidos por la mayoría de los docentes titulares, principalmente, porque no reflejan conocimientos académicos acordes al grado o nivel escolar que el alumno cursa, reportándose como logros no significativos.

Por otra parte es importante hacer notar que los apoyos que se proporcionan a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación disminuyen conforme se avanza de nivel contando únicamente con los espacios de asesoría en la mayoría de los servicios de educación media y superior.

Es necesario continuar trabajando en las escuelas, fortalecer las dinámicas escolares que propicien ambientes y actitudes abiertas a la integración de los alumnos con discapacidad. La actualización de los docentes debe favorecer la flexibilidad en los criterios de evaluación, planeación y acreditación; que implica el proceso de integración escolar. Falta mucho trabajo por realizar antes de poder hablar de atención a la diversidad y del funcionamiento de escuelas inclusivas.

2.2 DEFINICIÓN Y CRITERIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el siguiente apartado se presentan definiciones, planteamientos y características en torno a la educación inclusiva desde la perspectiva de Susan y William Stainback, Pere Pujolás y Mel Ainscow, perspectivas que han servido de fundamento para la realización de esta investigación.

Susan y William Stainback y H. James Jackson plantean en el capítulo denominado *Hacia las aulas inclusivas* (2004), que todavía hay alumnos excluidos de la vida escolar y comunitaria normal y que esperan, que pronto, se pueda hablar simplemente de proporcionar una educación de calidad a todos los alumnos.

Se señala que se emplea ahora la expresión *inclusión plena* para aludir a la educación de todos los alumnos en clases y escuelas próximas al domicilio. Susan Bray Stainback define la educación inclusiva como el proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de los compañeros, y junto con ellos, en el aula (Pujolás, 2004;p:29).

Susan y William Stainback plantean que se ha producido un cambio del concepto de integración por el de inclusión plena por diversas razones:

- a) Comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su comunidad y no sólo colocarlos en clases normales.

- b) Se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o a algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. El objetivo básico consistiría, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social.
- c) El centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada alumno. No se asume que las escuelas y aulas tradicionales, estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados “normales” o de la mayoría sean suficientes, ni que todos los alumnos tengan que ajustarse a lo que se ha diseñado para la mayoría so pena de exclusión. La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se ubica en el personal de la escuela que debe preparar una situación educativa que satisfaga las necesidades de todos los alumnos.
- d) Se ha producido un cambio en cuanto a la idea de apoyar sólo a los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. El centro de atención se ha ampliado, para ocuparse de las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la escuela (alumnos y docentes) para que consigan el éxito y se sientan seguros y acogidos.

Estos cambios han llevado a los educadores, los padres y los alumnos a modificar su perspectiva. El problema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que promueva el éxito de todos los miembros de la escuela (Stainback, 2004).

Susan y William Stainback y James Jackson (2004) señalan que es esencial tener una idea de lo que significa *comunidad* para poder fomentarla en las escuelas, por lo que toman la definición de Flynn (1989) para plantear su idea al respecto:

“Creo que una...auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que

sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para “divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás” (Stainback, 2004; p: 23).

Los autores refieren que muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Stainback, 2004; P: 23). Cuando las escuelas desarrollan el sentido de la comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician.

Susan y Willim Stainback (2004) señalan las ventajas que implica el paso a las escuelas inclusivas:

- Todo el mundo se beneficia ya que las escuelas inclusivas se manifiestan preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no sólo a categorías seleccionadas. Cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, todos los alumnos se benefician.
- Todos los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y a dar apoyo a los alumnos. En las escuelas inclusivas, los alumnos están en los salones de clase todo el tiempo, por lo tanto, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general, sin dedicar recursos o tiempos específicos para la atención de alumnos seleccionados.
- Existe la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Los cambios de la estructura familiar, la movilidad que se observa en una sociedad cada vez más compleja, las presiones cada vez más crecientes que ejercen las drogas, el alcohol, las bandas, el suicidio y las rupturas familiares; y que son situaciones que contribuyen a incrementar la necesidad de aceptación y de adquisición de un sentido de pertenencia al grupo requieren de atención. Las escuelas inclusivas pueden proporcionar

este apoyo y esta ayuda, dado que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo, y la responsabilidad.

En las escuelas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención, las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a los alumnos y docentes para que se apoyen mutuamente. Susan y William Stainback y James Jackson (2004) presentan las siguientes características de las escuelas inclusivas:

- a) *Filosofía de la clase*. Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.
- b) *Reglas del aula*. En las reglas del aula, es normal que se presenten los derechos de cada miembro: “Tengo derecho a aprender de acuerdo a mi propia capacidad”, “En esta clase tengo derecho a ser yo mismo”, etc. Estas reglas reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre los alumnos, así como con los demás miembros de la escuela y de la comunidad.
- c) *Enseñanza adaptada al alumnado*. En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarlos a conseguir los objetivos curriculares adecuados. No se pretende que dominen el currículo escolar de acuerdo con una norma definida de antemano, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. Cuando se requiere, el currículo general se adapta, se amplía o ambas cosas.
- d) *Apoyo en el aula ordinaria*. Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula regular y no en un sistema o institución diferente. Se trata de determinar de qué modo pueden satisfacerse las necesidades educativas del estudiante.

- e) *Fomento de las redes naturales de apoyo.* Las aulas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los alumnos. También se pretende que el personal docente trabaje junto y se apoye mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda de maestros y alumnos, etc. Se trata de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros.
- f) *Adaptación del aula.* Cuando hace falta la ayuda de “expertos” externos para satisfacer las necesidades específicas de un alumno, el sistema de apoyo y el proyecto curricular no sólo se modifican para ayudar al que necesita una asistencia especializada, sino que también otros estudiantes de la misma clase pueden beneficiarse de ayudas similares, es decir, el profesor procurará aprovechar los conocimientos y experiencia del especialista para toda la clase.
- g) *Capacitación.* En el aula inclusiva, el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo; en lugar de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje. La habilidad de todos los miembros de una clase para compartir y aceptar la responsabilidad del aprendizaje, así como la capacidad del maestro para promover la autogestión y el apoyo mutuo entre los alumnos, son necesarias para aprovechar la diversidad de posibilidades de aprendizaje y enseñanza.
- h) *Fomento de la comprensión de las diferencias individuales.* En las aulas inclusivas, los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Este es un aspecto esencial para el desarrollo de la confianza en sí mismo, el respeto mutuo y el sentido de comunidad y de apoyo recíproco en la clase. Un enfoque adecuado para lograr la comprensión y el respeto a la

diversidad consiste en realizar actividades y proyectos que promuevan la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.

- i) *Flexibilidad*. Para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la comunidad escolar. No existen respuestas simples y universales a los problemas que se suscitan en todos los ambientes y en todos los momentos. Por eso, un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad, es decir, la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario.

Susan y William Stainback y James Jackson (2004) plantean que, de acuerdo a su experiencia:

“... , sabemos que es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerlos, fomentar las amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia, es vital que los adultos *no* opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr una inclusión total y satisfactoria (Stainback, 2004; p:29).

Pere Pujolás (2004), plantea que la forma en la que enseñamos viene determinada también, por aquello a lo que damos un valor principal, por los valores que queremos inculcar cuando enseñamos y educamos, y por la finalidad última que perseguimos con la educación y la enseñanza. Señala que la finalidad de la educación, en general, y la de la enseñanza, en concreto, es muy distinta, dependiendo de si una y otra se articulan desde un enfoque selectivo o desde un enfoque inclusivo. Lo que está en juego es el modelo educativo que condiciona todo lo que hacemos en el campo de la educación.

Un *modelo selectivo*, es aquel en el que la educación se convierte en un instrumento de clasificación y jerarquización, en tanto que selecciona y promueve a los alumnos que tienen más capacidad para estudiar hacia etapas educativas superiores. Esta es la función social de la educación, aquello que socialmente se le pide en un sistema educativo selectivo. Un *modelo inclusivo*, por el contrario, es aquel en el que la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos, no sólo de los más capaces, y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender, y tienen que aprender, cada uno, hasta el máximo de sus posibilidades (Pujolás, 2004).

Es una cuestión de énfasis, de prioridades y de finalidades: una, la escuela selectiva, pone el acento en la instrucción, en la transmisión de los contenidos académicos, que pasa a ser el objetivo principal de su actuación, el fin que persigue; la otra, la escuela inclusiva, pone el énfasis sobre todo en la educación integral y en la consecución del máximo desarrollo personal y social por parte de los alumnos; los contenidos académicos, que también se transmiten, se convierten en uno de los medios para alcanzar este desarrollo.

En la práctica, más que con estas dos escuelas extremas que se acaban de describir, nos encontramos con una amplia gama de situaciones intermedias: unas se acercan más a un extremo y otras se hallan más próximas al extremo opuesto. Lo más determinante no es que la escuela, esté situada más en un extremo que en otro, sino que en su conjunto tenga la voluntad de acercarse más a un extremo que al otro (Pujolás, 2004).

Pujolás (2004) señala que detrás de cada uno de estos modelos extremos de escuela hay una determinada forma de entenderla, un determinado discurso ideológico y una determinada filosofía. El discurso o la filosofía de la escuela selectiva es el que Neil Postman denomina como el “dios de la utilidad económica” cuya idea impulsora es que la finalidad de la enseñanza es la de preparar a los alumnos para entrar, de una manera competente, en la vida económica de la comunidad.

Los rasgos distintivos de la escuela selectiva que Pujolás presenta, para entender este modelo de educación son:

- El objetivo se centra no sólo en que los alumnos aprendan en la escuela cuantas más cosas mejor, sino en que aprendan más que los alumnos de las demás escuelas, y más que los otros alumnos de la misma escuela. Se insiste en la necesidad de formar, sobre todo, una personalidad hábil y competente, cuanto más competente mejor, y más competente que las demás.

- Los saberes que se consideran más importantes tienen un carácter fundamentalmente académico, enciclopédico, y se entienden como el conjunto de conocimientos codificados y debidamente clasificados que se van acumulando a lo largo de la escolaridad.
- Genera una escuela también selectiva, sólo para unos cuantos, porque no todos tienen ni la capacidad, ni la voluntad necesarias para adquirir estos conocimientos.
- Se fundamenta en lo que Brown, Nietupski y Hamre-Nietuptski denominan la lógica de la homogeneidad.,Pujolás (2004) refiere a los autores aunándose a su opinión respecto a que en el mundo actual; según esta lógica, se considera a la homogeneidad como un objetivo generalmente positivo que, si no se puede alcanzar, al menos hay que orientarse hacia él. Estos autores se refieren a la búsqueda de una agrupación del alumnado basada en las similitudes, en la estratificación basada en las diferencias y en la realización de composiciones uniformes. Al asumir la lógica de la homogeneidad en los sistemas educativos, los educadores han impedido de un modo sistemático, aunque inadvertidamente, que muchos alumnos con discapacidad o sin discapacidad adquirieran las habilidades, los valores y las actitudes necesarios para funcionar en los distintos ámbitos y entornos de los adultos.
- En una escuela selectiva se mide el éxito, su eficacia y su calidad, por el número de alumnos que alcanzan la meta: los que obtienen el título, los que aprueban, los que pueden cursar los estudios universitarios que han elegido en primera opción, los que consiguen prestigiosos puestos de trabajo, etc. Una escuela así se tiene que quitar de encima, cuanto más pronto mejor, a los “malos” estudiantes, ya que, de lo contrario, bajarán las estadísticas, el porcentaje de éxito y, en definitiva, el índice de calidad disminuirá.
- Una escuela selectiva se preocupa de hallar métodos eficaces que le sirvan para lograr su fin: conseguir un índice de éxito más alto.
- Para una educación y escuela selectiva, la diversidad, se considera un problema para el profesorado. Por esto, la manera más rápida y eficaz, de

solucionar este problema consiste en “eliminar” dicha diversidad y en homogeneizar la escuela; es decir, que sólo estén los que pueden y quieren estudiar y que a los otros los atiendan profesores especialistas en centros especiales.

Pujolás (2004) refiere, también, que detrás de una educación y una escuela inclusiva hay una filosofía que le otorga sentido. Neil Postman, citado por Pere Pujolás en *Aprender juntos alumnos diferentes*, la denomina la “ley de la diversidad”. En ésta, se señala que la igualdad es el enemigo de la vitalidad y la creatividad. La diversidad es un argumento para el crecimiento y la maleabilidad de criterios, un crecimiento que tiene lugar a través del tiempo y el espacio, y al que se le da forma con diferencias de género, de religión y de todas las otras categorías de humanidad. Postman plantea que la lengua, el arte, la política, la ciencia y la mayoría de la actividad humana, se ha visto enriquecida a través de la mezcla de ideas diferentes. De este modo, la ley de la diversidad nos convierte a todos en humanos inteligentes (Pujolás, 2004).

De acuerdo con estas ideas, y en contraposición a la educación y escuela selectiva, esta manera inclusiva de entender la educación y la escuela tiene, según Pujolás, los siguientes rasgos distintivos:

- Tiene como objetivo que la escuela contribuya a adquirir, hasta el máximo de las posibilidades de cada uno, todas las habilidades técnicas (hablar, leer, calcular, orientarse, etc.) y sociales (comunicarse, respetarse, etc.) que son necesarias para ser, vivir y convivir. Se trata de saber todo cuanto se pueda y de poner lo que se sabe junto a lo que saben los demás para así alcanzar metas comunes y transformar y mejorar la sociedad. Se trata de hacer ciudadanos competentes y cooperativos; ciudadanos tolerantes y respetuosos con las diferencias; ciudadanos libres, críticos y responsables. En una educación inclusiva, se insiste en la necesidad de formar una personalidad autónoma y crítica, y no sólo competente y hábil.

- Una educación inclusiva necesita una escuela inclusiva, para la adquisición de saberes diferentes, Pujolás (2004) refiere que Jacques Delors despliega dichos saberes en cuatro actividades:
 - a) El *saber*, que enseña las habilidades que permiten utilizar aquello que se ha aprendido como sustento de un aprendizaje posterior, es decir, que se “aprenda a aprender”.
 - b) El *saber hacer*, para estar en condiciones de influir sobre el propio entorno y adquirir una competencia que capacite al individuo en la tarea de afrontar las situaciones que se le presenten a lo largo de la vida.
 - c) El *saber ser*, para contribuir a la realización personal con una capacidad de autonomía y de responsabilidad cada vez mayor.
 - d) El *saber convivir*, para participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas, llevar a cabo proyectos comunes y prepararse para ser capaces de analizar y superar conflictos.

Estos saberes indican la complejidad de lo que una escuela inclusiva debe contribuir a desarrollar en los alumnos.

- Se dice que una escuela inclusiva es para todos, no sólo porque todos pueden, a un nivel u otro, aprender los saberes mencionados, sino también porque como mínimo, algunos de dichos saberes (el saber ser y el saber convivir, por ejemplo) sólo se pueden enseñar y aprender en una escuela en la que cabe todo el mundo.
- La escuela inclusiva se fundamenta en los que Brown, Nietupski y Hamre-Nietuptski (1987) denominaron la *lógica de la heterogeneidad*, opuesta a la lógica de la homogeneidad. La lógica de la heterogeneidad postula que si se espera que los alumnos “diferentes” funcionen eficazmente en entornos heterogéneos, es necesario que en la escuela tengan la oportunidad de vivir tantas experiencias educativas, basadas en dicha heterogeneidad, como sea posible. Sin embargo, cabe mencionar que, en algunos casos y con finalidades específicas, los autores señalan que puede ser necesario atender temporalmente al alumnado en grupos homogéneos siendo esto sostenible desde un punto de vista educativo, médico y social ya que

rechazar completamente la lógica de la homogeneidad puede ser tan irracional como adoptarla ciegamente (Pujolás, 2003).

- La escuela inclusiva mide el éxito (eficacia y calidad), por la capacidad que tiene de “añadir algo” a lo que sabían y a lo que eran los alumnos al momento de ingresar en ella. Lo importante es el valor añadido que la escuela les procura a los estudiantes; por lo tanto, una escuela así será de calidad, en la medida en que sea capaz de atender a todos sus alumnos, sean cuales sean sus necesidades educativas, y conseguir que todos aprendan algo hasta el máximo de sus capacidades y posibilidades.
- Se preocupa de encontrar métodos, estrategias y formas de organizar la clase que le permitan atender juntos a alumnos diferentes, sin que nadie sea perjudicado. El reto es el de encontrar métodos que permitan enseñar más cosas a más alumnos acerca de los contenidos de las diferentes asignaturas, hasta el máximo de las posibilidades o capacidades de cada uno.
- Para la escuela inclusiva, la diversidad es algo natural y enriquecedor, por lo que se hace necesario encontrar la manera de atenderla adecuadamente. Una escuela inclusiva se preocupa de organizar la heterogeneidad para que sea provechosa, educativamente hablando, para todos los alumnos, que de homogeneizar la escuela, negando o anulando la diversidad.

Se considera que los rasgos señalados implican cambios de conceptualización que deben llevar a prácticas educativas distintas de manera paulatina, mismas que deben generarse desde la base del Sistema Educativo Nacional siendo congruentes las propuestas de acción, las políticas y las culturas que se van estableciendo al respecto en las escuelas.

Xilda Lobato (2001) considera que esta nueva concepción de escuela aboga por una transformación integral y de fondo de la oferta educativa, que nos obliga a retomar el papel comunitario y social de la institución educativa. Señala que uno de los principales retos es el de transformar nuestras propias actitudes y acciones:

La educación inclusiva nos exige abandonar, en nuestra mente y forma de actuar, los modelos competitivos y clasificatorios tradicionales para adoptar, en cambio, modelos de cooperación, apoyo y valoración de las cualidades únicas y propias de cada individuo. Para ello es importante que, de forma paralela a las transformaciones institucionales y curriculares, nos demos el espacio y el tiempo necesarios para reflexionar acerca de lo que significa abrir los ojos a la diversidad propia de nuestra naturaleza, en nuestras distintas capacidades, culturas o religiones y, fundamentalmente, al enorme potencial que implica desarrollarse y trabajar cooperativamente aprovechando dicha diversidad (Lobato, 2001;p:15).

Mel Ainscow ha realizado planteamientos que surgen de las reflexiones sobre su experiencia de trabajo y la investigación realizada con maestros y escuelas de varios países y, en particular, de su participación en dos proyectos realizados para la UNESCO: Un proyecto de mejora escolar (IQEA por sus siglas en inglés) “Mejoramiento de la calidad de la educación para todos” y la “Iniciativa de formación del profesorado de la UNESCO”, relacionado con el desarrollo de formas más inclusivas de escolarización.

Ante una diversidad cada vez mayor de la población estudiantil, los docentes han tenido que plantearse distintas opciones para responder. En un sentido amplio, el autor plantea tres opciones de respuesta (Ainscow, 2004):

1. Seguir manteniendo el *statu quo* con la idea de que los alumnos que no responden presentan algún problema que impide su plena participación. Esta opción puede generar conflictos con algunos alumnos y tal vez, con sus padres. Puede dañar el ambiente de trabajo y generar más tensión a la actividad del maestro.
2. Establecer compromisos, se reducen las expectativas con la idea de que algunos alumnos nunca podrán llegar a los niveles normales. Supone la reducción de los niveles de desarrollo de algunos alumnos que, probablemente, sean ya vulnerables en una sociedad cada vez más competitiva.
3. Tratar de dar respuestas docentes nuevas que estimulen y apoyen la participación de todos los alumnos de la clase. Tiene el potencial de producir

mejoras que refuercen el aprendizaje de todos los alumnos incluyendo a aquellos que pudieran encontrarse marginados.

Se considera que, en la práctica cotidiana, gran parte de los docentes se encuentran dentro de las dos primeras opciones de respuesta; se requiere de mayor conocimiento y sensibilización para implementar nuevas estrategias que promuevan la participación de todos los alumnos.

Ainscow (2004) señala que para que el profesor pueda desarrollar una práctica más inclusiva debe saber, en primer lugar, que los momentos iniciales de cualquier lección o actividad son especialmente importantes para ayudar a los alumnos a comprender la finalidad y el sentido de lo que va a suceder y que la forma de utilizar los recursos disponibles, con el fin de estimular y apoyar la participación es fundamental. El autor considera que los recursos más importantes para el aprendizaje son los propios docentes y los alumnos.

Cuando los esfuerzos de integración dependen de la importación de prácticas de educación especial, es casi seguro que encuentren dificultades. En realidad, es probable que conduzcan a nuevas formas de segregación (Ainscow, 2004; p: 22) cuando se retiran esos apoyos, los profesores tienen la sensación de que no son capaces de hacerse cargo de la situación. Ainscow plantea una perspectiva que enfatiza la preocupación por toda la clase y por la participación de todos los alumnos.

Los intentos de llegar a todos los alumnos están influidos por las formas de percibir las diferencias entre ellos (Ainscow, 2004):

- a) Normativo. Se define a los alumnos en base a criterios indiscutidos de normalidad según los cuales algunos estudiantes serían anormales. Quienes no se adaptan a los entornos existentes requieren de atención en otro lugar o, al menos, que se les ubique en el marco habitual.

- b) La idea de que todos los alumnos son únicos, con sus propias experiencias, intereses y aptitudes. Las escuelas han de evolucionar de forma que aprovechen esta diversidad, que se considera como un estímulo para el aprendizaje.

En los últimos años el llamado modelo del déficit ha estado sometido a críticas en diversos países; esto ha contribuido a estimular un cambio en la forma de pensar respecto a las explicaciones sobre el fracaso escolar centradas en las características del alumno y de su familia, para relacionarlo con el proceso de escolarización. Sin embargo, el pensamiento sobre el déficit sigue profundamente arraigado y con frecuencia lleva a muchos a creer que es necesario atender por separado a algunos alumnos. Esto estimula la marginación al tiempo que aparta la posibilidad de generar prácticas que beneficien a todos. Es preciso considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje y no como problemas que arreglar (Ainscow, 2004).

El enfoque de la inclusión que Ainscow propone supone “un proceso de aumento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de su exclusión de los mismos” (Booth y Ainscow, 1998 citado en Ainscow, 2004). Gran parte de la investigación que ha realizado le ha convencido de la importancia del contexto escolar para crear un clima en el que se puedan llevar a cabo prácticas más eficaces, observando ciertas condiciones de organización, que facilitan la asunción de riesgos tendentes a unas prácticas más inclusivas como las pautas de liderazgo, los procesos de planificación y las políticas de formación permanente del profesorado. Se considera el desarrollo de la escuela inclusiva como un proceso de perfeccionamiento de la escuela.

La cultura del lugar de trabajo influye en el modo que tienen los maestros y profesores de contemplar su trabajo y desde luego a sus alumnos. Schein (1985, citado en Ainscow, 2004) señala que la cultura tiene que ver con los niveles más profundos de supuestos básicos y creencias que comparten los miembros de una organización, que actúan inconscientemente para definir la idea que la

organización tenga de sí misma y de su entorno. Hargreaves (1995, citado en Ainscow, 2004) dice que puede considerarse que las culturas de las escuelas tienen una función de definición de la realidad, que permite a quienes están dentro de ellas darse sentido a sí mismos, a sus acciones y entornos. Señala que la función actual de definición de la cultura consiste en una función de resolución de problemas heredada del pasado. Así, una forma cultural de hoy, creada para resolver un problema emergente, se convierte con frecuencia en una receta incuestionable del mañana para afrontar cuestiones nada nuevas.

Cuando las escuelas consiguen hacer avanzar su práctica, comienza a percibirse como una escuela que trata continuamente de desarrollar y refinar sus respuestas a los retos con los que se enfrenta. Cuando las escuelas se mueven en esta dirección, los cambios culturales que se producen influyen también en el modo de en que los profesores perciben a sus alumnos. Es posible que, a medida que mejore el clima general de la escuela, la idea que se tenga de los alumnos, cuyo progreso es motivo de preocupación para el profesor, vaya siendo gradualmente más positiva (Ainscow, 2004).

Los cambios culturales necesarios para conseguir escuelas capaces de escuchar y responder a las necesidades educativas de los alumnos, en muchos casos, son profundos. Ainscow señala que las culturas escolares tradicionales respaldadas por estructuras rígidas de organización, aislamiento de los docentes y elevados niveles de especialización del profesorado tienen graves problemas cuando se enfrentan a circunstancias imprevistas.

La presencia de niños que no se adaptan al “menú” de la escuela constituye un estímulo para explorar una cultura más colegiada, en la que los profesores tengan el apoyo de la experimentación de nuevas respuestas docentes. De esta forma, las actividades de resolución de problemas pueden convertirse, paulatinamente, en las funciones de definición de la realidad indiscutibles que configuran la cultura de la escuela inclusiva, es decir, una escuela que trata de ponerse al alcance de todos los estudiantes de la comunidad (Ainscow, 2004).

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación o conducir a la exclusión y discriminación (Blanco (2002) En prólogo de Booth; p:6).

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe permear todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar (Ainscow, 2010; p: 3).

Ainscow propone un enfoque transformador y alternativo a la inclusión, esto cuestiona muchas de las prácticas actualmente en uso y exige cambios profundos en la utilización de los recursos disponibles.

La inclusión es un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación o que excluyan y discriminen (Blanco (2002) En prólogo de Booth; p: 7).

Ainscow (2010) señala seis aspectos que pueden ser útiles para aquellas escuelas interesadas en formular estrategias para avanzar en sus prácticas inclusivas:

- *Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos.* Se parte de que en la mayoría de las escuelas existe mucho más conocimiento del que

realmente se utiliza; por lo que el desarrollo debe estar dirigido a hacer un mejor uso de la capacidad y la creatividad presentes en el contexto escolar.

- *Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje.* Al modificar las estructuras se requiere de un proceso de improvisación en el que el profesor responde a las distintas formas de retroalimentación que se presentan en la clase. Esto implica adoptar una visión más positiva de las diferencias e implica la aplicación de conocimientos adquiridos durante años de práctica.
- *Evaluación de las barreras a la participación.* Es necesario evaluar si algunos aspectos de las prácticas llevadas a cabo representan, en sí mismos, barreras para la participación. Se enfoca hacia la interacción que tiene el alumno en la clase; algunos estudiantes reciben mensajes “sutiles” de los profesores que sugieren que no son valorados o que se preveía un bajo nivel de participación, lo que desincentiva la participación y el aprendizaje del alumno.

Una práctica que parece producir un sentimiento de exclusión en el contexto está relacionado con el papel de los auxiliares de aula asignados para apoyar a los niños que han sido incluidos en la categoría de necesidades especiales (...) recibimos la impresión de que mientras que esos alumnos valorados como necesitados de ayudas especiales estaban realizando en general las mismas actividades que sus compañeros, la presencia constante de un “ayudante” implicaba que solían reducirse significativamente los retos planteados por estas actividades (...) comprobamos que se producían muchas situaciones en las que las actuaciones de los auxiliares suponían una barrera entre estos alumnos y sus compañeros (...) en algunas clases el profesor dedicaba poco tiempo a interactuar con los alumnos que se considera que tienen necesidades especiales y tendía a dirigir sus comentarios al auxiliar (Ainscow, [s/f](#) ; p: 7-8).

- *El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.* Hacer un uso más eficiente de los recursos, en especial, de los recursos humanos. Incluye formas de trabajo que optimizan el uso de la energía humana a

través de una mayor cooperación entre maestros, personal de apoyo, padres y alumnos. Una mejor utilización de la cooperación entre niños puede contribuir al desarrollo de salas de clase más inclusivas mejorando las condiciones de aprendizaje de todos los estudiantes.

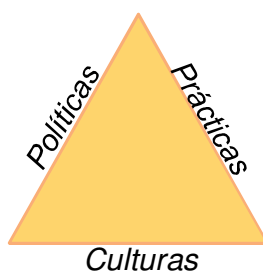
- *Desarrollo de un lenguaje de práctica.* Debe permitir que los docentes compartan ideas y reflexionen acerca de sus propios estilos de trabajo comunicándose unos con otros respecto a aspectos específicos de la práctica. Quizás sea la tradición de aislamiento profesional, más que cualquier otra cosa, lo que obstaculiza la toma de riesgos que parece ser fundamental para la creación de formas pedagógicas más inclusivas.
- *Crear condiciones que animen a correr riesgos.* Cuando se le solicita a un docente que experimente con sus prácticas, se le está invitando a correr riesgos; de ahí la importancia del contexto escolar en la creación de un ambiente dentro del cual se puedan potenciar las prácticas inclusivas. Este tipo de cambios está relacionado con la estructura y organización escolar.

Estos seis aspectos están ligados a la idea de intentar “llegar a todos los estudiantes” de una escuela, incluye tanto a los docentes como a los alumnos. Las escuelas que han logrado avanzar en este sentido, lo han hecho a través del desarrollo de condiciones que motivan a todos los integrantes de la comunidad educativa a ser aprendices. El hecho de responder a quienes estén experimentando barreras para el aprendizaje puede ser un medio para elevar los estándares en una escuela (Ainscow, 2010).

La presencia de niños que con necesidades educativas, motiva a seguir buscando una cultura más colegiada que brinde apoyo a los maestros que deseen experimentar con nuevas respuestas pedagógicas. De esta forma, las iniciativas de resolución de problemas se pueden convertir progresivamente en las funciones de definición que se dan por sentado y que constituyen la cultura de las escuelas inclusivas (Ainscow, 2004).

Ainscow plantea la necesidad de implementar profundos cambios para transformar a las escuelas. El crecimiento de una escuela depende de la capacidad de desarrollo de los docentes; se necesitan líderes educativos. El desarrollo profesional involucra desarrollo individual y grupal; tiene que ver con que cada docente aumente su confianza y sus habilidades individuales y que el personal aumente su capacidad para trabajar en equipo. Se trata de cambiar actitudes y acciones; creencias y comportamientos (Ainscow, 2010).

Elementos que están involucrados en el desarrollo de escuelas inclusivas:



Tales desarrollos implican un proceso esencialmente social en el que las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y, además, a aprender de las diferencias convirtiéndose en “escuelas en movimiento” u “organizaciones de aprendizaje”. Esta orientación propugna el Índice de Inclusión, instrumento de desarrollo escolar realizado por un equipo de trabajo; en el que interviene Mel Ainscow y que fue producto de tres años de investigación. El propósito del Índice es ayudar a las escuelas a determinar en qué lugar están respecto a la inclusión y la exclusión, con el fin de hacer avanzar el pensamiento y las prácticas inclusivas.

Cabe señalar que se mencionan algunos aspectos correspondientes al Índice de Inclusión debido a que se tomaron algunos de los indicadores que se proponen en el mismo, como guía para la elaboración de uno de los instrumentos utilizados en la presente investigación. En caso de que se desee profundizar sobre el tema se recomienda consultar: Booth Tony, Ainscow Mel (2002). *Guía para la evaluación y*

mejora de la educación inclusiva: Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros educativos. Universidad Autónoma de Madrid.

En el Índice la *inclusión* se concibe 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. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros (Booth, 2002; p:9).

El proceso de trabajo con el Índice consta de cinco etapas:

Etapa 1. Inicio del proceso.

Etapa 2. Exploración y análisis de la escuela.

Etapa 3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva.

Etapa 4. Implementación del plan de desarrollo de la escuela.

Etapa 5. Evaluación del proceso del índice.

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas:

Culturas: Relacionada con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Políticas: Tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Prácticas: Se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes.

Las tres dimensiones están expresadas en 45 indicadores y el significado de cada uno de ellos es aclarado a través de una serie de preguntas que proporcionan información para orientar la exploración del estado actual de la escuela y plantear futuras posibilidades de acción.

Es importante mencionar que el Índice de Inclusión es una propuesta que las escuelas utilizan para autoevaluarse y generar las acciones que, paulatinamente, los llevarán a desarrollar prácticas cada vez más incluyentes para dar respuesta a los propósitos establecidos en los distintos sistemas educativos internacionales.

Se considera que el Índice de Inclusión no puede ser implementado como un programa generalizado ya que cada escuela tiene sus propias características, de acuerdo con los contextos en los que cada comunidad escolar se desenvuelve, las concepciones que haya desarrollado y las culturas que, de acuerdo con las prácticas cotidianas, se hayan generado. Sin embargo, se consideró factible hacer uso de algunos elementos propuestos en el Índice de Inclusión para realizar los instrumentos de investigación que nos permitieron evaluar los procesos y las dificultades que enfrentan los docentes al dar respuesta a la diversidad.

2.3 ESTADO DEL ARTE EN MÉXICO SOBRE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN MÉXICO RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Investigaciones recientes realizadas en México, por estudiantes de licenciatura y maestría, se enfocan básicamente al proceso de integración educativa, en las que

se reportan datos importantes como 1) avances en los alumnos integrados a los que se les aplicó un programa de desarrollo específico, 2) la importancia de la participación familiar, 3) relatos sobre alumnos con discapacidad integrados a la escuela regular; 4) resultados estadísticos de alumnos atendidos por los servicios educativos, 5) propuestas de programas de intervención o de capacitación para docentes para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que se presentan en el aula.

Se encontraron investigaciones en las que el objeto de estudio corresponde a la integración educativa cuyos resultados se centran en 1) la falta de información que tienen los docentes, 2) la falta de compromiso que existe ante el alumno integrado, 3) las dificultades para llevar a cabo el trabajo colaborativo entre el personal de educación regular y el de apoyo, 4) las dificultades organizativas que obstaculizan el servicio que las USAER proporcionan en las escuelas regulares, 5) los aspectos que dificultan la evaluación y elaboración de adecuaciones curriculares y 6) la falta de disposición que tiene el personal docente hacia la integración.

De los trabajos que se revisaron se considera que las investigaciones que aportan datos importantes para la elaboración del presente trabajo son las siguientes:

En la investigación realizada por Martha González Romero se analiza la experiencia y cotidianeidad que viven los profesores de escuela regular y USAER con el objetivo de determinar los principales elementos, tanto institucionales como metodológicos que influyen en la labor educativa en el contexto de la integración. La investigación se realizó a nivel nacional obteniendo resultados en relación a la organización y funcionamiento de la escuela integradora considerando el trabajo colaborativo y el espacio del consejo técnico consultivo como el medio para la capacitación y comunicación entre docentes, así como el trabajo coordinado entre maestros y padres de familia para obtener mayores resultados educativos. Por otro lado se reconoce como dificultad docente el manejo de las adecuaciones curriculares en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (González, 2007).

Heriberto Gutiérrez Álvarez realizó una investigación con la finalidad de identificar las principales causas y razones por las cuales el programa de integración educativa enfrenta problemas para su aceptación por parte de los docentes de escuela regular. Plantea en sus conclusiones que un alto porcentaje de los docentes considera que los alumnos integrados deben ser atendidos en el aula de apoyo o en escuelas especiales; manifestando desacuerdo en la integración educativa. También reporta que los docentes refieren que no cuentan con capacitación suficiente para atender a dichos alumnos (Gutiérrez,2005).

Gerardo Varela Quintana, en su investigación plantea la dificultad que se observa para integrar a los alumnos en las escuelas regulares. Hace énfasis en la desinformación por parte de los docentes respecto al proceso de integración educativa presentando un programa de capacitación para docentes, a desarrollar durante un ciclo escolar, cuyo propósito es lograr que los docentes elaboren un proyecto de aula al que consideran como un medio para que las personas conozcan y valoren su participación en la integración educativa, a la vez que actúan como sensibilizadores de los integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo el trabajo se vio afectado por dificultades en la organización debido al tiempo para la operación del programa (Varela,2005).

En el 2004 en la Universidad Pedagógica Nacional se llevó a cabo un estudio exploratorio en doce entidades federativas para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México, cuyos coordinadores fueron los Maestros Iván Escalante Herrera y Julio Rafael Ochoa Franco.

Los resultados del estudio se proporcionaron de acuerdo a cinco ejes de análisis:

Eje 1. *Organización y funcionamiento de la institución educativa*

Eje 2. *Requerimientos del docente regular*

Eje 3. *Apoyo de educación especial*

Eje 4. *Recursos y materiales*

Eje 5. *Relaciones con padres de familia.*

A continuación se presentan algunos resultados que se obtuvieron en dicho estudio, correspondientes al Eje 2. Requerimientos del docente regular y que están estrechamente relacionados con los objetivos propuestos en el presente trabajo.

El estudio señala que la intervención pedagógica en las escuelas integradoras, se caracteriza principalmente por las acciones que realizan los maestros de grupo y los maestros de apoyo, lo cual se traduce en requerimientos para llevar a cabo su trabajo en mejores circunstancias.

Por lo que se refiere a la planificación de las actividades entre los profesores de grupo y los docentes de apoyo, se reporta que a) no se ha logrado superar el trabajo paralelo, b) no se ha logrado establecer un vínculo coherente entre lo que el currículo propone y las actividades que es indispensable poner en juego, considerando que éstas deben responder al grupo de alumnos en conjunto, incluyendo a los niños integrados, c) las adecuaciones al currículo son difíciles de realizar, pues persiste una visión prescriptiva sobre su operación en las aulas, lo cual impide, en muchas ocasiones, dar una respuesta apropiada y específica a las necesidades educativas de cada alumno integrado, y también a las del resto del alumnado.

Se encontraron avances significativos en cuanto a los criterios y procedimientos de evaluación que se aplican a los niños integrados, pues los aspectos que principalmente toman en cuenta los docentes al evaluar a los niños con necesidades educativas especiales, tienen que ver con un interés que se centra en el sentido formativo de la acción educativa. Valoran principalmente sus avances, el esfuerzo mostrado, las actitudes de interés y compromiso que muestran, las habilidades cognitivas alcanzadas, el nivel de participación en clase, el cumplimiento de las tareas y el logro de los objetivos propuestos.

Se refiere en los resultados que las opciones de actualización en el campo de la integración educativa son variadas y que la mayoría del personal tiene acceso a ellas. Sin embargo, se señala que siguen presentes necesidades en este terreno, como son el tener un conocimiento más profundo de las principales discapacidades, contar con procedimientos e instrumentos para la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales, desarrollar mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje, elaborar y aplicar materiales y apoyos didácticos, saber manejar el comportamiento y las actitudes de los alumnos integrados, elaborar y desarrollar estrategias de trabajo con los padres de familia, manejar el currículo y realizar adecuaciones curriculares, entre las más importantes.

Se hace mención de que los principales factores que han contribuido a favorecer el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales, se relacionan principalmente con la aceptación y las actitudes de los alumnos hacia los niños integrados y con la comunicación que se establece entre los maestros de grupo y los maestros de apoyo para determinar el curso de las acciones. Los factores que más han obstaculizado el proceso de integración son la falta de apoyo de los padres y los problemas de conducta del niño.

Se mencionan, como avances más importantes alcanzados con los niños integrados, la confianza y seguridad en sí mismos que han adquirido en la escuela, a la capacidad comunicativa que han desarrollado, a las relaciones interpersonales que han establecido, al incremento de su interés y participación en las actividades escolares, recreativas y deportivas. En menor medida se aprecian avances en los aspectos vinculados con el aprendizaje, como son la atención y concentración, el desarrollo de habilidades cognitivas y la adquisición de conocimientos.

Por último se refiere que, para los directores, los maestros de grupo y los maestros de apoyo, la integración educativa representa para los niños con

necesidades educativas especiales y el resto de los alumnos, una oportunidad para que se eduquen juntos y compartan la experiencia de la socialización, pues no solo se benefician en cuanto al desarrollo de sus capacidades y habilidades para el aprendizaje, sino también porque esta convivencia les permite tener una formación basada en valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto a las diferencias. Se asegura que la aceptación hacia la integración educativa es generalizada en la gran mayoría de los casos.

Emilia Adame (2003), realizó un diagnóstico cualitativo sobre las prácticas de educación especial e integración educativa enfocada al funcionamiento de los servicios de educación especial en el estado de Quintana Roo encontrando que, las opiniones de algunos profesores de grupo son desfavorables hacia el funcionamiento de las unidades de apoyo:

Los resultados de la investigación referidos (...) corrobora la apreciación de los docentes respecto a que a través de la USAER, en muchos casos, no se logran superar las dificultades de acceso a estos conocimientos con lo cual se producen reprobaciones reiteradas o promociones sin que los conocimientos estén cimentados (...) Los profesores reconocen la importancia de la USAER para el apoyo a los alumnos pero señalan las limitaciones en tiempo y la insuficiencia de recursos para dar respuesta apropiada a sus necesidades...(Adame, 2003; 301).

La investigación señala que los docentes indican que no se está aplicando el principio de equidad, ya que los niños asisten a las escuelas regulares pero que éstas no han sido dotadas de mayores recursos profesionales, materiales, tiempo y espacios físicos apropiados. También se hace referencia a que si bien, los maestros registran con precisión en sus planes de clase los propósitos a trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales, esto no se traduce en el desarrollo de actividades tendientes al logro de aquéllos.

En dicha investigación se presentaron historias de vida de niños con discapacidad integrados en escuela regular; en donde se plantea que la integración física del alumno en el contexto escolar no acaba con la segregación sino que ésta sigue operando aún cuando los niños estén en espacios regulares conviviendo con niños sin discapacidad. Si la integración se hace en un contexto sin las condiciones deseables, por lo menos en cuanto a actitudes de aceptación y

compromiso de la comunidad educativa en su conjunto, no solo no se logra la socialización normal sino que se afecta la integridad emocional de los menores (Adame, 2003).

Se considera que una de las conclusiones del trabajo realizado por Adame (2003) y que tiene estrecha vinculación con la presente investigación es la siguiente:

El reto de la integración-inclusión educativa implica necesaria y urgentemente, la transformación de la organización escolar que lleve a una renovación general de la escuela pública. El enfoque de las prácticas de integración educativa realizadas en México, han dado excesiva importancia a la colocación o ubicación de los niños con discapacidad en escuelas regulares, relegando a un segundo término los cambios necesarios en las instituciones educativas; por ello es preciso que las autoridades trasciendan el discurso de la integración centrado en la educación especial y adopten, las políticas y las prácticas de la educación inclusiva centrada en la educación básica en general, pues es allí donde se requiere modificar las condiciones; la organización, los recursos, las actitudes y las prácticas educativas...(Adame, 2003;p:313).

Las investigaciones referidas sirven de base para la elaboración del presente trabajo de investigación, enfocado hacia el estudio de las necesidades psicopedagógicas de los docentes para dar respuesta a la educación inclusiva, y se considerarán como referentes de comparación respecto a los resultados que se obtengan.

En el siguiente capítulo se presentan sustentos teóricos relacionados con el trabajo cooperativo y la profesionalización docente, como estrategias para la inclusión, ya que se considera necesario el desarrollo de acciones que propicien dinámicas distintas de operación escolar y el fortalecimiento de los profesionales de la educación para favorecer y generar prácticas y culturas cada vez más inclusivas.

CAPÍTULO III ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN

En el presente capítulo se plantean dos estrategias que diversos autores han elaborado y que se considera favorecen el desarrollo de culturas, prácticas y políticas inclusivas al interior de los contextos escolares . Ambas estrategias requieren de impulso y continuidad para que promuevan cambios significativos en las prácticas cotidianas y así se desarrollen escuelas cada vez más incluyentes:

- El aprendizaje cooperativo.
- La formación psicopedagógica de los docentes.

3.1 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

En el siguiente apartado se presenta información relacionada con una propuesta de trabajo y aprendizaje elaborada por Pere Pujolás (2004) relacionada al trabajo cooperativo que se plantea continuamente por diversos autores como alternativa para dar respuesta a la educación inclusiva.

Pujolás señala que para obtener el máximo provecho de la acción docente, tenemos que pasar de una estructura de aprendizaje individualista o competitivo a una estructura de aprendizaje cooperativo. El autor plantea que si se ha optado por atender a todos los alumnos en un mismo centro escolar y en una misma clase, y si los queremos atender adecuadamente, no tenemos más remedio que personalizar la enseñanza, es decir, adecuarla a las características personales de cada alumno y se podrá hacer esto, o por lo menos tratar de hacerlo, si se consigue que los alumnos cooperen para aprender y se ayuden mutuamente a la hora de aprender. Por lo anterior no es extraño que se oiga hablar del aprendizaje cooperativo como un recurso o estrategia para atender a la diversidad (Pujolás, 2004).

El aprendizaje cooperativo en la educación escolar no es tema nuevo. Ovejero (1990; citado por Pujolás, 2004) refiere que Comenius, pedagogo del siglo XVII, creía firmemente que los estudiantes se beneficiarían tanto de enseñar a otros estudiantes como de ser enseñados por otros compañeros. Y en el siglo XVIII,

Joseph Lancaster y Andrew Bell utilizaron en Inglaterra los grupos de aprendizaje cooperativo que más tarde exportarían a Estados Unidos. En éste último país, este tipo de trabajo fue continuado por Francis Parquer y por John Dewey, quien utilizó el aprendizaje cooperativo como elemento esencial de su modelo de instrucción democrática. Sin embargo, de acuerdo a Ovejero, a finales de la década de los treinta, en Estados Unidos, sería la competición individual (aprendizaje competitivo), la que comenzaría a predominar en las escuelas de ese país y en general en todo el mundo occidental; la escuela reflejaba, principalmente, un exagerado énfasis en el aprendizaje competitivo e individualista y había olvidado casi totalmente el cooperativo. Hacia la mitad de la década de los setentas, también en Estados Unidos, volvería a resurgir el interés por el aprendizaje cooperativo con investigadores como los hermanos David y Roger Johnson y sus colaboradores en la Universidad de Minnesota, en Minneapolis; Elliott Aronson creador de la técnica de aprendizaje cooperativo denominada como “Rompecabezas” en la Universidad de Santa Cruz, California y Robert Slavin de la Johns Hopkins University entre otros (Pujolás, 2004).

El aprendizaje cooperativo se basa en dos presupuestos fundamentales:

1. El hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los alumnos.
2. La cooperación y la ayuda mutua, si se proporcionan de manera correcta, posibilitan el logro de resultados más altos en el aprendizaje, ya que permiten aprender más cosas y aprenderlas mejor.

La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando se enfrentan dos puntos de vista diferentes u opuestos, no sólo permiten aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar, modificar o reafirmar los aprendizajes que se tienen. Aprendemos más y mejor si somos capaces de hacerlo formando parte de un equipo que sabe cooperar, aportando cada uno lo que sabe al servicio de una meta común, que si afrontamos el aprendizaje o la tarea en solitario (Pujolás, 2004).

Un equipo cooperativo presenta las siguientes características:

1. *Pertenencia*: los integrantes están unidos fuertemente por el hecho de pertenecer al mismo equipo y perseguir el mismo objetivo.
2. *Relación de igualdad*: Nadie se siente superior a los demás, todos son valorados y se sienten valorados por sus compañeros.
3. *Interdependencia entre los integrantes*: Todos dependen de todos, lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás. Todos se tienen que comprometer a hacer su trabajo, y a cumplir de manera responsable sus compromisos.
4. *Relación de cooperación*: Ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo. Se establece una relación de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua.
5. *Relación afectiva*: Al existir una clara comunión de intereses entre los integrantes del equipo, es más fácil que se establezcan lazos de amistad que los lleva a compartir juntos los éxitos conseguidos entre todos.

Conforme se den estas condiciones y se vaya avanzando en la dirección que indican, supone la posibilidad de ir generando que un simple grupo de personas, ya sean alumnos, profesores o jugadores deportivos, sea cada vez más un equipo cooperativo. La eficacia del equipo, su éxito final, depende de la diversidad y la complementariedad de las funciones de todos los miembros que, en principio, persiguen un objetivo común (Pujolás, 2004).

Un equipo de aprendizaje cooperativo es un equipo creado para que sus integrantes aprendan juntos y se ayuden a aprender. No se trata de saber más que los demás, sino de que cada uno llegue a saber tanto como pueda, de todo lo que pueda. Cada miembro tiene una doble responsabilidad: aprender y ayudar a sus compañeros a aprender.

Pujolás (2004) apunta que hay estudiantes que rechazan la propuesta de trabajar en equipo, argumentando que hay compañeros que trabajan mal o hacen poco, y que para ellos, es mejor realizar solos el trabajo. También refiere que hay profesores que no confían totalmente en esta manera de trabajar y que, en este caso, con frecuencia ha sucedido que se confunde la manera tradicional de hacer trabajos en equipo en el marco escolar, con la propuesta de equipos de trabajo cooperativo.

Célestin Freinet (citada en Pujolás, 2004) explica claramente qué es el trabajo cooperativo en una de sus famosas Invariantes pedagógicas, la número 21, que dice textualmente:

Al niño no le gusta el trabajo gregario ante el que tiene que doblegarse como individuo. Le gusta el trabajo individual o el trabajo en equipo dentro de una comunidad que coopera.

Esta invariante es la condena definitiva de las prácticas escolásticas cuando todos los niños hacen, a la misma y cada uno para sí, exactamente lo mismo. No se saca nada de clasificar a los alumnos por divisiones o por cursos: nunca tienen las mismas necesidades ni las mismas aptitudes, y es profundamente irracional pretender hacerlos avanzar al mismo paso. Unos pierden los nervios porque se atrasan cuando querrían, y podrían, ir más de prisa. Otros se desaniman porque no pueden seguir solos, sólo una pequeña minoría saca fruto del trabajo organizado de esta manera.

Hemos buscado y encontrado la posibilidad de permitir que los niños trabajen cada uno a su ritmo, en el seno de una comunidad viviente.

Hay que reconsiderar la noción misma de trabajo en equipo y de trabajo cooperativo. Trabajar en equipo o cooperativamente no significa necesariamente que cada miembro haga el mismo trabajo. Al contrario, el individuo ha de conservar hasta el máximo su personalidad, pero al servicio de una comunidad.

Esta nueva forma de trabajo es, pedagógica y humanamente hablando, de la más alta importancia (Freinet, 1990, p: 181-182. original de 1964; citada en Pujolás, 2004; p: 80-81).

Pujolás (2004) enfatiza que el trabajo cooperativo añade un matiz importante al trabajo en equipo; puntualiza que no se trata sólo de hacer una misma cosa entre todos, sino de hacer cada uno una cosa, la que quiere o la que es capaz de hacer y que no necesariamente tiene que coincidir con lo que hacen los demás, y que ésta se realiza al servicio de una comunidad; ya sea un equipo o su grupo de acuerdo a unas metas comunes: en este caso, aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades; para lo que se ayudan unos a otros. En este tipo de trabajo se genera un trasfondo de solidaridad, de compromiso y de respeto que

implica que los miembros no se encuentren del todo satisfechos si todos los compañeros del equipo no progresan.

Los alumnos no adquieren por arte de magia y de forma espontánea las habilidades sociales que se necesitan para trabajar en equipo (Pujolás, 2004; p: 82). Se considera que la mayoría de los profesores no logramos desarrollar las habilidades sociales en los alumnos ya que, primero, necesitaríamos aprender y desarrollar dichas habilidades en nosotros mismos para empezar a trabajar cooperativamente entre docentes y, de esa forma, adquirir la experiencia y el conocimiento necesario que nos permita, posteriormente, enseñarlo.

Pere Pujolás (2004) señala como elementos fundamentales de un equipo cooperativo:

a) *Diversidad*. Es preciso que los integrantes del equipo sean diversos y se complementen unos a otros. Es importante que tengan distintas habilidades. La diversidad es positiva cuando se valora la existencia de distintos puntos de vista, diferentes formas de razonar y de pensar, diferentes habilidades: redactar, dibujar, hacer esquemas, elaborar mapas conceptuales, manejo de Internet, etc., esto hace más competente a un equipo de aprendizaje cooperativo. La heterogeneidad de los equipos es vista como una fuente de nuevos conocimientos y como un estímulo para el aprendizaje. Sin embargo, el autor señala que en un momento determinado no sea oportuno o conveniente que los alumnos por un tiempo limitado y de acuerdo a un propósito establecido, se puedan agrupar y trabajar en equipos de composición más homogénea.

b) *Interdependencia positiva*. De acuerdo a los expertos revisados por Pujolás Putnam (1993), Johnson y Johnson (1997), y Johnson, Johnson y Holubec (1999); señala que existen diversos tipos de interdependencia positiva:

❖ *Interdependencia positiva de finalidades*: Cuando todos los miembros del equipo persiguen el mismo objetivo.

- ❖ *Interdependencia positiva en la celebración-recompensa:* Cuando el equipo y el grupo han conseguido su objetivo común se les tiene que valorar tanto individualmente como en equipo y en grupo.
- ❖ *Interdependencia positiva de tareas:* Cuando los miembros del equipo se coordinan para repartirse las diferentes tareas y llevar a cabo cada uno la propia tarea, lo mejor posible, para completar la tarea de equipo que se les ha encargado.
- ❖ *Interdependencia positiva de recursos:* cuando cada miembro tiene una parte de los recursos, de la información o de los materiales que se necesitan para completar el aprendizaje. A fin de que todos los miembros completen su aprendizaje, cada uno debe enseñar a los otros lo que previamente ha aprendido.
- ❖ *Interdependencia positiva de roles:* cuando cada integrante tiene asignado un papel, complementario al que ejercen sus compañeros, de manera que, para que el equipo alcance su doble objetivo – aprender los contenidos del área y aprender a trabajar en equipo-, es necesario que cada uno realice con responsabilidad y eficacia, la función que se le ha encomendado.

c) *Igualdad de oportunidades para el éxito del equipo:* Cada miembro tiene que responsabilizarse al máximo de aquello que se compromete a hacer para el equipo. Debe haber compromiso individual y responsabilidad personal. Todos los miembros deben tener la oportunidad de contribuir con el mismo peso específico al éxito del equipo, progresando en su aprendizaje. Si gracias al trabajo en equipo consiguen aprender más de lo que sabían, contribuyen al éxito del equipo. Si se tiene en cuenta que los equipos de base cooperativos son heterogéneos, es necesario que el profesor ajuste o personalice los criterios de éxito y sus expectativas y que adecue la exigencia de las tareas haciéndolas proporcionales a las necesidades, habilidades y capacidades de cada alumno, para Pere Pujolás:

Sólo si se exige a cada uno según sus posibilidades y no según una norma común establecida de antemano, todos los miembros de un equipo podrán

avanzar realmente en su aprendizaje y contribuir con el mismo peso específico que cualquier otro compañero al éxito final del equipo. Este es el motivo de que insista tanto en que la cooperación en el aprendizaje debe ir precedida y acompañada, ineludiblemente, de la personalización de la enseñanza (Pujolas, 2004; p: 89).

- d) *Interacción estimulante cara a cara*: Es la condición que se ha de dar para pasar de un trabajo *de* equipo a un trabajo *en* equipo. Pujolás (2004) refiere que un trabajo para cuya realización los alumnos que forman un equipo se han repartido la tarea realizándola cada uno por su cuenta y que al final se han limitado a reunir las partes; puede considerarse como un trabajo de equipo más no en equipo; ya que no ha sido discutido, ni trabajado entre todos aunque cada uno se haya responsabilizado de una parte. La interacción estimulante cara a cara se traduce, en la práctica, en los ánimos, la motivación, la ayuda, el intercambio de opiniones, recursos y estrategias; así como en las observaciones que se hacen para mejorar su rendimiento; en el esfuerzo que se exigen mutuamente, en la confianza que se tienen y en la autoestima que de esta forma se genera en cada uno de los integrantes del equipo.
- e) *Responsabilidad personal y el compromiso individual*: son muchos los profesores que no acaban de confiar en el trabajo en equipo ya que no es fácil que los alumnos, del nivel básico principalmente, sean responsables individualmente y se comprometan personalmente para el bien del equipo. Sin embargo, es tarea del docente hallar la manera de que cada uno aporte su parte al éxito del equipo y evitar que alguien se aproveche del trabajo de los compañeros o que se prefiera el trabajo individual. La responsabilidad personal requiere del descubrimiento de las habilidades sociales que son imprescindibles para que el equipo funcione y para que cada uno se comprometa a ejercerlas lo mejor posible dentro del equipo.
- f) *Habilidades sociales y pequeño grupo*: para que los equipos cooperativos sean productivos, tenemos que enseñar a los alumnos las habilidades sociales necesarias y motivarlos para que las utilicen. Se trata de un aprendizaje costoso y que, por tanto, debe ser objeto de una planificación

sistemática y de una enseñanza persistente (Pujolás, 2004; p: 89). Los alumnos deben tener la oportunidad de descubrir qué habilidades deben practicar para mejorar el funcionamiento del equipo como: respetar el turno, hablar en voz baja, no distraerse hablando de otras cosas, tener claridad en la tarea, ayudarse, llevar el material necesario, etc., así como tener la oportunidad de ponerlas en práctica y comprobar que estas habilidades hacen que su equipo funcione mejor.

Para que un grupo de niños o de adultos, sean capaces de trabajar en equipo, de forma cooperativa, deberán de dominar una serie de habilidades sociales. Johnson, Johnson y Holubec (1999; citados en Pujolás, 2004), señalan cuatro habilidades sociales como condiciones fundamentales para poder trabajar en equipo o para ir progresando en la habilidad social más amplia, que es el trabajo en equipo:

- ❖ Que los miembros del equipo se conozcan y confíen unos en otros. Los integrantes de un equipo deben tener oportunidad de trabajar juntos durante un tiempo considerable para que se conozcan.
- ❖ Que se comuniquen con precisión y claridad. Los equipos deben contar con la oportunidad de revisar periódicamente su funcionamiento, los compromisos de cada miembro, la responsabilidad en el ejercicio de las labores encomendadas y asumidas por cada uno de tal manera que se acostumbren a hablar con claridad, sin tapujos y con respeto para mejorar el funcionamiento del equipo.
- ❖ Que se acepten, se apoyen y se animen mutuamente. Es muy diferente ver a los otros como competidores o como personas que te miran con indiferencia a verlos como personas que te valoran, te respetan y en quienes puedes confiar.
- ❖ Que resuelvan los conflictos de forma constructiva. Pujolás (2004) refiere que la explicación que María Lluïsa Fabra (1992b) realiza citando a Alan C. Filley (1985) sobre las diferentes actitudes u opciones que pueden adoptarse respecto a la resolución de

conflictos en un grupo, le parece muy sugerente al respecto:1) *ganar-perder*, los miembros de los grupos saben que unos no pueden ganar salvo que los otros pierdan; 2) *perder-perder*, cuando hay un conflicto todos pierden y, por tanto, lo único que se puede hacer es intentar perder tan poco como sea posible, o en todo caso perder un poco menos que los demás, y 3) *ganar-ganar*, abordar el conflicto considerando que, si se unen las fuerzas y se dirigen a favor de una resolución creativa y satisfactoria del problema, es posible que se encuentre la solución y que todos puedan ganar con ella. Adoptar ante un conflicto esta actitud equivale a intentar resolverlo por consenso.

- g) *La revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora.* Para que los equipos aprendan a funcionar y funcionen de manera efectiva, deben ser capaces de reflexionar sobre el propio funcionamiento y tomar decisiones sobre qué comportamientos se han de mantener, cuáles se tienen que incrementar y cuáles se deben evitar o cambiar. Para poder hacer esto deben tener la oportunidad de revisar su funcionamiento de manera periódica y establecer objetivos de mejora, en forma de compromisos personales y de equipo.

Pujolás (2004) puntualiza que los elementos descritos, en la medida en que son condiciones para que se dé una relación cooperativa, pueden ayudar al docente a programar y planificar mejor este aprendizaje así como a identificar los puntos débiles; a fin de que los alumnos progresen cada vez más en esta habilidad.

3.2 LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES.

En el siguiente apartado se presenta información relativa a las necesidades de formación psicopedagógicas de los docentes que se han desarrollado a partir del movimiento de la integración educativa, así como planteamientos relacionados con la profesionalización docente.

Una cultura inclusiva, en el ámbito escolar regular, requiere no sólo de una política nacional, de leyes establecidas o de cambios organizativos o estructurales para llevarse a cabo, sino de la preparación profesional de los docentes que les permitan, paulatinamente, desarrollar prácticas inclusivas de respeto y reconocimiento hacia todas las personas.

Con la globalización, entendida por Gimeno Sacristán, como fenómenos procesos en curso, realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones, la economía, el comercio, las relaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana (G. Sacristán, 2005); se generan cambios en la perspectiva de la educación, promoviendo movimientos internacionales que propician una “Educación para todos” en la que los grupos minoritarios entre ellos, las personas con necesidades educativas especiales, se consideran por primera vez, como individuos cuyo derecho a la igualdad de oportunidades implica, entre otras cosas, el que deban asistir a la misma escuela que los demás; con lo que se favorecerá la equidad y la igualdad entre los individuos.

Se considera que la actualización y la disposición por parte del docente, afectan de manera sustancial su postura ante la inclusión. El progreso hacia la inclusión no es siempre comprendido ni bienvenido, en especial donde la gente está acostumbrada a sistemas segregados o donde los educadores no se sienten capaces de enfrentar los desafíos de la diversidad. Por lo tanto es necesario generar una corriente de opinión a favor de la inclusión y comenzar un proceso que busque consenso (UNESCO, 2004). Para generar prácticas inclusivas, los docentes deben estar informados y contar con una serie de competencias que les permitan llevar a cabo de manera conciente, segura y práctica estrategias educativas que den respuesta a las necesidades de los alumnos.

La preparación profesional y la función docente, en la mayoría de las ocasiones, se ve disociada debido a las exigencias de la sociedad, de la estructura económica y política del país y principalmente porque el profesor al enfrentarse a la población escolar encuentra alumnos diferentes de los que tenía pensado

educar, esto genera frustración, decepción y falta de disposición hacia la labor que debe desempeñar cotidianamente (Tenti, 2007).

Los sistemas educativos deberían valorar la formación del docente como fundamental para el desarrollo económico y cultural del país, es necesario proporcionar un currículum específico y una estructura profesional que le proporcione al docente los elementos necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas de la comunidad escolar a la que se va a enfrentar. Las escuelas deben tener definidas sus funciones evitando que se conviertan en “instituciones paliativas” para la población ya que, por lo general, es a través de ellas que el Estado da respuesta a ciertas necesidades sociales.

Por otro lado se requiere desarrollar profesionales, mediante la actualización continua, cuya preparación profesional les permita enfrentarse a los cambios y exigencias de una sociedad globalizada, en la que la educación debe ser el medio para generar individuos cada vez más aptos que generen desarrollo económico al país, evitando la desigualdad que es cada vez más evidente entre los individuos. Se coincide con Beatrice Ávalos cuando señala que la reivindicación de la docencia como profesión ha estado ligada al mejoramiento de la calidad de su formación inicial y de las oportunidades de formación continua o formación en servicio. Para poder diagnosticar problemas, razonar y actuar en consecuencia, el profesor o profesora debe disponer de una buena base de conocimientos y competencias que le permitan tomar decisiones según lo demandan las diversas situaciones de enseñanza en que se encuentre. Este conocimiento y estas competencias dependen de la calidad de sus oportunidades de formación (Ávalos, 2007).

Contar con un docente dispuesto a aprender, a trabajar en conjunto, a enfrentar los retos actuales de una sociedad tecnológica cambiante, comprometido, preparado, que considere su labor como fundamental para contribuir a la formación de generaciones productivas, funcionales e inclusivas.

Para ello, es necesario que se capacite y certifiquen los profesores de forma continua, debe evitarse que la docencia sea el refugio de profesionales fracasados

o sin oportunidades cuya única opción es la de desempeñarse como maestros de grupo o de asignatura. Se debe establecer una formación docente que parta de perfiles de ingreso acordes al trabajo educativo que se va a desempeñar, contar con un plan y programas de estudio coherentes a las necesidades escolares y educativas nacionales y considerar, por parte del Estado, una remuneración económica que le permita al docente vivir adecuada y dignamente de su trabajo quien es el responsable de dar respuesta a la diversidad de alumnos con equidad y calidad.

Únicamente docentes preparados y comprometidos con la educación, podrán dar respuesta a los cambios constantes causados por los adelantos científicos y tecnológicos y a las necesidades educativas de la población escolar a la que se enfrentan.

Las necesidades psicopedagógicas son consideradas como aquellos requerimientos de actualización o formación profesional, que son indispensables para que los docentes puedan proporcionar la respuesta educativa que requiere la población escolar que atienden, de acuerdo a las necesidades y características de aprendizaje de los alumnos. Éstas pueden ser de origen, cognitivo, procedimental o actitudinal.

Abraham Naziff (1994, citado en Domínguez, 2005; p: 20) refiere que el campo de la formación docente, ha pasado por diferentes etapas, desde los años setenta, ante la demanda de masificación de la enseñanza y las reestructuraciones de los planes y programas de estudios:

Primera etapa: Caracterizada por propiciar cursos aislados de temáticas o disciplinas con la idea del mejoramiento y eficacia en el trabajo educativo.

Segunda etapa: Hacia finales de la década de los setenta las propuestas se encaminan a la elaboración de programas estructurados que se vinculaban a la promoción del maestro.

Tercera etapa: la década de los ochenta fue de crítica y análisis frente a la tecnología educativa. Surgieron propuestas para la reflexión y el análisis de la práctica docente; abordaron temáticas como la concepción del aprendizaje,

contenido escolar, métodos de enseñanza, papel del profesor y del alumno, entre otros (Domínguez, 2005).

Resultados de investigaciones realizadas en el estado de Quintana Roo a cargo de Emilia Adame Chávez, cuyo objeto de estudio fueron las prácticas de los docentes con experiencia en la integración educativa; reportaron resultados respecto a las problemáticas planteadas por los profesores de acuerdo a las vivencias cotidianas; considerando como significativas las que a continuación se presentan:

- a) Falta disposición del personal docente hacia la integración de los alumnos en la escuela regular.
- b) La desinformación respecto a la atención y requerimientos de los alumnos integrados.
- c) Falta de compromiso ante la labor educativa que se enfrenta.
- d) Las dificultades que se viven cotidianamente para llevar a cabo un trabajo colaborativo al interior de cada servicio y con el personal de educación especial que labora en las escuelas.
- e) Fallas organizativas (tiempos e insuficiencia de recursos) que obstaculizan el apoyo que se proporciona a la comunidad educativa por parte de los servicios de apoyo a la educación regular.
- f) Criterios de evaluación adecuados para valorar las habilidades, capacidades y desarrollo de competencias en los alumnos.
- g) Dificultades para la planeación y la elaboración de adecuaciones de acuerdo a las necesidades y características de los alumnos que se atienden.
- h) Requerimientos de actualización de acuerdo a las necesidades cotidianas, conocimiento de metodologías y estrategias de intervención.
- i) Falta innovación de estrategias que favorezcan la práctica docente y la atención que se proporciona a los alumnos.

j) Los docentes de grupo consideran que el apoyo que reciben los alumnos por parte de educación especial no les permite adquirir los conocimientos básicos indispensables para continuar en la educación primaria o secundaria.

h) Desconocimiento de las características emocionales, cognitivas y afectivas de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

i) La formación profesional de los distintos participantes en el proceso educativo no logra complementarse para dar respuesta a las necesidades que se presentan en el contexto escolar (Adame, 2003).

Los profesores presentan necesidades psicopedagógicas diversas, requiriendo actualización continua así como una preparación profesional acorde a las necesidades sociales y educativas que den respuesta a los requerimientos de la sociedad actual.

Beatrice Ávalos (2007) señala que para poder diagnosticar problemas, razonar y actuar en consecuencia, el docente debe disponer de una base de conocimientos y competencias que le permitan tomar decisiones de acuerdo a las distintas situaciones de enseñanza a las que se enfrente. Este conocimiento y estas competencias dependen de la calidad de sus oportunidades de formación. Por otra parte, aún disponiendo de una buena base de conocimientos y capacidad para analizar y decidir lo que convendría hacer, los límites de su función no siempre le permiten actuar. Sus decisiones pueden chocar con lo que le permite el sistema educativo en el que trabaja, o las demandas sociales pueden exceder lo que el profesor razonablemente está en capacidad de hacer (Ávalos,2007).

La profesión docente está todavía en construcción, en la medida en que las oportunidades de formación son insatisfactorias, los controles burocráticos del ejercicio docente son limitantes, las voces de los profesores son poco escuchadas, y las condiciones de trabajo apenas permiten que los educadores demuestren las competencias profesionales que poseen. Frente a una profesión en construcción, se va dibujando un nuevo concepto de profesionalismo docente. Se revela la importancia de la tarea educativa para una mejor educación de todos a la luz de la necesidad del crecimiento económico. Se multiplican las instancias de discusión

sobre cómo desarrollar la profesión docente, se ensayan experiencias, se revisan estudios que puedan dar luz sobre lo que es una docencia efectiva que produce resultados de aprendizaje, y se proponen sistemas de incentivos para estimular la iniciativa y el esfuerzo de superación (Ávalos, 2007).

Beatrice Ávalos (2007) señala que el campo del trabajo docente actualmente tiene demandas cada vez más complejas tanto por los cambios y problemas macrosociales, como por las expectativas que se depositan en los resultados educativos en cuanto factor de progreso y desarrollo competitivo. Presenta cinco factores críticos que cubren tanto la formación inicial como al desarrollo profesional continuo:

La identidad del docente como profesional. Quiénes son los que ejercen la docencia y cómo se valoran a sí mismos constituye un tema importante de análisis. Por una parte, se mantiene un nivel educacional de quienes ingresan a la preparación docente más bajo que para otras profesiones. Esto no es necesariamente el producto de menor escolaridad sino de la calidad de la educación media y, principalmente, del nivel exigido por las instituciones formadoras. Por otro lado, muchos de quienes ingresan a la docencia no la han elegido particularmente motivados por ella.

El reconocimiento de esta situación lleva a considerar la necesidad de otorgar incentivos a buenos candidatos que elijan la docencia (becas) y, también, a que los programas de formación docente corrijan desniveles de entrada y procuren motivar un cambio de actitud o influir en una gradual aceptación y compromiso con las tareas docentes de los estudiantes en formación.

1. *Los conocimientos profesionales.* En relación a los contenidos de la formación docente que son necesarios para constituir la base de un buen ejercicio profesional, comprenden conocimientos sólidos de las áreas disciplinarias que subyacen al currículo escolar, y conocimientos profesionales que se vinculan al ejercicio de la labor específica de enseñanza. Los docentes dependiendo del nivel escolar en que enseñan, necesitan manejar adecuadamente los conceptos centrales de las disciplinas, deben comprender los procesos de desarrollo psicológico y

social de los niños y jóvenes, y necesitan un repertorio de estrategias de enseñanza y de evaluación. Necesitan conocer y considerar los factores del contexto social y cultural que enmarcan las experiencias de sus alumnos. También requieren de una perspectiva educacional que se nutre de la reflexión sobre lo que es educar, el valor de la educación y su contribución a la vida social y ciudadana. Esta visión del aprendizaje docente tanto en la formación inicial como en las actividades de desarrollo profesional será mejor si se la entiende como un proceso de creciente participación en la práctica docente, se facilita en la medida en que es compartido, en razón de la mayor riqueza existente en la conjunción de intelectos que en el aporte individual.

2. *Los formadores de docentes.* Las mejores reformas estructurales, de organización y de contenidos de la formación docente, tanto inicial como continua, depende de quienes actúan como formadores y facilitadores en este trabajo. La complejidad y diversidad de las instituciones de formación docente convierte el preparar a los docentes formadores en una tarea difícil. Buscando especificar qué competencias requieren los formadores de docentes para ser efectivos, Koster y otros (2005, citados en Ávalos, 2007) realizaron un estudio en Holanda cuyo resultado permitió establecer un perfil profesional expresado en seis áreas de trabajo :

- ❖ Trabajo en torno a su propio desarrollo y el de sus colegas (profesionalismo y bienestar).
- ❖ Desarrollo de un programa de formación docente.
- ❖ Participación en el desarrollo de políticas y de la formación docente.
- ❖ Organización de actividades para y con profesores.
- ❖ Selección de futuros profesores.
- ❖ Desarrollo de investigaciones (considerado necesario sólo para profesores universitarios).

Se coincide con Beatrice Ávalos quien señala que la formación de formadores de docentes es un tema abierto que no parece tener aún, la importancia debida, en algunas instituciones.

3. *El desempeño docente: estandarización o desarrollo profesional.* Velar por la calidad del ejercicio docente es en primer lugar la responsabilidad de los profesores, como lo es también establecer los criterios por los cuales se juzgará si la formación profesional y el desempeño en servicio son adecuados. La profesión docente está dirigida principalmente al bien público, y su función es la de compartir con el Estado la tarea de vigilar por la calidad de la educación. A la luz del bien público, los criterios que permiten describir un buen desempeño docente deben resultar de un acuerdo compartido por la profesión docente y las autoridades estatales; tal sistema muestra públicamente lo que es un buen desempeño docente y al mismo tiempo ayuda a la profesión a ver en qué punto de un continuo se encuentran los docentes y qué necesidades de desarrollo profesional tienen en ese momento. Sin embargo, la dificultad se ubica en el grado en que tal formulación permite ir más allá de competencias mínimas y acercarse a las capacidades que reclama la sociedad del conocimiento y que Hargreaves (2003, p.23 citado en Ávalos, 2007; p: 223-224) enumera como las siguientes:

- Creatividad.
- Flexibilidad.
- Resolución de problemas.
- Ingenio.
- Inteligencia colectiva.
- Confianza profesional.
- Riesgo.
- Mejoramiento continuo.

4. *Experticia: carrera y desarrollo profesional.* El aporte de la experiencia y su conjunción con las oportunidades de desarrollo profesional van imprimiendo a lo largo de la vida profesional distintos sellos en los que se conjuga el modo de manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje con grados de encanto o desencanto con la profesión (Huberman, 1993 citado en Ávalos, 2007). Sin embargo, en la práctica, por lo general el crecimiento en experticia no tiene otro reconocimiento que el que aporta un mayor número de años de servicio. En varios países, la diferencia entre el salario inicial y el de culminación de la carrera docente es mínima. En algunos países existen sistemas que reconocen la experticia y estimulan la permanencia de los buenos docentes en el aula que incluyen bonos salariales y asignación de responsabilidades diversas sobre la base de una evaluación voluntaria y compleja de desempeño (Ávalos, 2007).

El nuevo profesionalismo se presenta como una serie de rasgos que se requieren de los docentes frente a las demandas complejas de la sociedad del conocimiento por un lado, y de las condiciones socioculturales y de desarrollo específicas de cada país, por otro. Existen demandas de tipo cognitivo: conocimiento profundo, creatividad, flexibilidad, apertura a lo nuevo, de carácter social y afectivo: capacidad de trabajar con otros; de respuesta a la diversidad y de respuesta y manejo de los conflictos sociales que penetran en las escuelas como: violencia, drogas, conductas sexuales y sus consecuencias (Ávalos, 2007).

Frente a las demandas actuales, la tarea central de los docentes continua siendo la enseñanza y el aprendizaje, para lo que disponen de herramientas que no siempre son adecuadas a las necesidades. Se observa tensión y una grieta más o menos profunda entre requerimientos y posibilidades, como también entre el capital cultural y pedagógico de los docentes y su posibilidad de responder a lo esperado de ellos. Las oportunidades de formación tendrían que contribuir a cerrar la grieta, reducir las tensiones y aumentar la efectividad de su trabajo, en conjunto con otras condiciones contextuales como salarios, reconocimiento público y condiciones laborales adecuadas (Ávalos, 2007; p: 225).

Tenti Fanfani (2007) señala que en todos los trabajos que se realizan de persona a persona se exige el dominio de ciertas competencias técnicas instrumentales más un *plus* ético de “compromiso”, “respeto” y “cuidado” por el otro, en este caso el niño, adolescente o alumno con quien trabaja el docente. Este elemento que puede denominarse “vocacional”, es considerado un componente necesario en la definición de la excelencia en la realización del trabajo docente, y por lo tanto debe ser desarrollado y fortalecido mediante políticas específicas de formación y mediante dispositivos colectivos gestionados por el propio cuerpo docente. Este elemento del oficio debe ser incorporado en la definición de una nueva profesionalidad de la docencia.

Para potenciar la capacidad del docente en la solución de problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje es preciso acompañar a la dimensión racional técnica del oficio con elementos de tipo afectivo, asociados a la vieja idea de vocación. La docencia requiere un compromiso ético-moral que involucre el respeto, cuidado e interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos (Tenti, 2007; p:141).

Se considera que una de las causas que genera el poco compromiso por parte de algunos profesores hacia la atención a la diversidad, es un reflejo de la falta del aspecto afectivo que señala Tenti y al que denomina como ético-moral. Se observa la pérdida de este elemento “vocacional”, que interfiere en la atención que se proporciona a los alumnos, al encontrar justificaciones basadas en las características o dificultades que presenta el estudiante o en la falta de conocimientos por parte del docente para la no participación en el proceso educativo de los alumnos o la delegación de la responsabilidad del aprendizaje de los mismos en un tercero (padres o personal especializado), dejando de manifiesto el deterioro que existe en el oficio docente.

Únicamente docentes preparados y comprometidos con la educación, podrán dar respuesta a los cambios constantes causados por los adelantos científicos y tecnológicos y a las necesidades educativas de la población escolar a la que se enfrentan.

En México se han llevado a cabo diversas acciones para favorecer la profesionalización y el desarrollo profesional docente. El Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso y se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. Las escuelas normales fueron consideradas, formalmente; instituciones de educación superior. Esta medida provocó cambios importantes en las escuelas normales; la dimensión del sistema se redujo, su organización y funcionamiento se alteraron con la asignación de nuevas responsabilidades para las instituciones, se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente y, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores. Inició así, un nuevo período en la historia de la educación normal (SEP, 1997; p: 15).

A partir de 1993 México, como país participante en la política internacional en pro de una “Educación para Todos”, genera cambios tanto en la política interna como en el Sistema Educativo Nacional que propician la integración de los alumnos con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares (SEP, 2002). A partir de ese momento se han generado cursos, leyes, estrategias y acciones para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en las escuelas regulares. Se modificaron los planes y programas de estudio de las escuelas normales ubicándolas en un nivel de licenciatura y en los que, con el paso del tiempo, se han incluido materias relativas a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

El Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria (1997) forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas, cuyas acciones iniciales se llevan a cabo desde agosto de 1996. El programa se deriva

de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1997).

La reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, creó un factor adicional que hizo necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y en los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no eran adecuadamente atendidas por el plan de estudios 1984. Más allá de los cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos (SEP, 1997; p: 20).

Para la elaboración del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1997) se adoptó una lógica de trabajo cuyo punto de partida del currículum es la definición del perfil del profesional de la educación que se aspira a formar, y como punto de llegada la selección y la organización, en un mapa curricular, de los contenidos, las actividades y las experiencias formativas que con mayor probabilidad permitirán lograr los rasgos del perfil deseable. Conforme al método adoptado, se definen los rasgos del maestro de educación primaria que México requerirá en el futuro inmediato.

A continuación se presenta el perfil de egreso planteado en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1997), las competencias que lo definen se agrupan en cinco grandes campos. Dentro de las competencias enunciadas en el Plan de estudios referido, se consideran necesarias para dar respuesta a la diversidad las que se señalan a continuación:

❖ *Habilidades intelectuales específicas.*

- a) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- b) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

❖ *Dominio de los contenidos de enseñanza.*

- a) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

❖ *Competencias didácticas.*

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la

evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.

❖ *Identidad profesional y ética.*

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- c) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

❖ *Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.*

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.

Se hace necesario contar con docentes dispuestos a aprender, a trabajar en conjunto, a enfrentar los retos actuales de una sociedad tecnológica cambiante, comprometidos, preparados, que consideren su labor como fundamental para contribuir a la formación de generaciones productivas, funcionales e inclusivas.

Para ello, es necesario que se capaciten y certifiquen de forma continua, debe evitarse que la docencia sea el refugio de profesionales fracasados o sin oportunidades cuya única opción es la de desempeñarse como maestros de grupo o de asignatura. Se debe establecer una formación docente que parta de perfiles de ingreso acordes al trabajo educativo que se va a desempeñar, contar con un plan y programas de estudio coherentes a las necesidades escolares y educativas nacionales y considerar, por parte del Estado, una remuneración económica que le permita al profesor vivir adecuada y dignamente de su trabajo.

Se han generado cambios en planes de estudio, como en el caso de la licenciatura en Educación Primaria que se espera, forme profesionales de la educación capacitados para dar respuesta educativa a todos los alumnos; se plantean distintos programas de capacitación continua para el fortalecimiento académico de los profesores y se han establecido programas de estímulo económico para favorecer el crecimiento profesional de los docentes activos.

Se desea ver, con la llegada de las nuevas generaciones a las escuelas y con el desarrollo profesional continuo, el cambio que requiere el Sistema Educativo para proporcionar una educación adecuada a los requerimientos sociales, técnicos, culturales y económicos acordes a la diversidad de la población y al momento que se vive.

En el capítulo IV que se presenta a continuación, se muestra el método que fue utilizado para llevar a cabo el trabajo de investigación que se realizó y que nos permitió explorar las dificultades y las necesidades que enfrentan los docentes frente a grupo para dar respuesta a la inclusión; así como conocer algunas estrategias pedagógicas que se han implementado para proporcionar atención a la diversidad.

CAPÍTULO IV MÉTODO

En este estudio se planteó la necesidad de explorar las necesidades psicopedagógicas de los docentes de educación primaria para dar respuesta a la inclusión, así como conocer las experiencias y estrategias implementadas por los profesores de grupo para proporcionar atención a las necesidades de los alumnos mediante la aplicación de una encuesta generalizada a maestros de grupo regular, que tuvieran experiencia en la atención de alumnos con discapacidad, y la realización de entrevistas semiestructuradas a cuatro directores seleccionados aleatoriamente en las escuelas primarias. De este modo, se plantearon como unidades de análisis:

- Reconocer a las problemáticas y dificultades que enfrentan los docentes como el eje del análisis y su relación con la práctica educativa cotidiana del docente.
- Priorizar la identificación de las necesidades psicopedagógicas de los docentes que permitan proponer sugerencias o propuestas de intervención.
- Exponer las experiencias y estrategias implementadas por los docentes para dar respuesta a la inclusión.

Dado que lo que se pretendía era indagar sobre las necesidades psicopedagógicas que tiene el docente para dar respuesta a la inclusión; se consideró que, a través de un estudio de corte exploratorio, se podían identificar tanto las necesidades de actualización como los problemas que enfrentan los profesores para proporcionar atención a todos sus alumnos, independientemente de sus características personales o contextuales.

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, o del cual se desea indagar desde nuevas perspectivas (Sampieri, 2006). Si bien en diversas investigaciones se ha reportado que los docentes manifiestan falta de conocimientos que les impiden

proporcionar una respuesta de calidad a todos los alumnos, se considera que no se ha profundizado en la indagación de las necesidades psicopedagógicas que los docentes presentan a partir de su práctica educativa, como tampoco, en las estrategias pedagógicas implementadas, hasta el momento, para dar respuesta a la diversidad.

El análisis realizado arrojó información que permitió elaborar sugerencias y propuestas de intervención con la intención de que la labor educativa de los profesores y de las escuelas, genere prácticas y culturas inclusivas en el contexto escolar, familiar y social apegadas a la política nacional establecida.

Escenario.

La población con la que se trabajó fue seleccionada de manera casual dado que al realizar el trámite correspondiente con las autoridades de Educación Especial para ingresar a los centros educativos, se nos asignó la zona de supervisión que a continuación se detalla.

Docentes del sector 32 de educación primaria, ubicado en la Colonia C.T.M. Culhuacán en la Delegación Coyoacán, en el Distrito Federal; en cuyas escuelas se cuenta con el servicio de USAER adscrito a la zona de supervisión V-7 de Educación Especial.

La Zona V-7 de Supervisión clave 09FSE0035V ubicada en Manuela Medina s/n Unidad C.M.T. Culhuacán Sección 8 en la Delegación Coyoacán se creó en el año 1992, conformada actualmente por nueve servicios. (Ver organigrama 1)

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular que la conforman están ubicadas en las siguientes colonias de la Delegación Coyoacán:

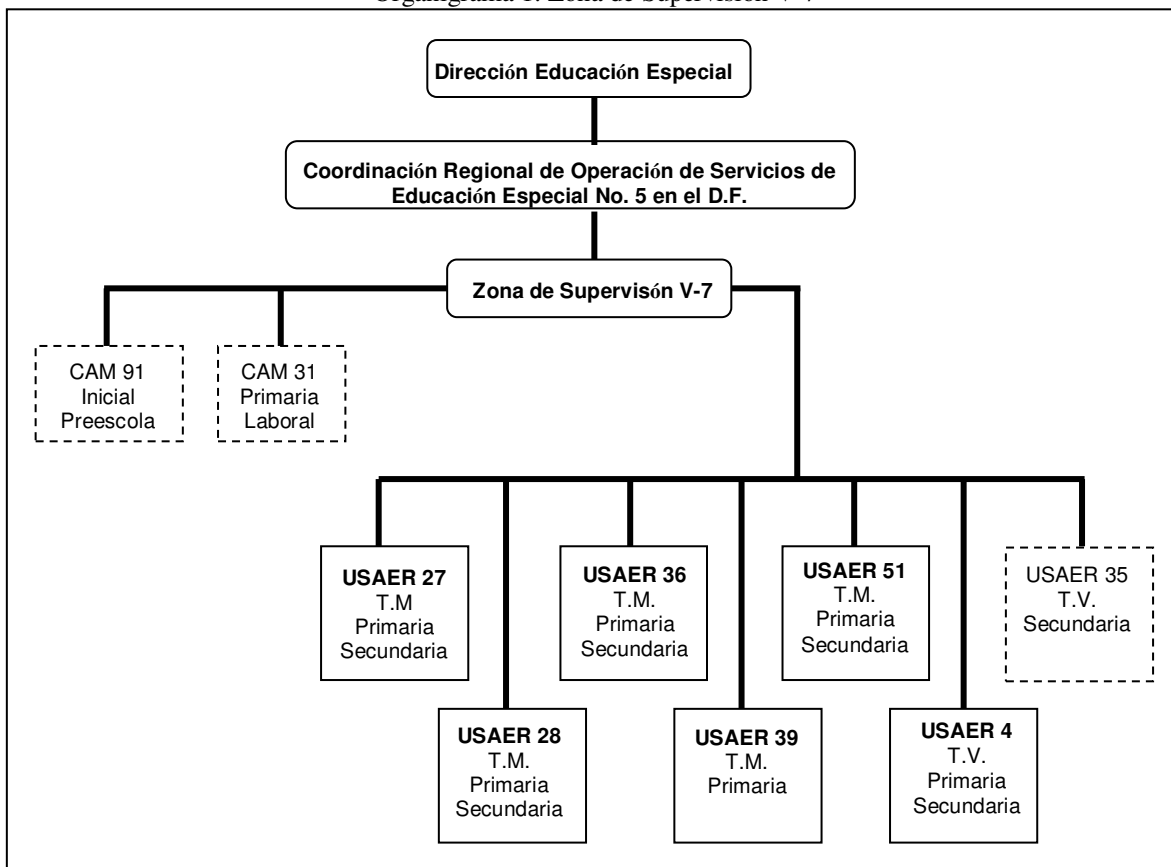
- Unidad Habitacional Alianza Popular Revolucionaria
- Emiliano Zapata
- Carmen Cerdán

- Unidad Habitacional C.T.M. Culhuacán secciones 8 y 10.

El contexto habitacional que circunda a la zona V-7 de supervisión cuenta con los servicios de urbanización necesarios como agua, luz, alcantarillados, vía telefónica y transporte público. Se encuentra comunicada contando con vías de acceso como el Eje 3 Oriente, Av. Santa Ana, Calzada de la Virgen, Calzada de las Bombas y Canal Nacional.

La población pertenece a un nivel socioeconómico medio-bajo y bajo, teniendo la comunidad como características importantes: la drogadicción, delincuencia y desintegración familiar.

Organigrama 1: Zona de Supervisión V-7



Sujetos

En la primera etapa del proceso de investigación se realizaron encuestas a 31 docentes titulares de grupo, de los cuales 3 eran varones y 28 mujeres; en la

segunda etapa se realizó entrevista a cuatro directores dos mujeres y dos hombres; cuyas características generales arrojan la siguiente información.

- Docentes de educación primaria que tengan experiencia en la atención de alumnos con discapacidad.
- Directores seleccionados de forma aleatoria.

Características de los profesores de grupo.

Años de experiencia laboral. Dado que se observó que los docentes entrevistados tenían como característica respecto a los años de servicio el ser de mayor experiencia o por el contrario de menor antigüedad, se obtuvo el promedio y la desviación estándar correspondiente. (Ver tabla 1).

Cabe mencionar que los docentes entrevistados fueron formados, en su mayoría, de acuerdo a los años de servicio, con base a dos programas de estudio distintos el 84 y el 97.

Gimeno Sacristán señala en el prólogo a la edición española de Investigación y Desarrollo del Currículum de Stenhouse (1984), que el proceso de desarrollo del currículum se convierte en un marco estimulante de energías creadoras y de compromiso de los profesores en la traslación y realización del currículum. Por lo tanto, la política y el “formato” curricular son un factor potencial decisivo de la renovación pedagógica, un instrumento de formación de profesores y un determinante de la calidad de la educación.

Se considera por tanto, que la respuesta educativa de los docentes, así como su visión y expectativa respecto a la inclusión puede favorecer el proceso, si desde la formación inicial, se les va preparando para ello.

Tabla 1 Años de experiencia laboral

	Años en servicio	Años en la docencia	Años en la función
Promedio	17.18	16.82	16.66
Desviación estándar	10.67	10.38	10.28

Número de plazas (Ver tabla 2).

De los 31 docentes encuestados 14 cuentan con una plaza, 12 trabajan doble turno y 5 cubren turno continuo. Se considera importante tener en cuenta que la carga horaria puede afectar la organización y desempeño del docente, dependiendo del tiempo de que dispongan los profesores para realizarla y del estado físico en que se encuentran.

Tabla 2 Número de plazas.

Una plaza	Doble plaza	Horario continuo	Total docentes
14	12	5	31

Tipo de nombramiento (Ver tabla 3).

De los 31 docentes encuestados 18 (58%) tienen base en propiedad y 13 (41.94%) cubren interinato. La seguridad laboral que tiene el docente acerca de la permanencia en el trabajo, puede influir en la respuesta educativa que proporciona a los estudiantes a su cargo.

Tabla 3 Tipo de nombramiento

	Maestros	Porcentaje
Base	18	58.06%
Interinato	13	41.94%
total	31	100.00%

Turno en que se aplicó la encuesta (Ver tabla 4).

De acuerdo a la estructura de la zona de supervisión V-7 se trabajó con las escuelas primarias, mostrándose de acuerdo al número de docentes encuestados en cada turno que, las USAER, atienden en mayor cantidad a instituciones educativas de nivel primaria, en el turno matutino.

Tabla 4 Turno

Turno	matutino	vespertino	Continuo
Maestros	21	5	5

Grado escolar que atienden (Ver tabla 5).

Doce de los docentes encuestados atienden el primer ciclo de la educación primaria (primero y segundo grado), seis laboran en el segundo ciclo (tercero y cuarto) y trece en el tercer ciclo (quinto y sexto). Con base en los datos obtenidos se puede observar que los docentes que tienen experiencia en el trabajo con alumnos con discapacidad, se encuentran, en su mayoría, ubicados en el primer y tercer ciclo de la educación primaria, mismos que tienen relación próxima con los niveles educativos de preescolar y secundaria respectivamente.

Tabla 5 Grado escolar que se atiende

Grado	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Maestros	7	5	1	5	6	7

Nivel de estudios profesionales (Ver tabla 6). Se ha establecido en párrafos anteriores que se considera la preparación profesional como un factor importante en la respuesta educativa que se proporciona en las escuelas. Tanto la formación inicial como la continua, permite al docente desarrollar estrategias de intervención más acordes a las necesidades de sus alumnos y tener expectativas más claras respecto al desarrollo de los mismos. Es importante señalar, con base en la información recabada, que siete licenciados tienen como base la Normal Básica, de los cuales únicamente un docente no se ha titulado; abarcando con esto el 64.51% (20) de los profesores con un nivel de licenciatura. De los licenciados en educación y psicología dos han realizado una especialidad. Por último, un docente tiene el grado de Maestro en Educación.

Tabla 6 Nivel de estudios profesionales

	Titulado	No titulado
Normal básica	10	
Licenciatura	19	1
Maestría	1	
Total	30	1

Características de los directores entrevistados.

Años de experiencia laboral (Ver tabla 7). Los directores entrevistados tienen como mínimo seis años de servicio en la función, experiencia que se considera, les ha permitido dar respuesta educativa a la diversidad y de cuya vivencia se ha obtenido información relevante para la presente investigación.

Tabla 7 Años de servicio directores

Director	Años en servicio	Años en la función
1	25	7
2	29	7
3	27	6
4	30	18

Turno en que se desempeña la función de director (Ver tabla 8). La selección de los directores se llevó a cabo de acuerdo a la apertura y experiencias relativas a la inclusión.

Tabla 8 Turno función director

Director	Matutino	Horario continuo
1	x	
2	x	
3		x
4		x
Total	2	2

Nivel de estudios profesionales (Ver tabla 9). De acuerdo a los años de servicio con que cuentan los directores, el plan de estudios con el que se formaron como profesores de educación primaria fue el plan de estudios 75 reestructurado (cuatro años después de cursar el nivel de secundaria). Como puede observarse en la tabla 9 los directores entrevistados cuentan por lo menos con un nivel superior al de su formación inicial.

Tabla 9 estudios profesionales directores

Director	Nivel profesional
1	Maestría en Pedagogía
2	Maestría en Letras Inglesas
3	Lic. en Psicología
4	Lic. En Educación Básica

Trayectoria laboral (Ver tabla 10). La experiencia laboral con que cuentan la mayoría de los directores, muestra que han realizado actividades técnico-pedagógicas y correspondientes a la administración educativa previas a la función directiva.

Director	Trayectoria laboral
1	Profesor de grupo y director.
2	Profesor de grupo, ATP en zona escolar y director.
3	Profesor de grupo en primaria y bachilleres, ATP zona escolar de primaria y director escuela primaria.
4	Profesor de grupo, ATP en zona escolar y sector y director.

Técnicas e Instrumentos

1. Encuesta a través de cuestionario mixto para profesores que consiste en preguntas abiertas y cerradas mediante las cuales se indagaron las experiencias, dificultades y las necesidades psicopedagógicas de los docentes para dar respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos. (Anexo 1).

Lo que se rescató a través de esta encuesta fueron las apreciaciones de los profesores respecto a la respuesta educativa que están proporcionando a la población atendida con alguna necesidad educativa y las problemáticas cotidianas a las que se están enfrentando ante la inclusión.

Se analizaron las respuestas de los docentes de forma cuantitativa y cualitativa pretendiendo encontrar aspectos, elementos o características, del proceso de inclusión, que permitan realizar sugerencias o propuestas de intervención.

2. Entrevista semiestructurada aplicada a cuatro directores de educación primaria (Anexo 2). Para la elaboración de la entrevista se consideraron algunos de los aspectos planteados por Mel Ainscow en el Índice de Inclusión, de acuerdo a cada una de las dimensiones de estudio.

Lo que se analizó mediante la entrevista es la visión y la perspectiva de atención que el director tiene respecto de la atención que se proporciona en la institución educativa que dirige y, si ésta considera las necesidades de todos los alumnos inscritos. También se trató de establecer una relación entre las acciones, dificultades y estrategias que plantean los docentes y las que consideran los directores observando si existe o no congruencia en los planteamientos; situación que nos permitió determinar las necesidades psicopedagógicas de los docentes vistas desde dos puntos de vista distintos.

Procedimiento

1. Análisis de documentos técnicos que den sustento a la investigación.
2. Diseño de encuesta y guía de entrevista semiestructurada.
3. Validación y confiabilidad de los instrumentos a través de expertos
4. Aplicación de las encuestas a los profesores de educación primaria.
5. Realización de la entrevista semiestructurada a directores seleccionados.
6. Análisis de los datos recopilados a través de las encuestas aplicadas y entrevistas realizadas.
7. Determinación de las necesidades psicopedagógicas que reporten los docentes para desarrollar la propuesta de intervención que favorezca el desarrollo de escuelas inclusivas.
8. Análisis de las estrategias implementadas por los docentes para dar respuesta a la inclusión.
9. Elaboración de conclusiones y propuestas de intervención.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos durante el proceso de investigación. Se realizó en un primer momento el análisis de la información obtenida mediante la encuesta aplicada a los docentes y posteriormente lo correspondiente al análisis de las entrevistas realizadas a los directivos.

CAPÍTULO V ANÁLISIS DE DATOS

En el capítulo V se presenta el análisis de los datos obtenidos mediante una encuesta, aplicada a 31 docentes de grupo del nivel de primaria adscritos a un mismo sector escolar, y una entrevista semiestructurada realizada a cuatro directores de escuela primaria.

Con el análisis de la información, se dio respuesta a las preguntas de investigación: ¿Cuál es la problemática que el docente enfrenta en la práctica cotidiana para dar respuesta a la inclusión?, ¿Qué estrategias han implementado los docentes para dar respuesta educativa a los alumnos incluidos en su grupo? y ¿Qué elementos psicopedagógicos requiere el docente para elaborar estrategias didácticas que favorezcan la inclusión?, preguntas que guiaron el presente trabajo y que fueron el origen de los objetivos propuestos:

- ❖ Indagar las necesidades psicopedagógicas y las dificultades que tiene el docente de educación primaria, para dar respuesta a la inclusión.
- ❖ Analizar las estrategias que han implementado los docentes para cubrir las necesidades educativas de todos los alumnos.

A) DOCENTES DE GRUPO.

Los resultados analizados que se presentan se organizaron en cuatro dimensiones:

- 1) *Criterios y conceptos relativos a la educación inclusiva.* En esta dimensión se muestran las concepciones y criterios de atención que se encontraron en los docentes y que se consideraron el fundamento de las prácticas cotidianas que se llevan a cabo respecto a la atención a la diversidad.
- 2) *Dificultades y problemáticas de los docentes para la inclusión.* Esta dimensión hace referencia a las dificultades a las que se enfrentan los profesores de forma cotidiana al llevar a cabo los procesos de evaluación, planeación e intervención.

3) *Estrategias didácticas implementadas.* La experiencia docente y la respuesta educativa que se ha proporcionado a partir de que surge el movimiento de Educación para Todos enriquece las prácticas y favorece el desarrollo de estrategias y acciones que promueven la inclusión, en esta dimensión se recopilan las experiencias utilizadas en cuanto a la evaluación, planeación y generación de ambientes inclusivos propicios para la convivencia y el aprendizaje.

4) *Necesidades psicopedagógicas de los docentes.* En esta dimensión se presentan los requerimientos encontrados de capacitación u organización que de acuerdo a las dificultades manifestadas por los profesores se tienen como factores que obstaculizan el desarrollo de escuelas inclusivas.

1. Criterios y conceptos relativos a la educación inclusiva.

De los 31 docentes encuestados 30 respondieron que consideran que la escuela en que trabajan es inclusiva.

De acuerdo a las opiniones realizadas por los docentes, se elaboró un análisis de las mismas encontrando que algunos docentes consideran que, la escuela que da acceso a alumnos con necesidades educativas, que atiende a alumnos que presentan alguna problemática o que cuenta con un equipo de apoyo, en este caso USAER, ya es inclusiva, lo anterior se denota en los siguientes comentarios:

Porque tiene educandos con necesidades educativas especiales, cuenta con el personal de USAER para apoyar dichas necesidades (Maestra quinto grado). 6 meses, Lic. Ed. Primaria.

Se encuentran alumnos con deficiencia de aprendizaje, en cuarto asiste un alumno con Síndrome de Down (Maestra sexto grado). 21, Normal.

Porque cuenta con USAER y de una u otra manera se trata de apoyar a niños que presentan N.E.E. además de que el personal trata de integrar a los niños en su ambiente social (Maestra de segundo grado). 1, Lic. Ed. Prim.

Desde el ingreso a nuestra escuela no se obstaculiza la integración a los niños con N.E.E. o con cualquier otro tipo de situación. Se cuenta con un excelente equipo de la USAER que nos fortalece y orienta para lograr una mejor práctica educativa en torno a la inclusión (Maestra de segundo grado). 19, Normal.

Otros profesores conceptualizan a la escuela inclusiva como aquella en la que se proporciona atención a todos los alumnos, se puntualizó la necesidad que se tiene

de un apoyo u orientación que enriquezca la práctica docente y que permita a los profesores proporcionar una respuesta más acorde a las necesidades de los alumnos:

Se intenta dar respuesta a todos los alumnos que se integran aunque se requieren de muchos elementos a saber (Maestra de sexto grado).

Se trabaja parejo con todos los niños haciendo las adecuaciones sugeridas por el equipo de USAER (Maestra cuarto grado).

La dirección y el cuerpo docente en la misma se han interesado por hacer seguimiento y apoyan en forma directa; orientándonos e involucrándonos en la atención específica; pero eso no es suficiente se requiere un acompañamiento real (Maestra cuarto grado).

No totalmente, porque a los maestros nos cuesta trabajo implementar las estrategias y/o actividades adaptadas a la currícula en el caso de alumnos con N.E.E., a los alumnos les cuesta trabajo aceptar la diversidad y discriminan a sus compañeros por apariencia física, por discapacidad o condición socioeconómica (Maestra sexto grado).

Se observó que algunos docentes centran la educación inclusiva en la atención que se proporciona a los alumnos con N.E.E., se manifestó también que el contexto escolar se involucra en la solución de las problemáticas que se presentan:

Se considera a los alumnos con N.E.E. durante la planeación de todas las actividades y se realizan las adecuaciones pertinentes, además de que forman parte del diseño de nuestro proyecto escolar (Maestra de primer grado).

Trata lo más posible en integrar a las diferentes actividades escolares a los alumnos con N.E.E., y se tratan los casos en Consejo Técnico (Maestra de cuarto grado).

Porque en juntas de Consejo los maestros hemos reflexionado sobre la importancia que tiene el llevarlo a cabo, ya que los beneficiados son los niños. Si se aplica en la escuela (Maestra de primer grado).

Otras opiniones mostraron que la concepción que se tiene de la educación inclusiva es más abarcativa, es decir, que no se limita a los alumnos con discapacidad o N.E.E., se considera la atención a la diversidad como la participación de todos los alumnos en las distintas actividades escolares y el logro del desarrollo máximo de las capacidades de acuerdo a las posibilidades de cada alumno. Tales situaciones se manifiestan en los siguientes comentarios:

Porque acepta toda clase de alumnos sin importar condición o necesidades (Maestra sexto grado). 28, Normal, Lic Psic. Educativa

Porque se le da la oportunidad de asistir a clases a todos niños y niñas como también se les acepta y se les da la oportunidad para participar en todas las actividades que se trabajan en la escuela, no importando si son niños con N.E.E. o cualquier otro tipo de necesidad (Maestra de quinto grado). 4, Lic. Ed. Primaria.

Se brinda atención a la población educativa atendiendo a la diversidad y a las N.E.E., trabajando en el grupo lo que son derechos humanos, aceptación de las personas no importando condición física, social, etc., sensibilizando a los alumnos. Se invita a personal capacitado para dar pláticas y orientación a los papás (Maestra de sexto grado). 27. Normal.

Porque los niños que asisten son una población diversa y a todos se les da atención (Maestra de quinto grado). 23, Normal, Lic. En Psicología.

Se consideran las necesidades de todos los niños (Maestra tercer grado). 15, Lic. Ed. Primaria, Especialidad en Historia.

Trabajamos para lograr que todos los niños se integren al proceso enseñanza aprendizaje y tengan los mayores logros posibles de acuerdo a sus capacidades (Maestra de segundo grado). 31, Normal, Lic. Audición y lenguaje

En la literatura revisada se señala que se emplea la expresión *inclusión plena* para aludir a la educación de todos los alumnos en clases y escuelas próximas al domicilio. Susan Bray Stainback define la educación inclusiva como el proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de los compañeros, y junto con ellos, en el aula (Pujolás, 2004;p:29).

Los docentes encuestados consideraron que sus escuelas son inclusivas ubicando, de acuerdo a sus descripciones, tres grupos:

- a) Los que piensan que, el hecho de que la escuela de acceso a alumnos con necesidades educativas, alguna problemática específica o cuenten con un equipo de apoyo (USAER), es motivo suficiente para que la escuela sea inclusiva.
- b) Los docentes que centran la educación inclusiva en la atención que se proporciona a los alumnos con N.E.E., manifestando también, en algunos casos, situaciones en las que el contexto escolar se involucra en la solución de las problemáticas que se van presentando.

- c) Los docentes que consideran que la atención no se limita a los alumnos con discapacidad o N.E.E., sino que se proporciona atención a la diversidad propiciando la participación de todos los alumnos en las distintas actividades escolares y el logro del desarrollo máximo de las capacidades de acuerdo a las posibilidades de cada alumno.

Siendo que los profesores encuestados pertenecían a un mismo sector escolar y que las USAER que atienden a las escuelas en las que se trabajó están adscritas a la misma zona de supervisión y que se observaron distintos criterios en la forma de conceptualizar la atención educativa que se proporciona en las escuelas, se realizó un análisis de las características de los profesores que se ubicaron en los grupos *a* y *c*, con la finalidad de encontrar algún aspecto que nos pudiera orientar respecto a la causa que propicia la diferencia en la construcción de las conceptualizaciones. Se tomaron dichos grupos ya que representan los extremos conceptuales.

De los nueve docentes que se encuentran en el grupo “a” cuatro tienen más de veinte años de servicio y cuentan únicamente con estudios profesionales de Normal Básica, los cinco restantes son Licenciados en Educación Primaria con un máximo de tres años en servicio.

De los siete docentes que se encuentran en el grupo “c”, dos son Lic. en Educación Primaria (Plan 1997) con un máximo de cuatro años de experiencia laboral. Un profesor es normalista con 27 años de antigüedad y tres tienen más de veinte años de servicio y, cuentan además con una licenciatura; finalmente, el último, es un profesor que cuenta con quince años de servicio, tiene la Lic. en Ed. Primaria y una especialidad.

La información denota que, la conceptualización que se dirige hacia la atención a la diversidad se ubica principalmente en aquellos docentes que cuentan con mayor preparación profesional.

2. Dificultades y problemáticas de los docentes para la inclusión.

a. Planeación docente.

Dada la importancia que tiene la planeación y la organización del profesor para la realización de las actividades y acciones que promuevan la inclusión de todos los alumnos, de acuerdo a sus características y necesidades propias, en esta dimensión se indagó acerca de la frecuencia con que los docentes elaboran su planeación, así como las características que la conforman y los aspectos que los profesores retoman de sus alumnos y del currículo para su realización.

La información que se proporciona a continuación presenta la frecuencia con la que los docentes consideran adecuado elaborar la planeación de sus actividades (ver gráfica 1, Anexo 3).

De acuerdo a los datos obtenidos veintidós de los maestros encuestados reportaron realizar su planeación de manera semanal, lo que implica la realización de programaciones cortas. Se considera, por lo tanto, que los docentes pueden estar en posibilidad de realizar ajustes a los contenidos e implementar estrategias didácticas de manera continua de acuerdo a las necesidades observadas en su grupo, situación que beneficia a la inclusión.

Para dar respuesta a la diversidad se ha establecido en la normatividad que rige a las escuelas primarias, que es necesario que el docente considere adecuaciones a los contenidos, que pueden llegar a requerir algunos alumnos con base en las necesidades educativas que presentan (ver gráfica 2, Anexo 3).

Al analizar los datos obtenidos respecto a la realización de adecuaciones a los contenidos, se pudo observar que 11 de los profesores encuestados, realizan *siempre* adecuaciones a los contenidos, 10 de los docentes las elaboran casi

siempre y 7 algunas veces. Sin embargo, se observaron contradicciones al encontrar, en las opiniones de los profesores, que algunos refirieron que dichas adecuaciones son elaboradas por el personal de apoyo (USAER) como a continuación se muestra:

Las adecuaciones las especifica la maestra de USAER dentro de mi planeación para los alumnos con N.E.E. la planeación se realiza de manera general, es ya durante la marcha cuando voy ajustando, adecuando, a las respuestas de los alumnos, sin embargo con esta forma de organizar mi trabajo es totalmente evidente que mis alumnos con N.E.E. se ven desfavorecidos, porque voy tratando de moldear las situaciones al momento para que se integren al trabajo ellos, y no existe una planeación cuidadosamente elaborada de manera previa, salvo la que realiza la maestra de USAER (Maestra de segundo grado).

Por otra parte, también se manifestó que las adecuaciones se incluyen en la planeación pero que éstas, en algunos casos, no les son significativas o útiles en la práctica cotidiana; esto se mostró en el siguiente comentario:

Hay dificultad en la forma correcta como se deben incluir las adecuaciones curriculares para los niños con N.E.E. de manera práctica y que no sea un llenado de hojas al que no se le da un seguimiento adecuado (Maestra de sexto grado).

Las opiniones de algunos docentes refirieron que, una de las principales dificultades que enfrentan para elaborar una planeación acorde a las necesidades de sus alumnos, radica en la falta de tiempo y a las actividades administrativas que realizan:

Primordialmente falta tiempo. Fuera de lo que es el trabajo en el aula son varias actividades las que realizamos los maestros y que requiere la escuela, tal como lo es la "Cooperativa Escolar", participación en concursos como el del "Himno Nacional", etc. por lo que en mi caso, realizo una planeación muy sencilla y no detallo sobre los aspectos de las necesidades de mis alumnos (Maestra de segundo grado).

En este caso hay temas que llegan a ser muy complejos para los niños con N.E.E. y los otros niños necesitan más trabajos, lo cual provoca que no exista suficiente tiempo para brindárselo a los niños con N.E.E., necesita ser su educación más individualizada y en ocasiones es imposible hacerlo en clase ya que hay demasiados factores en contra (Maestra de segundo grado).

Se encontró también que algunos docentes consideran que requieren de mayor preparación para dar respuesta y atención a los alumnos con necesidades educativas:

No siempre es posible dar la atención personalizada a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas, lo que desequilibra el aprovechamiento, las

diferencias crecen. Carezco de preparación necesaria para brindar apoyo a los diferentes casos de N.E.E. (Maestra de primer grado).

Dentro de los aspectos que se consideraron importantes en la planeación docente, para dar respuesta a la diversidad, se plantearon las estrategias didácticas diferenciadas que los profesores deben elaborar para que les sean accesibles los conocimientos a todos los estudiantes. A continuación se presentan los datos obtenidos (ver gráfica 3, Anexo 3) y las dificultades que los docentes manifestaron enfrentar al respecto.

De acuerdo a la información recabada el 25.8% de los docentes (8) manifestaron que planean estrategias didácticas diferenciadas para dar respuesta a las necesidades de todos sus alumnos. El 48.3% (15 profesores), refirieron que las planean casi siempre y el 19.3% que las elaboran algunas veces.

A pesar de que la mayoría de los docentes manifestó planear estrategias diferenciadas, se encontraron opiniones de los profesores que denotan ciertas dificultades para llevar a cabo dicha acción. Algunos plantearon que para poder llevar a cabo la elaboración de estrategias o actividades adecuadas a las necesidades de los alumnos requieren conocer las características de los estudiantes situación que, en ocasiones, no les es factible como se muestra en el siguiente comentario:

Al principio de clases no conozco bien el grado de maduración, conocimientos o tipo de necesidad; se me hace difícil encontrar la estrategia adecuada (Maestra de quinto grado).

Otros docentes manifestaron tener dificultad para elaborar o innovar estrategias adecuadas a las necesidades de los alumnos que les permitan acceder a los conocimientos que están trabajando:

Tengo dificultades con las estrategias que debo aplicar para que los alumnos se integren al tema (Maestra de primer grado).

Para otros profesores la elaboración de la planeación que requieren los alumnos con alguna necesidad educativa les significó una dificultad debido a la falta de tiempo:

Cuando tengo alumnos con alguna discapacidad, que aparte de todo tienen un rezago en los contenidos del grado, planear actividades no es posible porque los tiempos no alcanzan (Maestra de cuarto grado).

La planeación de adecuaciones y estrategias diferenciadas que se refiere se realiza por la mayor parte de los profesores está sujeta a una serie de aspectos y situaciones que afectan, en general, el desarrollo tanto de la elaboración de la planeación como de su ejecución.

El empleo de materiales didácticos, que faciliten a los alumnos la comprensión de diversos conceptos o conocimientos, permite a la escuela y a los docentes proporcionar una respuesta educativa más acorde a las capacidades e intereses de los estudiantes.

Especificar en la planeación docente, las variantes que los alumnos necesitan para favorecer su aprendizaje (ver gráfica 4, Anexo 3), es un aspecto importante que le permite al profesor tener claro el nivel de desarrollo de cada uno de sus alumnos, y las posibilidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

La escuela, por su parte, debe considerar este aspecto para proveer, de acuerdo a sus posibilidades, los recursos materiales indispensables o buscar los apoyos necesarios para satisfacerlos.

De acuerdo a los datos obtenidos en la encuesta pudo observarse que 9 profesores (29.03 %) especifican siempre en su planeación las variantes sobre los recursos didácticos y materiales a utilizar para generar la participación de todos los alumnos, 13 docentes (41.94%) los especifican casi siempre y 6 (19.35%) lo hacen algunas veces.

Se encontró que los docentes, en su mayoría, especifican las variantes sobre los recursos didácticos y materiales a utilizar, sin embargo algunos profesores manifestaron tener dificultades al respecto como se muestra en los siguientes comentarios:

Tengo dificultades para generar actividades donde el niño (a) pueda trabajar adecuadamente y encontrar los materiales acordes para cada niño (principalmente los que tienen problemas de conducta) (Maestra de sexto grado).

Tengo dificultades puesto que debemos hacer adecuaciones y ejercicios diferentes a los alumnos de lento aprendizaje (Maestra de primer grado).

Al analizar la información correspondiente a las entrevistas realizadas a los directores, se encontró que uno de ellos, considera necesario que los profesores hagan mayor uso de los materiales didácticos con que cuenta la escuela e incluso comentó que se les está proporcionando capacitación para que obtengan mayores beneficios de los materiales que tienen.

Por otra parte los mecanismos de evaluación implementados para conocer y determinar los logros y avances de los alumnos (ver gráfica 5, Anexo 3), depende en gran medida del conocimiento que el profesor tenga de las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes. La evaluación es un aspecto indispensable que el docente debe tener presente en su planeación; considerando en ésta, diversos mecanismos para que los alumnos sean valorados de acuerdo a sus posibilidades de aprendizaje.

La evaluación permite al docente retroalimentar su práctica cotidiana, realizando ajustes pertinentes en su planeación, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. En las encuestas realizadas se detectó que 11 docentes (35.4%) especifican siempre los mecanismos de evaluación a implementar con sus alumnos, 12 *educadores* (38.8%) refirieron que se especifican *casi siempre* y 5 (16.12%) que realizan dicha acción *algunas veces*.

Las dificultades manifestadas por los docentes en torno a la evaluación se presentarán más adelante al tratar la dimensión correspondiente.

La atención a la diversidad implica para el maestro conocer las características de aprendizaje de cada uno de los alumnos, conocer el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes le permiten al profesor elaborar una planeación más acorde a

las necesidades de los mismos (Ver gráfica 6, Anexo 3). Tomar en cuenta estos aspectos, representa un gran reto para los docentes.

Los datos obtenidos arrojaron que 14 de los 31 docentes encuestados toman en cuenta siempre los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos para elaborar y llevar a cabo su planeación, 10 docentes las retoman *casi siempre* y 3 profesores manifiestan considerarlas únicamente algunas veces.

Se observaron contradicciones en los resultados al encontrar en los comentarios de los docentes que les es difícil respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas, debido a que el resto del grupo se ve afectado al verse afectada la dinámica grupal:

Con los alumnos que van adelantados es difícil detenerlos pues son ritmos diferentes (Maestra de segundo grado).

Tengo dificultades por el ritmo que tienen los niños en su desempeño pues mientras hay alumnos que todo lo asimilan y trabajan, hay otros que hay que estar con ellos mucho más tiempo (Maestra de segundo grado).

Tengo dificultad porque el ritmo de trabajo no es igual en los pequeños, algunos tienen mayor facilidad al expresarse que otros, unos chicos tienen menos complicación para asimilar los contenidos que otros, grados de atención (niños hiperactivos), (Maestra de primer grado).

Tengo dificultades porque algunos temas son complicados para aquellos alumnos con un ritmo lento de aprendizaje (Maestra de primer grado).

Los comentarios de los profesores reflejaron que la planeación que se lleva a cabo no satisface las necesidades de los educadores ya que, en general, no guían la organización y desarrollo de la práctica del docente en el aula, es decir, lo que se planea de acuerdo a estilos y ritmos de aprendizaje y que sustenta las adecuaciones realizadas para ciertos alumnos, no les permite un mayor control de las actividades y de las interacciones entre los estudiantes de manera que todos desarrollen el máximo de sus posibilidades de aprendizaje respecto al tema que se está trabajando.

Lo anterior se sustenta con los resultados obtenidos en la encuesta, en los que se muestra que a pesar de que la mayoría de los docentes encuestados, se ubicaron

en las escalas *siempre* y *casi siempre*, manifestando que realizan las acciones que se consideran adecuadas en la elaboración de la planeación escolar para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, los profesores plantearon, en un 65%, presentar problemas relacionados con ésta (Ver gráfica 7, Anexo 3).

Las problemáticas que se plantearon en la dimensión de planeación se fueron ubicando de acuerdo a cada acción evaluada quedando de manera general las siguientes:

Se tiene dificultad para manejar metodología en el desarrollo de actividades en atención a los educandos con N.E.E. (Maestra de sexto grado).

Las dificultades son en relación al tiempo, recursos didácticos, recursos económicos, apoyo familiar (Maestra de cuarto grado).

Algunos alumnos presentan rezago y es difícil estar considerando su situación cuando los niños que están en un mismo nivel demandan mucha de mi atención, sin embargo no los dejo de lado, realizo las adecuaciones pertinentes y me apoyo mucho del trabajo conjunto que se hace con USAER, otra limitante o dificultad es el poco apoyo por parte de los padres de familia ya que no siempre tienen la disposición para apoyar mi labor y no dan seguimiento al trabajo en casa (Maestra de primer grado).

De la información recabada de los docentes encuestados, se determinaron las siguientes como dificultades que se presentan en la dimensión de *planeación*:

1. Se realiza una planeación general sin considerar las necesidades educativas de todos los alumnos.
2. Falta tiempo. Los docentes realizan otras actividades que les implica distracción de sus actividades docentes (cooperativa escolar, concursos, campañas).
3. Se considera que los alumnos con necesidades educativas requieren de mayor tiempo de atención y no se cuenta con éste para dar respuesta a sus necesidades.
4. Algunos docentes plantean que no tienen la preparación profesional para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

5. Se desconocen estrategias didácticas y actividades para trabajar con la diversidad de la población.
6. Falta conocimiento por parte del docente de las necesidades y características de cada uno de sus alumnos.
7. A los docentes, en general, se les dificulta el manejo de los ritmos de aprendizaje de sus alumnos.
8. Algunos docentes consideran la falta de apoyo familiar como factor que dificulta su labor docente.

b. Estrategias didácticas.

De acuerdo a la literatura revisada se considera que si un alumno necesita cierto tipo de adaptaciones curriculares, herramientas y/o técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativo o social, éstas deben proporcionarse en el aula regular y no en un sistema o institución diferente, tratando de satisfacer las necesidades educativas del estudiante (Susan y William Stainback y James Jackson, 2004). Por lo tanto corresponde al docente y al centro escolar generar o innovar estrategias que le permitan dar respuesta educativa a todos los alumnos.

La dimensión que se presenta a continuación contempló el análisis de estrategias didácticas que los docentes de grupo han utilizado al atender en su grupo alumnos con discapacidad o con alguna necesidad educativa.

Se inicia con los resultados obtenidos respecto a si el profesor considera el uso de materiales y recursos didácticos que propicien la participación de todos los alumnos en las actividades escolares planeadas (ver gráfica 8, Anexo 3).

Los datos obtenidos arrojaron que 15 de los 31 docentes encuestados propician *siempre* el uso de materiales y recursos didácticos; 13 profesores los toman en cuenta *casi siempre* y 3 docentes manifestaron considerarlos únicamente algunas veces.

Las dificultades que algunos docentes plantearon denotan que a pesar de tener la disposición para hacer uso de materiales y recursos didácticos acordes a las necesidades y características de los alumnos, en ocasiones, no se cuenta con los materiales adecuados, se desconoce la manera de utilizarlos o enriquecerlos o éstos no son suficientes; tales situaciones se muestran en los siguientes comentarios.

... hay materiales didácticos que no funcionan;... (Maestra de sexto grado).

Los materiales que debo usar con ellos son más concretos y en ocasiones resultan insuficientes. (Maestra de primer grado).

Una de las características propias de la educación actual, es la de propiciar el trabajo cooperativo y la participación de los estudiantes como parte del proceso de enseñanza, favoreciendo con ello, el aprendizaje de los alumnos y la dinámica educativa en las aulas. Por tanto, se evaluó si el tipo de práctica que lleva a cabo el docente es predominantemente expositivo (Ver gráfica 9) con la finalidad de ubicar el estilo de enseñanza y si éste favorece o no a la inclusión.

Susan y William Stainback y James Jackson (2004), establecen al referirse a un aula inclusiva, que el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo; en lugar de mantener el control total y de asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en la clase, el docente debe tener la capacidad de delegar y compartir la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje. La habilidad de todos los miembros de una clase para compartir y aceptar la responsabilidad del aprendizaje, así como la capacidad del maestro para promover la autogestión y la cooperación entre los alumnos, son necesarias para aprovechar la diversidad de posibilidades de aprendizaje y enseñanza.

La forma como el docente lleva a cabo la enseñanza favorece u obstaculiza las prácticas inclusivas al interior del grupo; por lo que analizar la forma de trabajo que realiza proporcionó información sustancial que nos permitió identificar las necesidades psicopedagógicas de los profesores para dar respuesta a las necesidades de todos sus alumnos (Ver gráfica 9, Anexo 3).

Los datos obtenidos nos dejaron ver que 1 de los 31 profesores encuestados manifiesta llevar a cabo *siempre* un trabajo predominantemente expositivo, 6 educadores lo realizan *casi siempre* y 19 docentes refieren trabajar verbalmente algunas veces.

Al relacionar los resultados correspondientes al uso de materiales y recursos didácticos (gráfica 8) con la forma de trabajo de los profesores, pudo observarse que los resultados reflejan que los docentes, en su mayoría, propician el uso de estrategias didácticas que implican el uso de materiales y recursos didácticos diversos, datos que coinciden para considerar que la mayoría de los docentes realiza un tipo de trabajo distinto al expositivo, haciendo uso de diversas estrategias de enseñanza.

En la literatura revisada se plantea que en las aulas inclusivas se tiende a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de trabajo, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y distintas formas de establecer relaciones naturales y de ayuda entre los alumnos. Se trata de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros (Stainback, 2004). Por lo anterior se evaluó si los profesores consideran que favorecen el trabajo colectivo propiciando que todos los alumnos trabajen con compañeros que requieren de apoyos o recursos diferentes (Ver gráfica 10, Anexo 10).

De acuerdo a los resultados se pudo observar que 17 profesores de los 31 maestros de grupo encuestados *siempre* favorecen el trabajo en equipo o colectivo propiciando que los alumnos trabajen con compañeros que requieren

apoyos, 10 docentes lo propician *casi siempre* y 3 *algunas veces*. Sin embargo se observó que en las dificultades planteadas por los docentes se manifestaron situaciones que obstaculizan el trabajo cooperativo entre alumnos, debido a la falta de aceptación entre compañeros:

A los alumnos les cuesta trabajo respetar el ritmo de alumnos con N.E.E.; a veces prefieren no trabajar con ellos o incluirlo en los equipos porque "no trabaja", en general cuando ya se han logrado avances se termina el ciclo (Maestra sexto grado).

La dificultad está en que los niños acepten a sus compañeros con necesidades educativas, para integrarlos en equipo (Maestra de sexto grado).

Comentarios como los anteriores denotan que, a pesar de que se considera que entre niños la discriminación es menos manifiesta, los docentes tienen dificultades para favorecer la aceptación e inclusión de alumnos que presentan alguna necesidad educativa.

Pujolás (2004), señala que la escuela inclusiva tiene como objetivo contribuir para que los alumnos adquieran, hasta el máximo de las posibilidades de cada uno, todas las habilidades técnicas (hablar, leer, calcular, orientarse, etc.) y sociales (comunicarse, respetarse, etc.) que son necesarias para ser, vivir y convivir. Se trata de saber todo cuanto se pueda y de poner lo que se sabe junto a lo que saben los demás para así alcanzar metas comunes y transformar y mejorar la sociedad. De lo anterior se consideró necesario valorar si los docentes consideran que las estrategias implementadas propician que todos los alumnos comprendan y adquieran el conocimiento de acuerdo a sus necesidades y posibilidades de aprendizaje (Ver gráfica 11, Anexo 3).

Se considera importante la forma en que el docente percibe si el trabajo que realiza con los alumnos les permite a éstos adquirir los conocimientos y habilidades esperados. Los esfuerzos realizados por el profesor se ven concretizados en los resultados observados en los estudiantes siendo un factor de retroalimentación importante para la práctica del docente y su autoestima.

De acuerdo a las respuestas de los profesores se obtuvo que 8 docentes consideraron que *siempre* las estrategias que implementan propician que los alumnos comprenden y adquieren el conocimiento de acuerdo a sus necesidades; 17 docentes piensan que esto ocurre *casi siempre* y 6 educadores responden que solamente *algunas veces* las estrategias implementadas propician el aprendizaje en sus alumnos.

Se encontraron contradicciones en las respuestas de los docentes quienes manifestaron en sus comentarios incertidumbre o desconocimiento para generar o implementar estrategias adecuadas a las necesidades educativas de sus alumnos afectando esto su aprendizaje:

No sé aplicar adecuadamente las estrategias y/o actividades para casos específicos de niños con N.E.E (Maestra de primer grado).

La dificultad está en que no tenga tanto conocimiento en estrategias para trabajar con estos casos. Falta un poco más de orientación (Maestra de segundo grado).

No saber que actividades o estrategias sean las convenientes para implementar (Maestra de segundo grado).

La seguridad que un docente tiene de la respuesta educativa que proporciona le permite tener una mayor expectativa, tanto de su propio trabajo, como del desarrollo que puede alcanzar un alumno; por lo que es importante que el profesor se fortalezca profesionalmente en aquellos aspectos que considera indispensables para desarrollar su labor cotidiana.

Pere Pujolás (2003), señala que la escuela inclusiva mide el éxito (eficacia y calidad), por la capacidad que tiene de “añadir algo” a lo que los alumnos ya sabían y a lo que eran al momento de ingresar en ella. Lo importante es el valor añadido que la escuela les procura a los estudiantes; por lo tanto, una escuela será de calidad, en la medida en que sea capaz de atender a todos sus alumnos, sean cuales sean sus necesidades educativas, y conseguir que todos aprendan algo hasta el máximo de sus capacidades y posibilidades.

La planeación de estrategias y actividades requiere de una evaluación previa que le permita al docente conocer e identificar los conocimientos y habilidades que ya

poseen sus alumnos, para determinar, posteriormente, los avances o el desarrollo de los mismos en función del trabajo realizado con ellos. En la encuesta se evaluó si los docentes consideran que las actividades que proponen consideran los conocimientos previos de los alumnos y si éstas son coherentes con las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Ver gráfica 12).

Los resultados mostraron que el 54.83% de los docentes encuestados (17 maestros) manifestaron que *siempre*, las actividades que proponen, consideran los conocimientos previos de los alumnos y que son coherentes con las posibilidades de aprendizaje de los mismos. El 38.70% (12 profesores) los consideran *casi siempre* y el 6.45% lo hacen *algunas veces*.

Es importante no perder de vista que la literatura revisada plantea que los conocimientos de los alumnos al ingresar a la escuela son el punto de partida para proporcionarle, mediante la intervención educativa, nuevos aprendizajes en la medida de sus posibilidades. Sin embargo, se observó en algunos comentarios realizados por los profesores, que se conceptualiza a la evaluación como el instrumento que permite determinar las dificultades, problemáticas o conocimientos no adquiridos por parte de los alumnos dejando de lado los conocimientos que les servirán de base para adquirir otros. A continuación se presentan algunos comentarios al respecto:

Los aspectos que se consideran son: las competencias básicas de aprendizaje, y partir de los contenidos y/o competencias que los alumnos no han consolidado o se encuentran en proceso para dar continuidad a estos y consolidarlos. Analizando los procesos (Maestra de sexto grado).

Dificultades en el eje de comunicación, lógica matemática, aprender a aprender y valores para la convivencia... (Maestra de sexto grado).

Las necesidades de aprendizaje que tenga la mayoría de los alumnos (Maestra de primer grado).

Expectativas de los alumnos, conocimientos, competencias y habilidades que se deben reforzar (Maestra sexto grado).

Problemática presentada por el alumno, necesidades que tiene el alumno para abordar los saberes, logros en su aprendizaje, las metas a lograr de manera integral (Maestra de tercer grado).

Conocimiento previo de los niños, características de trabajo de los chicos, expresión oral y escrita, temas que serán necesarios reforzar en grupo en general, detección de alumnos con rezago escolar o con alguna situación importante que requiera de apoyo (Maestra de primer grado).

Las concepciones que los docentes tienen determinan, en gran medida, su actuar cotidiano y la forma en que se mira al estudiante, es necesario que se generen prácticas más inclusivas en las que la mirada del docente se coloque en las posibilidades de aprendizaje, tanto de los alumnos como de él mismo, y que se generen cambios en las culturas escolares en las que, la diversidad de los alumnos, represente una oportunidad para aprender, de mejorar y no un problema que resolver.

Una de las características de la escuela inclusiva, que la literatura refiere, consiste en que ésta se preocupa de encontrar métodos, estrategias y formas de organizar la clase que le permitan al docente atender juntos a alumnos diferentes, sin que nadie sea perjudicado. El reto es el de encontrar métodos que permitan enseñar más cosas a más alumnos acerca de los contenidos de las diferentes asignaturas, hasta el máximo de las posibilidades o capacidades de cada uno (Pujolás, 2003). Se evaluó por tanto: la idea que tienen los docentes en relación a su práctica cotidiana respecto a la atención diferenciada que proporcionan durante la clase, a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y al acercamiento o retroalimentación que lleva a cabo con los mismos (Ver gráficas 13 y 14, Anexo 3).

Los resultados arrojaron que 14 de los 31 profesores encuestados *siempre* proporcionan atención diferenciada durante la clase a las necesidades de aprendizaje de los alumnos que lo requieren. Ocho docentes las atiende *casi siempre* y 9 educadores lo hace *algunas veces*.

Respecto al acercamiento y retroalimentación que los docentes tienen durante las actividades de aprendizaje con los alumnos que requieren de mayores apoyos o recursos diferentes, se obtuvo que 12 profesores consideran que *siempre* lo llevan a cabo, 13 *casi siempre* tienen acercamiento y 5 reportan que realizan dicha acción *algunas veces*.

Se encontraron contradicciones en las respuestas de los docentes debido a que en los comentarios realizados se manifestó que para ellos realizar o generar acciones específicas para proporcionar atención diferenciada a las necesidades de aprendizaje de los alumnos que requieren de mayores apoyos se les dificulta, o que no se realiza debido a que el resto del grupo se ve afectado la mayor parte del tiempo:

Su nivel es muy bajo con respecto al resto del grupo por lo que requiere mayores apoyos y en ocasiones por la cantidad de alumnos que hay en el aula y las diversas demandas de cada uno de ellos se dificulta la atención personalizada (Maestra sexto grado).

El tiempo y características del resto de los alumnos, pues se inquietan y desordenan si no los vigilan aún con trabajo y no me permite dar un determinado tiempo al niño que lo requiere... (Maestra de cuarto grado).

Los tiempos, las dinámicas en su actuar, en ocasiones por darle más tiempo y dedicación a unos se dispersa la atención de otros (Maestra tercer grado).

Es difícil ajustar las actividades, el desarrollo de los contenidos y los recursos didácticos (Maestra quinto grado).

Algunos docentes consideraron también que las actividades administrativas, que deben realizar como parte de sus funciones, dificulta que se lleve a cabo este tipo de acciones, como lo muestra el siguiente comentario:

...Estoy segura de que los logros, los avances con nuestros alumnos que requieren mayores apoyos serían mucho más significativos de no ser por la carga de trabajo administrativo, organización de eventos y concursos (...), lo que me trae corriendo del aula al coro y viceversa, la cooperativa escolar, el mismo trabajo con todo el grupo, en mi idea de querer calificar todo lo que realizan los niños en sus libros y cuadernos (me absorbe mucho tiempo esto), (...) esa es la parte que me crea conflicto atender todas las situaciones de trabajo antes mencionadas, desarrollar los aspectos curriculares en el aula y dentro de esto, practicar de una manera eficiente y real, las adecuaciones a las necesidades de mis alumnos (Maestra de segundo grado).

Otra forma de llevar a cabo una atención diferenciada se presume al realizar estrategias distintas para aquellos alumnos que así lo requieren, por lo que se analizó si los docentes asignan tareas diferenciadas a aquellos alumnos que las requieren considerando sus necesidades y posibilidades de aprendizaje (ver gráfica 15, Anexo 3).

La encuesta realizada arrojó que 11 profesores *siempre* asignan tareas diferentes a los alumnos que requieren estrategias didácticas distintas al resto de sus compañeros, 10 docentes lo hacen *casi siempre* y 7 *algunas veces*.

Al relacionar los datos obtenidos en la gráfica 2 correspondiente a la dimensión de planeación respecto a la adecuación de contenidos, se observa que se reportaron resultados iguales respecto a los que se presentaron en la de asignación de tareas diferenciadas, considerando que puede existir relación en cuanto a la planeación e implementación de dichas adecuaciones por parte de los docentes.

Sin embargo se encontraron contradicciones que indican que existe la posibilidad de que se estén llevando a cabo prácticas homogéneas a pesar de realizarse planeaciones que cuenten con adecuaciones y estrategias diferenciadas para ciertos alumnos. Se presentan comentarios que manifiestan desacuerdo de los docentes para llevar a cabo actividades distintas o que hacen referencia al desconocimiento que se tiene para implementar actividades o estrategias diversas:

...además no me gusta que los demás noten que sus compañeros hacen cosas distintas al resto de la clase (Maestra cuarto grado).

El llevar dos planeaciones es complicado y más cuando el grupo es numeroso (Maestra de segundo grado).

... Cuando las diferencias impiden una comunicación generalizada o actividades colectivas complicadas, no las realizan (Maestra de primer grado).

He tenido en otros grupos niños con necesidades visuales o auditivas o casos de hiperactividad declarada por doctores, lo cual me ha dificultado mi planeación porque como es mi caso no tenemos un curso en donde nos indiquen cómo tratar y trabajar con estos pequeños (Maestra de primer grado).

El seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos es un aspecto que muestra claramente los avances y desarrollo de los alumnos en un periodo determinado, dicha información sirve de retroalimentación al docente para ajustar, implementar nuevas estrategias o continuar con la planeación elaborada hasta el momento. Por lo anterior se evaluó si los docentes llevan a cabo un registro del avance del aprendizaje de todos sus alumnos (Ver gráfica 16, Anexo 3).

Se encontró que veinte de los 31 profesores encuestados manifestaron que *siempre* llevan a cabo un registro del avance de aprendizaje de todos sus alumnos, 3 refieren que lo realizan *casi siempre* y 7 que lo elaboran *algunas veces*.

Tanto los directores como los docentes afirmaron que esta actividad se lleva a cabo de manera sistemática:

Se da seguimiento por escrito del avance y necesidades del alumno enterando a los tutores y firmando por ello cada vez que se requiera (Maestra de sexto grado).

La mayoría de los docentes encuestados, consideraron realizar las acciones planteadas en la dimensión de estrategias didácticas, ubicándose las respuestas en las escalas *siempre* y *casi siempre*. Sin embargo el 61% (19 de los 31 docentes), manifestó que se les presentan dificultades para implementar o llevar a cabo las estrategias didácticas en la práctica cotidiana (Ver gráfica 17, Anexo 3).

Las problemáticas planteadas en la dimensión de estrategias didácticas se ubicaron de acuerdo a cada acción evaluada quedando, de manera general, aquellas dificultades que denotan cierta especificidad respecto a la discapacidad que presentan los alumnos atendidos y que reflejan las problemáticas que los profesores tienen para comunicarse, manejar situaciones conductuales de los alumnos o técnicas específicas de acceso a los contenidos de aprendizaje, propias de cada discapacidad:

He tenido dificultades en casos muy específicos, con un alumno hipoacúsico (Maestra quinto grado).

He tenido en otros grupos niños con necesidades visuales o auditivas o casos de hiperactividad declarada por doctores, lo cual me ha dificultado mi planeación porque como es mi caso no tenemos un curso en donde nos indiquen cómo tratar y trabajar con estos pequeños (Maestra de primer grado).

Una gran cantidad de alumnos en el grupo. Alumnos con problemas de conducta. Poco apoyo familiar (Maestra cuarto grado).

De los datos obtenidos de los docentes se determinaron las siguientes como dificultades que se presentan en la dimensión correspondiente a estrategias didácticas:

1. No se cuenta con los recursos y materiales didácticos adecuados, se desconoce la manera de utilizarlos o enriquecerlos, o éstos son insuficientes.
2. Existen situaciones actitudinales que obstaculizan el trabajo cooperativo entre alumnos.
3. Los profesores tienen incertidumbre o requieren más elementos académicos que les permitan generar o implementar estrategias adecuadas a las necesidades educativas de sus alumnos.
4. Se conceptualiza a la evaluación como el instrumento que permite determinar las dificultades, problemáticas o conocimientos no adquiridos por parte de los alumnos.
5. Para los profesores, realizar o generar acciones específicas para proporcionar atención diferenciada a las necesidades de aprendizaje de los alumnos que requieren de mayores apoyos, se dificulta o es una actividad que no se realiza debido a que el resto del grupo se ve afectado la mayor parte del tiempo.
6. Las actividades administrativas y culturales, que deben realizar los profesores como parte de sus funciones, dificulta que se lleven a cabo acciones diferenciadas para los alumnos que las requieren.
- 7, Se llevan a cabo prácticas homogéneas en los salones de clase, debido a que algunos docentes están en desacuerdo con la realización de actividades distintas para los alumnos o no cuentan con los conocimientos necesarios para implementar actividades o estrategias diversas.
8. Los docentes no manejan técnicas específicas de comunicación (lengua de señas, Braille, tabla de comunicación,...) que permitan establecer un adecuado

ambiente de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las necesidades del alumno incluido.

9. Falta conocimiento de estrategias que favorezcan el manejo de situaciones de control y disciplina frente a los problemas de conducta que se presenta en algunos alumnos.

c. Ambiente áulico.

A pesar de que se reconoce que uno de los aspectos que desarrolla, con mayor prontitud, un alumno con necesidades educativas, al encontrarse incluido en la escuela regular es el social; no puede dejar de mencionarse lo problemático que es para algunos contextos escolares lograr la aceptación a la diversidad por parte de padres de familia, maestros y alumnos, quienes en ciertas circunstancias realizan o llevan a cabo acciones excluyentes. El problema, como lo señalan Susan y William Stainback (2004), no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que promueva el éxito de todos los miembros de la escuela.

Los autores refieren que muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Stainback, 2004; P: 23). Cuando las escuelas desarrollan el sentido de la comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician.

La dimensión correspondiente al ambiente áulico evaluó la manera como los docentes están llevando a cabo el proceso de adaptación social de los alumnos y si esto ha favorecido el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas en los estudiantes.

De acuerdo a la información recabada el promedio de alumnos con que cuentan los grupos cuyos profesores participaron en la encuesta fue de 27 estudiantes, con una Desviación Standard de 5. La Moda correspondió a 29 alumnos.

Una de las cuestiones que se valoró en esta dimensión fue si el docente, durante la clase, propicia de manera constante relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los estudiantes y los alumnos entre sí (Ver gráfica 18, Anexo 3).

El 87% de los profesores encuestados (27 de 31 docentes) respondieron que *siempre* propician relaciones de respeto durante la clase y únicamente el 13% (4 profesores) refirieron que lo hacen *casi siempre*. Sin embargo los educadores plantearon que existen actitudes excluyentes por parte de los alumnos, que obstaculizan el proceso de adaptación e interrelación social de los alumnos, como se muestra en los siguientes comentarios:

La intolerancia y agresividad de muchos alumnos (por el ambiente y la zona tan difícil en la que trabajamos), la disfuncionalidad de las familias de los niños pues cada uno tiene una gran cantidad de problemas que estallan por momentos y echan abajo lo que uno planea o desea hacer (Maestra cuarto grado).

La resistencia al respeto que se le debe dar a todas las personas por parte de los alumnos (Maestra sexto grado).

Otro aspecto importante, que se consideró necesario evaluar, fue si los docentes consideran que favorecen las relaciones interpersonales y la adaptación al grupo de todos los alumnos, sin importar las características físicas, culturales, económicas, sociales, étnicas o de preferencia sexual (Ver gráficas 19 y 20, Anexo 3) que los alumnos tengan, como parte del proceso de adaptación de todos los alumnos al grupo.

De acuerdo a los datos recabados 94% de los docentes (29 profesores) manifestó que favorece *siempre* las relaciones interpersonales y la adaptación al grupo de los alumnos que presentan diferencias físicas, discapacidad o problemas de conducta o lenguaje y únicamente el 6% de los educadores (2 docentes) refirieron hacerlo *casi siempre*.

La información obtenida, reflejó que el 81% de los docentes (25 profesores) refirieron que *siempre* favorecen las relaciones interpersonales y adaptación al grupo de alumnos con diferencia cultural, étnica, lengua, social o de preferencia sexual; el 16% (5 docentes) manifestaron propiciarlas *casi siempre* y el 3% (1 profesor) refirió no haberlas favorecido *nunca*. Cabe mencionar que la profesora que señaló que nunca las había favorecido agregó una nota aclaratoria señalando que no ha tenido alumnos con alguna de las características señaladas (Ver gráfica 20, Anexo 3).

Al analizar los comentarios de los docentes se encontró que se señaló se presentan actitudes en la población escolar, que obstaculizan la adaptación e integración de los alumnos con alguna necesidad educativa y que, aunada a la capacitación docente, se requiere también de concientización y sensibilización respecto a la atención a la diversidad. Algunos comentarios que se presentan a continuación muestran dicha situación:

En el T.V. tengo un alumno que le amputaron una mano y además es de mayor edad, no he logrado que se integre al grupo (Maestra segundo grado).

En la mayoría de los casos los propios niños son muy duros con sus compañeros de N.E.E., los rechazan, entonces primero hay que hacer conciencia, sensibilizarlos para poderlos integrar y lograr incluirlos en el trabajo cotidiano (Maestra de quinto grado).

...Favorecer las relaciones interpersonales a veces me resulta muy difícil porque en ocasiones ni siquiera sé yo cómo tratar, enfrentar o resolver algunas situaciones que se presentan (me viene a la mente un caso de una alumna con rasgos de autismo, o de un alumno que se comunicaba con nosotros con señas y sonidos guturales que le agradaba mucho estar brincando) ¿qué hacer?, ¿Cómo hacer? (Maestra de segundo grado).

Susan y William Stainback (2004), señalan que las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros. Como se ha hecho hincapié en párrafos anteriores el trabajo cooperativo permite un mayor desarrollo de los alumnos al interior del grupo. Por lo anterior se evaluó si los docentes consideran que promueven actividades

colectivas en las que participan todos los alumnos (ver gráfica 21, Anexo 3) favoreciendo el aprendizaje de cada uno de los integrantes de los equipos o grupos de trabajo.

Los resultados que arrojó la encuesta mostraron que el 81% de los docentes (25 profesores) manifestaron que *siempre* promueven actividades colectivas; el 16% (5 docentes) las realizan *casi siempre* y el 3% (1 profesor) *algunas veces*.

Se observó diferencia entre los resultados obtenidos en los datos que corresponden a la dimensión de estrategias didácticas, relativos a los resultados respecto a si los docentes consideran que propician el trabajo colectivo ya sea en parejas o en equipos, en los que se refleja que 17 docentes manifiestan realizarlo siempre, 10 casi siempre y 3 algunas veces (Ver gráfica 10); y los resultados relacionados con las actividades colectivas en la dimensión correspondiente al ambiente áulico.

Se consideró que la diferencia observada se debe a que al enfocar la inclusión en el ambiente áulico en el aspecto social, las relaciones interpersonales entre alumnos se encuentran menos deterioradas; resultando más sencillo para los profesores promover la integración de los estudiantes con alguna necesidad educativa en actividades sociales o lúdicas. Sin embargo, cuando la relación de trabajo implica que los alumnos consideren la posibilidad de verse afectados académicamente, a causa del bajo desempeño de los compañeros, resulta más complicado para el docente propiciar la inclusión y aceptación de dichos estudiantes.

Sin embargo, a pesar de la diferencia encontrada en ambas dimensiones se reportan comentarios que denotan la problemática que enfrentan los docentes, aún en el ámbito áulico, para propiciar actividades colectivas debido a la falta de aceptación y respeto hacia la diferencia del otro:

...Sin embargo, no faltan a veces las risitas, las bromas, el rechazo, el distanciamiento, etc., alumnos que no son fácilmente aceptados en los grupos o que son recibidos con molestia... (Maestra de segundo grado).

Es difícil que los alumnos acepten al compañero que tiene N.E.E., porque tiene problemas de conducta y aprendizaje (Maestra de quinto grado).

La literatura revisada señala que en las reglas del aula, el docente puede incluir los derechos de cada miembro: “Tengo derecho a aprender de acuerdo a mi propia capacidad”, “En esta clase tengo derecho a ser yo mismo”, etc. Estas reglas reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre los alumnos, así como con los demás miembros de la escuela y de la comunidad (Stainback, 2004). Se evaluó, de acuerdo a lo anterior, si los docentes promueven normas de convivencia y orden así como si se da solución a las diferencias que surgen entre los alumnos para favorecer las relaciones interpersonales entre ellos (Ver gráficas 22 y 23, Anexo 3).

Los resultados obtenidos mostraron como el 87% de los docentes (27 profesores) promueven *siempre* normas de convivencia y orden en la clase y que el 13% restante (4 docentes) lo hacen *casi siempre*.

Los factores que dejaron ver los docentes como causa que obstaculiza la convivencia y la aceptación de la diversidad son: a) la falta de valores y b) los problemas socioculturales de la comunidad en la que se desenvuelven los alumnos; situaciones que constantemente frenan el desarrollo de las prácticas inclusivas que se pretende desarrollar en las escuelas:

La falta de valores y de tolerancia de algunos alumnos (Maestra de primer grado).

El medio sociocultural en el cual se encuentra ubicada la escuela y la falta de respeto de algunos alumnos (Maestra sexto grado).

Los resultados obtenidos acerca de la opinión que tienen los profesores sobre si se logra dar solución a las diferencias que surgen entre los alumnos para favorecer las relaciones interpersonales reflejaron que el 68% de los docentes (21 profesores) respondieron que *siempre* solucionan las diferencias y el 32% restante (10 educadores) señalaron que *casi siempre* lo logran.

Al analizar los resultados de ambas acciones se observó que, a pesar de que los docentes promueven normas de convivencia y orden no siempre logran solucionar las dificultades que se presentan entre los alumnos.

Los comentarios que realizaron los profesores denotaron que en ocasiones el trabajo que se lleva a cabo en cuanto al manejo de valores y respeto a la diversidad no tiene eco en la comunidad circundante, situación que afecta la inclusión y adaptación social de los alumnos. Aunado a esto, los educadores consideraron que, en la actualidad, la figura del docente no cuenta con la autoridad moral y social necesaria para impulsar estas actitudes:

Los niños son crueles en muchas ocasiones y cuesta trabajo hacerlos entender que deben ponerse en el lugar del otro y que esa persona necesita respeto y aceptación. Los mismos padres de los alumnos restantes del grupo en muchas ocasiones propician que sus hijos rechacen a esas personas (Maestra primer grado).

Los padres de familia en ocasiones distorsionan la concepción de las necesidades y diferencias propiciando resistencias o rechazo a la integración (Maestra de primer grado).

Se le ha quitado autoridad al docente (Maestra cuarto grado).

La lucha que se enfrenta en las escuelas en favor de la inclusión, no pertenece únicamente a los centros escolares, sino a la comunidad en general y al sistema político de nuestro país, por lo tanto, es necesario que se establezcan lazos estrechos entre las distintas instituciones públicas para generar estrategias que promuevan prácticas y culturas inclusivas en los distintos ámbitos (deportivo, cultural, salud, económico, productivo,...) para realizar esfuerzos que, en conjunto, repercutan realmente en la idiosincrasia y cultura respecto a la inclusión.

Una de las características propuestas por Susan y William Stainback (2004) relacionadas con el desarrollo de aulas inclusivas señala que los educadores deben hacer un esfuerzo consciente para orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Los autores puntualizan que este es un aspecto esencial para el desarrollo de la confianza en sí mismo, el respeto mutuo y el sentido de comunidad y de apoyo recíproco en la clase. En la encuesta se valoró si los docentes consideran que generan un ambiente de

respeto hacia las diferencias y distintas formas de ser de los alumnos que sea propicio para el aprendizaje y desarrollo de la cultura inclusiva (Ver gráfica 24, Anexo 3).

La información recabada arrojó que el 81% de los profesores (25 docentes) *siempre* generan un ambiente de respeto en su clase y que, el 19% restante (6 profesores) lo hacen *casi siempre*.

Los profesores dejaron ver en sus opiniones que, algunas dificultades que se presentan en las aulas tienen que ver, además de las señaladas con anterioridad, con el conocimiento o etiquetamiento que se ha hecho de los alumnos durante el tiempo que estos han permanecido en la escuela, así como por falta de información:

Cuando existe un rechazo marcado hacia el alumno y éste ha sido centro de burlas, agresiones físicas o verbales en grupos anteriores (Maestra quinto grado).

En ocasiones por ignorancia o desconocimiento del problema las personas marginan (Maestra tercer grado).

Al principio me representó dificultad que los compañeros respetaran a los alumnos con N.E.E., sin embargo a partir de los juegos de sensibilización el ambiente mejoró y se creó un ambiente de solidaridad y apoyo (Maestra de primer grado).

Como se ha mostrado durante el análisis de la dimensión correspondiente al ambiente áulico, la mayoría de los docentes realizaron comentarios acerca de las experiencias cotidianas que obstaculizan el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas (Ver gráfica 25, Anexo 3) en el salón de clases, y que se manifiestan mediante actitudes y conductas excluyentes generalizadas.

Los resultados reflejaron que el 55% (17 profesores) tienen dificultades para generar en el aula un ambiente de inclusión mientras que el 45% (14 docentes) manifiestan no tener problemas al respecto.

Las problemáticas planteadas se ubicaron de acuerdo a cada una de las acciones que se valoraron en la dimensión quedando, de manera general, aquellas que los

docentes consideraron como la causa que genera dificultades en el ambiente áulico y que repercuten en la conducta del grupo en general:

Es importante señalar que los ritmos de aprendizaje son diferentes y que el grupo es demasiado numeroso esto repercute en la conducta de los alumnos (Maestra de primer grado).

Se presentan dificultades por los ritmos de aprendizaje y adecuaciones de las actividades (Maestra quinto grado).

Hay dificultades con los niños hiperactivos y los alumnos de lento-aprendizaje (Maestra de primer grado).

Con los datos obtenidos, que reflejan la opinión de los docentes respecto a las características del ambiente y relaciones interpersonales que se establecen en las clases, se determinaron las siguientes como dificultades que se presentan en la dimensión correspondiente al ambiente áulico:

1. Actitudes negativas (intolerancia, agresividad, resistencia) por parte de los alumnos que obstaculizan el proceso de adaptación e interrelación social de estudiantes.
2. Falta concientización y sensibilización respecto a la atención a la diversidad.
3. Falta de aceptación y respeto por el otro.
4. Falta de valores.
5. Inadecuado ambiente sociocultural de la comunidad en la que se desenvuelven los alumnos.
6. El trabajo que realiza el docente no es apoyado por la familia ni por la comunidad circundante.
7. La figura del docente no cuenta con la autoridad moral y social necesaria para impulsar prácticas y culturas inclusivas.

8. El señalamiento o “etiquetamiento” que se hace de los alumnos con necesidades educativas perjudica la adaptación y aceptación del mismo en el contexto escolar.

9. Falta de información.

10. Se considera a los alumnos con necesidades educativas como la causa que genera dificultades en el ambiente áulico y que repercuten en la conducta del grupo en general.

d. Evaluación.

La evaluación permite a los docentes conocer los logros y nivel de desarrollo de habilidades y conocimientos de los alumnos; así como el impacto de las estrategias y acciones realizadas por él para propiciarlos. El concepto, manejo y uso que el docente tenga y dé a la evaluación, le permitirá retroalimentar su práctica docente en favor del aprendizaje de los alumnos a su cargo.

Los reactivos que se presentaron en la dimensión de evaluación, valoraron la forma en que el docente considera que lleva a cabo la evaluación de los alumnos, las estrategias que ha implementado y las dificultades a las que se ha enfrentado en dicho proceso.

Se valoró en esta dimensión la temporalidad con que los docentes evalúan a los alumnos. Los docentes encuestados tenían la opción de señalar diversas respuestas, por lo que los resultados muestran la frecuencia que cada una de las opciones obtuvo (Ver gráfica 26, Anexo 3).

De acuerdo a los resultados se observó que los docentes reportaron que la temporalidad de evaluación que cuenta con mayor frecuencia (25 profesores) se encuentra en el rango de *evaluación diaria*, en segundo lugar la evaluación que se realiza *una vez por bimestre* siendo elegida por 17 docentes y en tercer lugar, con una frecuencia de 12, se ubicó la evaluación que se lleva a cabo *por actividad*. La

evaluación mensual y por temática tuvieron una frecuencia de 7 y 6 respectivamente y los rangos que obtuvieron menos señalamientos fueron una vez *por semana* y una vez *por quincena*; con 4 y 1 frecuencias respectivamente.

Al analizar los resultados se consideró que la evaluación que llevan a cabo los docentes en general es continua.

La evaluación que realizan los docentes de manera continua debe permitirles identificar las temáticas que representan mayor dificultad para los alumnos así como a aquellos estudiantes que no logran comprenderlas o que requieren de mayor tiempo o de adecuaciones. Los resultados arrojados en la encuesta muestran que 23 de los docentes manifestaron que *siempre* evalúan en clase e identifican a los alumnos que presentan dificultad para comprender el tema; 7 profesores refirieron que *casi siempre* lo hacen y 1 consideró que lo lleva a cabo *algunas veces* (Ver gráfica 27, Anexo 3).

Al comparar las respuestas anteriores con las correspondientes a la dimensión de estrategias didácticas, en las que se evaluó el acercamiento y retroalimentación que los docentes tienen durante las actividades de aprendizaje con los alumnos que requieren de mayores apoyos o recursos diferentes, en la que se obtuvo que 12 profesores refieren que *siempre* lo llevan a cabo, 13 *casi siempre* tienen acercamiento y 5 reportan que realizan dicha acción *algunas veces* (Ver gráfica 14). Se consideró que, a pesar de que el docente identifica o logra detectar en el momento, a aquellos alumnos que presentan alguna dificultad para comprender el tema, no se logra proporcionar la respuesta educativa adecuada que permita a los alumnos superar sus dificultades cuando son detectadas por el profesor.

Lo anterior coincide con los resultados que se obtuvieron al valorar si el docente realiza acciones de reforzamiento durante la evaluación con los alumnos que presentan alguna dificultad para el aprendizaje; encontrando que 11 docentes *siempre* refuerzan a sus alumnos con estrategias o recursos diferentes durante la evaluación (Ver gráfica 28, Anexo 3), 17 reportan que lo realizan *casi siempre* y 3

profesores señalan que realizan dicha acción *algunas veces*. Se encontraron algunas contradicciones en las opiniones de los docentes al referir que no se cuenta con tiempo suficiente para proporcionar apoyo a los estudiantes o para realizar las adecuaciones pertinentes; como se hace notar en los siguientes comentarios:

Al aplicar una evaluación necesito hacerlo de manera individualizada y mi tiempo en ocasiones me permite iniciarla pero terminarla se me dificulta bastante (Maestra de segundo grado).

No me alcanza el tiempo para estar por separado con un alumno con necesidades diferentes o con ritmo más lento que los demás (Maestra segundo grado).

Se dificulta debido al factor tiempo, atender en un mismo momento, por ejemplo, dos niveles diferentes de evaluación, de actividades, trabajos (Maestra de segundo grado).

Al valorar si los docentes consideran las diferencias que presentan sus alumnos al momento de evaluarlos (ver gráfica 29, Anexo 3), se encontró que 16 profesores refieren que *siempre* lo hacen; 11 *casi siempre* y 4 docentes reportaron llevarlo a cabo algunas veces. Las opiniones de los profesores mostraron inconsistencia con los resultados reportados ya que refieren, entre otras situaciones, que se les dificulta evaluar a los alumnos debido a las características personales de los estudiantes:

Es difícil cuando presentan problemas de lenguaje. Cuando no han logrado adquirir la lecto-escritura (Maestra de segundo grado).

Requieren atención personalizada. Hay que conducirlo para obtener una respuesta. Se requiere tiempo (Maestra de cuarto grado).

La comunicación, mi alumno tiene problemas de lenguaje me costó mucho trabajo entenderle (Maestra de segundo grado).

Como los 8 alumnos con N.E.E. presentan diferentes problemáticas a cada uno hay que evaluarlo de diferente manera y realizarle sus adecuaciones necesarias y a veces por falta de tiempo no se logra un trabajo al cien por ciento (Maestra de quinto grado).

Es difícil dar tiempo a cada niño en paz y silencio, sin distraerme con el resto del grupo, además de verse presionada a entregar sin evaluar adecuadamente a todo alumno individualmente... (Maestra cuarto grado).

Otros docentes refirieron que no se cuenta con conocimientos suficientes para la elaboración de instrumentos adecuados para evaluar a los alumnos:

Desafortunadamente la mayoría de los maestros de grupo de escuelas regulares no estamos bien preparados para atender a estos pequeños ya que no conocemos a ciencia cierta estrategias específicas o no tenemos la preparación para atender a estos pequeños (Maestra de primer grado).

Es difícil realizar la adecuación de exámenes (Maestra de primer grado).

Los resultados arrojados en la encuesta señalaron que 6 profesores *siempre* utilizan los mismos instrumentos para evaluar a los alumnos, 8 docentes refieren que los aplican iguales *casi siempre*; 10 educadores realizan la misma evaluación a todos los alumnos *algunas veces*; 2 refieren que *casi nunca* evalúa igual y 4 profesores manifiestan que *nunca* evalúan a los alumnos utilizando los mismos instrumentos para todos (Ver gráfica 30, Anexo 3).

Al relacionar los resultados obtenidos en la gráfica 29 con los de la gráfica 5, correspondiente a la dimensión de planeación docente, que señala si los docentes consideran las adecuaciones realizadas en los mecanismos de evaluación; en la que se reportó que 11 docentes especifican siempre los mecanismos de evaluación a implementar con sus alumnos, 12 *educadores* refirieron que se especifican *casi siempre* y 5 que realizan dicha acción *algunas veces*, se observó contradicción entre lo que los docentes reportaron en la planeación y lo que se planteó se lleva a cabo en la práctica cotidiana.

Las problemáticas que los profesores manifestaron enfrentar y que obstaculizan llevar a cabo una evaluación diferenciada, tienen que ver entre otras, con que no se cuenta con una boleta o indicadores específicos para evaluarlos, así como con la dificultad que representa la elaboración de los exámenes.

Es difícil al no tener una boleta con aspectos específicos y significativos para alumnos con necesidades especiales y estandarizarlas... (Maestra de sexto grado).

Es difícil porque cuando realizo adecuaciones, también tengo que adecuar mis instrumentos de evaluación ello implica reflexionar y plantear indicadores de aprendizaje que estén en las posibilidades de mis alumnos (Maestra de primer grado).

Se dificulta la elaboración de exámenes... (Maestra de sexto grado).

Por otro lado algunos profesores refirieron que recurren al personal de apoyo de USAER para que éste sea quien elabore los instrumentos adecuados y evalúe a los alumnos, depositando la responsabilidad de la evaluación en los maestros de apoyo:

Realmente quien se encargó de las evaluaciones fue la maestra de USAER se tomó la molestia de hacer equipo y me apoyó evaluando a los alumnos con necesidades (Maestra de sexto grado).

Al no conocer el grado de maduración del alumno, si tiene problemas de lenguaje o atraso. Bueno más que nada siempre pido el apoyo de la maestra de USAER para adecuar las actividades y poder evaluar (Maestra de quinto grado).

Los datos relacionados con la forma en que los docentes consideran que los resultados de la evaluación les sirven a los profesores, para retroalimentar su práctica docente y realizar ajustes en la planeación (Ver gráficas 31 y 32, Anexo 3) arrojaron que: 7 profesores consideraron que los resultados de la evaluación *siempre* les sirven de retroalimentación para mejorar su práctica docente y para conocer los avances de todos los alumnos; para 8 docentes *casi siempre* les son útiles; 10 reportaron que lo son *algunas veces*, 2 señalaron que *casi nunca* les son útiles y 4 profesores reportaron que los resultados de evaluación *nunca* les han servido para retroalimentar su práctica docente o conocer los avances de los alumnos.

La gráfica 32 muestra que 21 docentes consideran *siempre* los resultados de la evaluación para realizar ajustes en su planeación de acuerdo a las necesidades observadas en los alumnos y 10 los toman en cuenta *casi siempre*.

Al realizar un análisis de los resultados en los dos últimos aspectos se consideró que se refuerza la inconsistencia observada con anterioridad entre la planeación que realiza el docente y el actuar cotidiano, ya que, de acuerdo a los datos, algunos docentes consideran los resultados de la evaluación únicamente a nivel de planeación sin que esto repercuta en su práctica docente o en el conocimiento de los alumnos.

Es importante señalar que, a pesar de que los docentes consideraron que se llevan a cabo las acciones señaladas manifestaron, en general, las dificultades u obstáculos que enfrentan para llevarlas a cabo cotidianamente.

Los resultados mostraron que el 61% de los docentes (19 profesores) manifestaron presentar problemas para evaluar a sus alumnos mientras que el 39% (12 docentes) refirió no tenerlos (Ver gráfica 33, Anexo 3).

Al igual que en las dimensiones anteriores las problemáticas planteadas por los docentes se fueron ubicando de acuerdo a cada uno de los aspectos valorados en la dimensión quedando, de manera general, las que se presentan a continuación y que son las que algunos profesores consideraron en relación a la evaluación de alumnos con necesidades educativas:

Algunos docentes consideraron que la falta de apoyo familiar obstaculiza el desarrollo de los alumnos reflejándose esto en los resultados que los alumnos obtienen:

Es difícil porque falta apoyo de los padres (Maestra cuarto grado).

Hay dificultad con los niños que no reciben atención por parte de los papás (Maestra de sexto grado).

Se reportó también que se presentan problemas tanto con alumnos como con padres de familia debido a que no se comprende la forma que en los alumnos son evaluados:

Aunque no de mi parte, pero sí se presentan dificultades con otros niños cuando ellos consideran que su compañero al tener alguna diferencia merece una calificación más baja que los digamos "normales" (Maestra quinto grado).

Por último, los docentes consideraron que existe presión para ellos e incongruencia por parte de las autoridades, debido al tipo de evaluación externa al que son sometidos los alumnos con necesidades educativas:

La ausencia en clases dificulta la socialización y desarrollo y la evaluación carece de consistencia. Cuando se aplican instrumentos estandarizados como ENLACE (Maestra primer grado).

No es congruente que exijan una educación inclusiva cuando en las evaluaciones externas que nos aplican hay una sola prueba estandarizada y con esa misma nos evalúan como profesores (Maestra de sexto grado).

Con los datos obtenidos, que reflejan la opinión de los docentes respecto a la forma de evaluación que llevan a cabo, se determinaron las siguientes como dificultades que se presentan en la dimensión correspondiente a la evaluación:

1. A pesar de que el docente identifica a los alumnos que presentan alguna dificultad para comprender algún tema, no se logra proporcionar la respuesta educativa que permita a los alumnos superar sus dificultades.
2. El tiempo es insuficiente para proporcionar apoyo a los estudiantes o realizar las adecuaciones pertinentes
3. Se dificulta evaluar a los alumnos debido a las características personales de los estudiantes.
4. Los conocimientos con que se cuenta son insuficientes para la elaboración de instrumentos adecuados para evaluar a los alumnos.
5. Existe discrepancia entre lo que los docentes planean y lo que llevan a cabo en la práctica cotidiana.
6. Se considera necesario contar con una boleta o indicadores específicos para evaluar a los alumnos con necesidades educativas.
7. Se recurre al personal de apoyo de USAER para que sea quien elabore los instrumentos y evalúe a los alumnos.
8. La falta de apoyo familiar obstaculiza el desarrollo de los alumnos reflejándose en la evaluación.

9. Alumnos y padres de familia se muestran inconformes por calificaciones otorgadas a los alumnos con necesidades educativas a quienes se considera con un rendimiento menor al suyo o al de sus hijos.

10. Se considera que existe presión para los profesores e incongruencia por parte de las autoridades, debido al tipo de evaluación externa al que son sometidos los alumnos con necesidades educativas.

De las dificultades manifestadas por los docentes se presentan a continuación las que se consideran más significativas, se tomó como criterio de elección el hecho de haber sido reportadas con mayor frecuencia por los profesores (Ver tabla 1) en cada una de las dimensiones de estudio.

Tabla 1: Dificultades para la inclusión

Planeación	Estrategias didácticas	Ambiente áulico	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta tiempo. ❖ Falta preparación profesional. ❖ Desconocimiento de estrategias y actividades. ❖ Planeación general. ❖ Desconocimiento de características y necesidades de alumnos. ❖ Dificultad para manejar ritmos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta tiempo. ❖ Faltan elementos académicos. ❖ Dificultad para elaborar actividades diferenciadas. ❖ Actitud discriminatoria de los alumnos. ❖ Desconocen técnicas especializadas de acceso. ❖ Faltan recursos materiales o se desconoce su uso. ❖ Concepto de evaluación ubicado para identificar problemas. ❖ Prácticas homogéneas. ❖ Faltan estrategias manejo disciplina y control de conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Actitudes discriminatorias ❖ No hay aceptación y respeto hacia la diversidad. ❖ Falta concientización y sensibilización ❖ Falta desarrollo de valores. ❖ Ambiente sociocultural excluyente. ❖ Falta apoyo de la comunidad. ❖ Figura del docente devaluada. ❖ Señalamiento de alumnos. ❖ Falta información. ❖ Se les considera la causa de problemáticas escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta tiempo. ❖ Faltan conocimientos para elaborar instrumentos. ❖ Dificultad para evaluar a los alumnos. ❖ Actitud discriminatoria ❖ No se da respuesta educativa real. ❖ Discrepancia entre lo que se planea y se hace. ❖ Requieren una boleta o indicadores especiales. ❖ Los equipos de apoyo evalúan. ❖ Falta apoyo familiar. ❖ Inconformidad de docentes por evaluación externa.

Las dificultades que se manifestaron en todas las dimensiones de estudio y que los docentes consideraron un obstáculo para la inclusión y la atención a la diversidad son principalmente:

- La falta de tiempo para elaborar y desarrollar estrategias de intervención y evaluación adecuadas a las necesidades de los alumnos;
- Los docentes no cuentan con la preparación profesional necesaria que les permita proporcionar respuesta educativa a todos los alumnos y,
- Las actitudes discriminatorias que se observan en alumnos, docentes y padres de familia.

Las dificultades señaladas dan origen a diversas situaciones que continuamente obstaculizan a la inclusión y el desarrollo escolar de los alumnos; afectando considerablemente, el desarrollo de escuelas inclusivas que cumplan con los objetivos propuestos.

3. Estrategias didácticas implementadas.

Las estrategias que han sido implementadas y desarrolladas por los docentes durante los años de servicio en que han proporcionado atención a alumnos con necesidades educativas, nos permitieron realizar un análisis cualitativo de las mismas y conocer, por boca de quien las genera, la experiencia vivida y requerimientos en cuanto a la atención que se proporciona.

Los docentes encuestados registraron, en la dimensión de *estrategias didácticas*, aquellas estrategias que consideraron indispensables y algunas que han implementado para atender a los alumnos en la escuela, a continuación se presentan las más representativas:

Adecuaciones de actividades, apoyos complementarios, atención personalizada, alumno monitor bien orientado por el profesor para que no realice el trabajo del niño (Maestra de sexto grado).

Planeaciones, actividades curriculares, cursos de capacitación que me permitan atender las necesidades educativas expuestas (Maestra de quinto grado).

Mediante la relación social (juegos, tareas, bailes, etc.), trabajo en equipo, monitoreo (Maestra quinto grado).

Trabajos en equipo, exposiciones, organización de diversas actividades cívico sociales, hablar constantemente con los alumnos y permitir que expresen sus diferencias, intereses e inquietudes (Maestra sexto grado).

Mantener relaciones interpersonales de respeto, generar la participación sin discriminar, generar un ambiente de respeto (Maestra quinto grado).

Infraestructura, información y orientación adecuada para atender esos casos, trabajo con padres y alumnos-maestro por parte de los asesores especializados. Hacerse un constante seguimiento y evaluación por parte de todos los involucrados (Maestra cuarto grado).

Permitir la participación de todos, expresándose de cualquier forma o por cualquier medio. Realizar adecuaciones necesarias a la currícula, contar con el apoyo de USAER (Maestra quinto grado).

Comunicar a los padres de familia la situación de su hijo, la manera de apoyarlo en casa, manejar valores y dinámicas (Maestra sexto grado).

Ser un profesionalista con formación humanista para trabajar con mucho acercamiento a los maestros; trabajar en equipo, por binas, tutorío, asambleas, análisis de caso, talleres vivenciales, manejo de TIC's, uso de material audiovisual, formación de clubs, realizar actividad física, uso de la biblioteca de aula, establecer normas concretas, sensibilizar a los grupos cuando existe algún alumno con N.E.E. o alguna diferencia (Maestra quinto grado).

Utilizar materiales manipulables, realizar actividades acordes a sus necesidades, dedicarles tiempo, fomentar valores (Maestra sexto grado).

Contar con recursos didácticos. Menor cantidad de alumnos, tiempo para planeación (Maestra cuarto grado).

Evidentemente partir de una buena planeación y organización de los tiempos, que incluya las adecuaciones curriculares. Atención individualizada del maestro a los alumnos que lo requieren. Trabajo en equipo, parejas, dentro y fuera del aula. Uso de materiales y recursos didácticos variados. Apoyo de alumnos entre alumnos (monitores). Seguimiento sistemático de avances. Comunicación estrecha con padres de familia. Presentación de diversas situaciones de aprendizaje que favorezcan los diferentes ritmos y estilos de aprender de nuestros niños (Maestra de segundo grado).

Con base en lo expuesto por los docentes las estrategias implementadas o que se consideraron adecuadas, por los profesores, en la dimensión de estrategias didácticas para dar respuesta a todos los alumnos son principalmente:

Estrategias didácticas para dar respuesta a la inclusión

1. Manejo de estrategias y métodos diversos.
2. Sensibilización y actualización constante para los docentes.
3. Colaboración y apoyo a los docentes por parte de personal especializado.
4. Especificación de adecuaciones
5. Apoyo de un monitor o tutor
6. Atención diferenciada
7. Uso de material didáctico y tecnológico
8. Establecimiento de relaciones de cooperación
9. Respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje
10. Elaboración de registros de avances observados y estrategias implementadas.
11. Sensibilización y concientización de padres.
12. Menor cantidad de alumnos en los grupos

Las estrategias didácticas sugeridas o implementadas por los docentes se agruparon de acuerdo a la persona o sector de la comunidad educativa a la que se dirigen, en tres grupos:

- a) Las que se enfocan al docente (1,2,y 3),
- b) Las que se plantean para los alumnos (4 a 10) y
- c) Las que se dirigen a la comunidad educativa u organización escolar (11 y 12).

Como se observa la mayor parte de los esfuerzos realizados hasta el momento se han dirigido hacia los alumnos. Es clara la necesidad de generar estrategias que involucren a todos los integrantes de la comunidad educativa, así como a la operación, estructura y organización de la propia escuela, para propiciar un ambiente escolar más inclusivo ya que el trabajo en solitario del profesor, no ha generado cambios de actitud en la comunidad educativa que propicien prácticas, culturas y políticas más inclusivas al interior de los servicios escolares.

Las estrategias que los profesores encuestados han implementado en sus salones de clase o que sugirieron para favorecer un *ambiente de inclusión* en su grupo son, principalmente:

La integración en equipo, la puesta de alguna ceremonia cívica o algún bailable, el juego, me apoyo en ellos para encomendarles alguna tarea (Maestra quinto grado).

No hago ningún señalamiento a los niños, los integro a las actividades con las mismas responsabilidades que a los demás y se les da la oportunidad de participación por igual (Maestra quinto grado).

Solicito tutorías, trabajos socializados con sus iguales, doy la oportunidad que se integre a los equipos de su preferencia, elogio sus esfuerzos en trabajo colectivo (Maestra sexto grado).

Las pláticas de reflexión a los alumnos, estrategias de juego para integrar a los alumnos, pláticas individuales (Maestra de primer grado).

Integrarlo a todas las actividades escolares, platicar con todos los alumnos para que no excluyan a nadie en el momento de realizar actividades escolares, pláticas, promoviendo la tolerancia y respeto, no presionando a los niños a que hagan las cosas como el resto del grupo y animarlo a hacerlo cada vez mejor, integrarlos a los juegos si se aíslan ellos mismos (Maestra cuarto grado).

Manejando y desarrollando actividades sugeridas del programa "Contra la violencia eduquemos para la paz", sensibilización de temas sobre derechos humanos haciendo énfasis en la diversidad (Maestra sexto grado).

Trabajo constante con los valores, realizo actividades de convivencia, propicio la ayuda de los demás niños para incorporar a los alumnos que presentan alguna diferencia física, social o cultural (Maestra sexto grado).

Se les incluye en todas las actividades. Procuero darles una tarea importante para elevar su autoestima. Se hacen notar sus logros (Maestra segundo grado).

La aceptación a las diferencias y similitudes que tenemos como seres humanos. La motivación a luchar por objetivos e ir superando retos (Maestra tercer grado).

Dramatizaciones de cuentos y leyendas, cantos, concientizar a los demás alumnos sobre el compromiso que se tiene con los alumnos que presentan alguna diferencia (Maestra sexto grado).

Realizar para ellos la adecuación de las actividades, materiales y recursos que se requieran. En algunos casos y ocasiones he solicitado la presencia de los padres de familia de los alumnos con N.E.E. dentro de la escuela para que apoyen a sus hijos. Promover la tolerancia y ayuda de otros compañeros. Supervisar durante las actividades su desempeño. Considerar, valorar, evaluar ante ellos sus trabajos. Alentar su participación en festivales, ceremonias, expresión verbal, etc., promoviendo el respeto (Maestra de segundo grado).

El respeto a la diferencia, resaltando sus fortalezas, aportando al grupo lo que se va apropiando en sus procesos, de tal forma que pasa a ser un elemento valioso en los equipos de trabajo; disfrutar el trabajo de grupo con el compromiso y satisfacción del cumplimiento (Maestra cuarto grado).

Con base en las opiniones anteriores, las estrategias que los docentes refirieron para generar un ambiente de inclusión en sus grupos o que sugirieron para favorecerlo son:

Estrategias para generar un ambiente inclusivo

Ambiente de respeto y confianza entre el docente y alumnos y alumnos entre sí.
Relaciones interpersonales.
Actividades colectivas.
Reglas y normas de convivencia grupal.
Sensibilización que favorezca el respeto, ayuda y tolerancia entre compañeros.
Trabajo y desarrollo continuo de valores.
Reconocimiento de logros, aptitudes, habilidades y fortalezas de los alumnos.
Actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo.
Reconocimiento, de aptitudes, logros y habilidades en el propio alumno y entre los compañeros.
Estímulo constante.
Actividades que permitan la expresión de ideas, sentimientos o la solución de conflictos.
Respeto a las diferencias y posibilidades de cada persona.
Talleres o actividades que propicien el respeto y la integración.
Implementación de programas que favorezcan las relaciones interpersonales y el desarrollo de valores y actitudes positivas (Eduquemos para la paz).

Al analizar las estrategias planteadas se observó que, con ellas, se pretende dar respuesta a una de las dificultades referidas anteriormente respecto a las actitudes de discriminación que se viven cotidianamente en las escuelas, procurando generar ambientes de cooperación en donde los alumnos se sientan reconocidos y respetados.

Las estrategias relativas a la *evaluación* que han implementado los docentes en su práctica cotidiana o que refirieron como necesarias son:

Analizo el proceso en el que se encuentra cada uno de los alumnos para posteriormente dar respuesta a su necesidad y realizar una evaluación, pero no se puede perder de vista que existe un perfil de egreso de la educación primaria. Se señala que, a pesar de utilizar el mismo instrumento de evaluación los criterios cambian al momento de analizar los resultados de cada alumno (Maestra sexto grado).

Adecuar las planeaciones, adecuación de las actividades respecto a sus necesidades educativas, utilizar recursos didácticos adecuados, mantener relaciones interpersonales maestro-alumno, maestro-padres de familia (Maestra quinto grado).

La evaluación permanente, a diario con tareas, trabajos terminados, investigaciones, exposiciones, evaluaciones, asistencias, habilidades y actitudes que el alumno manifieste en clase (Maestra quinto grado).

Se les permite utilizar las estrategias que se adapten a sus necesidades. Uso de TIC y materiales concretos (Maestra sexto grado).

En general realizan las mismas evaluaciones que los demás, pero sé que no debo darles el mismo valor por el problema que presentan. En forma oral o preguntándole de forma individual cuando realiza cada actividad (Maestra cuarto grado).

Por medio de pregunta respuesta, del juego, de manipulación de material, de evaluaciones escritas, de dibujos, maquetas, de manipulación de objetos reales, lectura de cuentos (Maestra de primer grado).

En el caso de los alumnos con N.E.E. tomo en cuenta sus logros y desarrollo de algunas habilidades; así como el desarrollo de las capacidades cognitivas de los demás en la comprensión de los temas. También trabajamos la autoevaluación y la evaluación al término de cada bimestre (Maestra quinto grado).

Trabajo en equipo, escuchar la opinión o ideas que tengan acerca del tema (Maestra sexto grado).

Se han hecho adecuaciones a la currícula, el nivel de logro se ajusta al caso, se usan diferentes instrumentos para evaluar, se hace una evaluación del desempeño, se usan escalas cuantitativas y cualitativas (rúbricas); se emplea la retroalimentación, seguimiento de caso (Maestra quinto grado).

Sus características en forma de ser: extrovertido, introvertido; su facilidad de expresión oral o escrita; su forma o ritmo de trabajo; sus conocimientos previos; su necesidad especial para graduar la complejidad (Maestra de primer grado).

Con los alumnos con N.E.E. se aplica la misma evaluación y se toman en cuenta aspectos individuales. Para la evaluación se trabaja en forma personal con los alumnos que así lo requieren. Dar las orientaciones necesarias para cada niño hasta lograr que puedan trabajar de manera independiente (Maestra segundo grado).

Considero sus actitudes y valores, cómo enfrentan los retos que les propongo. Parto no sólo de lo que pueden plasmar por escrito sino de lo que pueden hacer. Procuro valorar con una mirada retrospectiva sobre cómo estaban mis alumnos y cómo van avanzando durante el proceso para alcanzar las metas específicas que planteo para ello (Maestra de primer grado).

La participación individual o por equipo, elaboración de trabajos o ejercicios, experimentos (Maestra cuarto grado).

Implementando evaluaciones acordes a las características y requerimientos del alumno, evitando si es necesario los exámenes escritos. Observación. Valoración del trabajo y esfuerzo individual (Maestra primer grado).

Evaluación grupal (misma para todos). Reconocimiento del trabajo diario. Valoración de su manera de relacionarse con los demás (Maestra segundo grado).

El juego, es un ambiente muy rico en la evaluación. Lleno mis fichas de observación atendiendo a las formas de respuesta y/o conflicto que se presenta y como se resuelve. Instrumentos de medición y exploración de consolidación de conocimientos (Maestra cuarto grado).

Con base en las experiencias referidas, las estrategias que los docentes han utilizado o que consideraron necesarias para evaluar a los alumnos en sus grupos son:

Estrategias de evaluación implementadas

Adecuaciones pertinentes a los instrumentos o actividades.
Manejo de los mismos instrumentos de evaluación considerando distintos criterios de evaluación.
Uso de recursos materiales, didácticos y tecnológicos.
Manejo de diversas estrategias de evaluación.
Manejo de escalas cuantitativas y cualitativas (rúbricas)
Reconocimiento de actitudes personales, interrelación social, disposición al trabajo, esfuerzo individual, independencia,
Consideración de logros, desarrollo de habilidades y conocimientos adquiridos de acuerdo a ritmo, estilo y posibilidades de aprendizaje.
Evaluación permanente.

Se encontró en varios comentarios realizados por los docentes, que se utilizan los mismos instrumentos para evaluar a todos los alumnos aclarando, en su mayoría, que se toman en cuenta criterios distintos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Se reconoce que, en este tipo de planteamiento, el profesor considera las necesidades y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos que presentan alguna necesidad educativa al evaluarlo. Sin embargo, surgen interrogantes, motivo de nuevas investigaciones, que giran alrededor de la forma, efectividad, significación, ejecución, retroalimentación y resultados de aprendizaje de los alumnos; ya que este tipo de evaluación implica un proceso de enseñanza diferente que repercute tanto en la planeación como en la intervención educativa que se realiza con los alumnos.

4. Necesidades psicopedagógicas de los docentes.

Los elementos psicopedagógicos que se considera requiere el docente para elaborar estrategias de intervención que favorezcan la inclusión, surgen del análisis de las dificultades y problemáticas a las que se enfrentan cotidianamente así como de los aspectos que los profesores consideran indispensables para lograr que su labor educativa dé respuesta a las características y necesidades de todos los alumnos.

En el siguiente apartado se muestra la información obtenida en las encuestas que corresponde a los aspectos que los docentes consideran indispensables o que requieren para dar respuesta a la inclusión. Se elaboraron cuadros en los que se señalaron los aspectos mencionados por los profesores a partir de dos menciones, con la finalidad de ubicar aquéllos que son más significativos para los profesores.

a) Planeación.

Los aspectos que la mayoría de los profesores consideraron indispensables para que la planeación sea acorde a la diversidad de los alumnos son, en primer lugar, conocer las necesidades educativas de los estudiantes y los ritmos y estilos de aprendizaje; en segundo lugar, el desarrollo de actividades y estrategias didácticas adecuadas a las necesidades de los alumnos y, dentro de los más señalados, se encuentra que los recursos y materiales didácticos deben ser acordes a las características de los estudiantes.

Aspectos indispensables en planeación	Menciones
Conocer las necesidades educativas de los estudiantes.	11
Considerar ritmos y estilos de aprendizaje	11
Desarrollo de actividades y estrategias didácticas adecuadas a las necesidades de los alumnos.	10
Recursos y materiales didácticos acordes a las características de los estudiantes.	7
Señalar mecanismos de evaluación.	6
Conocer las capacidades o posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.	5
Identificación de conocimientos previos.	5
Elaboración de adecuaciones	5
Conocer entorno familiar, social y cultural de los alumnos	2
Considerar intereses de los alumnos.	2

Es importante hacer notar que 5 de los 31 docentes consideraron la elaboración de adecuaciones como indispensables en la planeación y 6 profesores señalaron que es necesario identificar los mecanismos de evaluación. Al analizar las dificultades manifestadas por los docentes se encontró como constante que se desconoce o se dificulta la elaboración de adecuaciones curriculares tanto en la planeación como en la evaluación. Esta situación dejó ver que, para el docente, en este momento, es más significativo enfocarse en el conocimiento del alumno lo que probablemente le permitirá tener mayor claridad para determinar las acciones a realizar en el proceso de enseñanza.

Se muestran algunos comentarios que denotaron la necesidad de actualización que algunos docentes tienen respecto a la planeación y la atención a la diversidad, así como a la de contar con el apoyo y orientación del personal de USAER:

Que la USAER aporte las adecuaciones y se involucre en la realización de dichas sugerencias (Maestra de sexto grado).

Dotar de personal de apoyo suficiente para que el profesor vaya al ritmo de trabajo del alumno ya que un maestro de USAER para toda la escuela no es suficiente (Maestra sexto grado).

Realizar la planeación conjuntamente con USAER o con quien me apoye en las necesidades de los alumnos que requieren atención (Maestra de cuarto grado).

Tomo en cuenta las opiniones de USAER para el desarrollo del avance y con los niños de mayor necesidad se refuerzan los conocimientos (Maestra primer grado).

En caso de niños con necesidades contar con el apoyo de USAER,... (Maestra quinto grado).

... Apoyo especializado para la planeación y desarrollo de estrategias (Maestra de primer grado).

El profesor de grupo manifestó que requiere de la orientación y acompañamiento del maestro de apoyo para dar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales; el trabajo conjunto que se pueda realizar entre los profesionales permitirá fortalecer la práctica docente y la respuesta educativa que el centro escolar proporciona a los alumnos. Es necesario, por tanto, que los cuerpos docentes realicen un trabajo cooperativo; generando espacios y formas de trabajo acordes a las características de cada escuela, que propicie la comunicación y el respeto hacia el conocimiento y trabajo del otro, en beneficio de la población infantil que se atiende.

Por otra parte, también se consideró que demasiados alumnos en el grupo obstaculizan la atención que se puede proporcionar a todos los estudiantes:

Menor cantidad de alumnos en el grupo,... (Maestra cuarto grado).

Los docentes deben plantear las dificultades que surgen en el aula al contar con un número mayor de estudiantes en el grupo o tener en atención a más de tres alumnos que presentan alguna necesidad educativa; analizar en conjunto las posibilidades de la institución escolar para generar estrategias de cambio en la organización o estructura propicia prácticas y culturas más inclusivas. Es importante que los docentes tengan la posibilidad de manifestar las problemáticas

que se viven cotidianamente y, principalmente, que el contexto escolar se involucre para dar respuesta a las necesidades de la comunidad educativa.

b) Estrategias didácticas.

Con base en el análisis de los resultados cuantitativos obtenidos en la encuesta, en la dimensión de *estrategias didácticas*, se señalaron las que menos del 50% de los profesores encuestados (<15), manifestaron llevar a cabo de manera continua. Se considera que las estrategias que se presentan, son aquellas que reflejan la necesidad psicopedagógica de los docentes para dar respuesta a la inclusión:

- a) Atiende de manera diferenciada las necesidades de aprendizaje de los alumnos que lo requieren.
- b) Tiene acercamiento o retroalimentación durante las actividades de aprendizaje con aquellos alumnos que requieren de mayores apoyos o recursos diferentes.
- c) Asigna tareas diferenciadas a aquellos alumnos que requieren de estrategias didácticas distintas al resto de sus compañeros de clase.
- d) Las estrategias didácticas implementadas propician que todos los alumnos comprendan y adquieran el conocimiento de acuerdo a sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.

Una de las principales problemáticas que se vive como consecuencia de no considerar las características y necesidades de los alumnos para generar estrategias y acciones acordes a la diversidad de los alumnos, es la de llevar a cabo prácticas homogéneas cuyos resultados se ven reflejados en los avances poco significativos que, en la mayoría de las ocasiones, se observan en los estudiantes.

c) Ambiente inclusivo.

Dentro de los aspectos que los docentes consideraron más importantes para generar ambientes inclusivos se encontró, en primer lugar, el trabajo con valores

señalando principalmente el respeto y la tolerancia; en segundo lugar, se consideró necesario realizar sensibilización dirigida a maestros y alumnos para la aceptación y cambio de actitud hacia la diversidad y el respeto a la diferencia y, dentro de las más mencionadas, se ubicó la necesidad de generar relaciones interpersonales que propicien y favorezcan el trabajo colectivo y la convivencia.

Aspectos indispensables para un ambiente inclusivo	Menciones
Trabajo con valores (respeto, tolerancia)	18
Sensibilización para la aceptación y cambio de actitud de maestros y alumnos	13
Respeto a la diferencia (diversidad)	10
Generar relaciones interpersonales (trabajo colectivo, convivencia)	8
Trabajo con padres de familia	6
Establecimiento de normas y límites	5
Trato igual y justo para todos	4
Generar un ambiente agradable y colaborativo	4
Apoyo de monitor	3

Es importante señalar que, a pesar de que la estrategia de tutorío (monitor) es muy conocida y propuesta como una de las más útiles para apoyar a los alumnos que presentan alguna necesidad educativa dentro del grupo, fue la que contó con menor número de menciones; situación que refleja la importancia de encontrar nuevas alternativas de apoyo que proporcionen resultados distintos a los que, hasta ahora, han percibido los docentes.

d) Evaluación.

Los docentes consideraron necesario tomar en cuenta en la evaluación de los alumnos en primer lugar la participación, el desarrollo social, los hábitos y la conducta, en segundo lugar, se refirió como indispensable el realizar adecuaciones a las actividades, ejercicios o evaluaciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos. También se identificó que los docentes plantearon como importantes el considerar el desarrollo de hábitos y conocimientos alcanzados por los estudiantes, contar con la información relativa a las características de los estudiantes y el conocimiento de estrategias de evaluación adecuadas.

Aspectos necesarios en la evaluación	Menciones
Considerar la participación, desarrollo social, hábitos y conducta en la evaluación de los alumnos.	12
Realizar adecuaciones a las actividades, ejercicios o evaluaciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos	11
Considerar el desarrollo de habilidades y conocimientos alcanzados por los alumnos.	7
Contar con información relativa a las características de los alumnos y estrategias de evaluación adecuadas.	7
Considerar la actitud y disposición del alumno para aprender.	5
Conocer competencias y conocimientos a desarrollar en cada grado (perfil de egreso).	4
Partir de los conocimientos previos.	3
Contar con tiempo suficiente	2
Registro continuo de avances	2

Los resultados obtenidos reflejaron que los docentes, de acuerdo a la norma, tienen claro que deben realizar adecuaciones considerando las necesidades de los alumnos y que estos deben ser evaluados conforme a las mismas; por lo que es una constante encontrar que se solicita o se considera necesario profundizar en el conocimiento de estrategias, actividades y características de los alumnos que les permitan cumplir con lo establecido.

Los datos y las opiniones de la mayoría de los profesores encuestados mostraron constantemente la dificultad que tienen para planear estrategias y actividades realizando adecuaciones, así como lo complejo que les resulta evaluar a los alumnos. Esta situación ha generado, en algunos casos, que los docentes deleguen la responsabilidad de la evaluación en los equipos de apoyo, en otros, que se realicen acciones homogéneas y, finalmente, que empiecen a considerarse estrategias distintas que les son más funcionales, debido a que propician mayor conocimiento y reconocimiento por parte del docente del desarrollo de los alumnos, siendo éstas más inclusivas al valorar el desarrollo y posibilidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

B) DIRECTORES.

La información que se rescató de las entrevistas realizadas a los directores se concentró en tres apartados:

1. Criterios y conceptos relativos a la educación inclusiva.
2. Estrategias didácticas implementadas.
3. Necesidades psicopedagógicas de los docentes

1. Criterios y conceptos relativos a la educación inclusiva.

Los directores de las escuelas reportaron en general, que se cumple con la normatividad establecida al dar inscripción a todo alumno que lo solicita y que no se tiene establecido ningún tipo de criterio para seleccionar a los alumnos.

Se mencionó que algunas escuelas llegan a rechazar alumnos o a dejarlos en lista de espera, ya que se encuentran limitadas en su capacidad debido a la demanda, por ser escuelas de tiempo completo o por contar con aulas de tamaño pequeño:

Al ser escuela pública no hay un criterio de admisión, tienen acceso todos los alumnos que lo solicitan (...), la única limitante de esta escuela es el cupo porque son aulas muy pequeñas... (Director 1).

Para los niños con necesidades educativas especiales no tenemos proceso de admisión, solicitan la inscripción y se las damos. No hay ningún requisito ni les pedimos si están atendidos... (Director 2).

Se desocupa un lugar y esos son los espacios que se van cubriendo de acuerdo a una lista de espera que tengo... (Director 3).

Algún criterio en específico no lo tenemos, aceptamos a cualquier tipo de niño tenga las características que tenga y el SAID es el que se encarga de llevar la inscripción en primer año... (Director 4).

La mayoría de los directores refirió que en la estadística escolar se ve reflejado el aumento de la diversidad de la población mencionando el registro de alumnos con necesidades educativas especiales, indígenas migrantes o intercambio binacional. Únicamente el Director 4 señaló que no ha aumentado la población con necesidades educativas en la escuela que dirige.

De acuerdo a los comentarios de los directores se consideró que los docentes ubican a la diversidad como a un grupo de personas con capacidades distintas o con necesidades educativas y que, por ello, requieren de integración,

adecuaciones, consideraciones o valoración de las posibilidades que tienen respecto del aprendizaje; significando, para algunos docentes, de acuerdo a la opinión de los directores, un reto e incluso, una dificultad.

De parte de los docentes hay una valoración muy alta hacia este tipo de niños porque evidentemente son personas con capacidades distintas con necesidades diferentes al resto de la población y siempre se ha tratado de integrarlos, siempre se le ha dado la importancia que tienen estos niños; los maestros son muy accesibles a este tipo de situaciones; tratos discriminatorios no hemos tenido. El personal docente es muy abierto a la atención de esta diversidad. (Director 1).

Pues yo creo que los ven como un reto y una dificultad, la verdad, (...) porque a veces si hay niños a los que si pueden ayudar y hay niños a los que difícilmente. (Director 2).

Como un reto (...) se valoran las diferencias que tiene cada niño (...) no se ha logrado al 100% pero si, tiene como dos años a la fecha que se ha intentando el valorar las capacidades, las fortalezas que tiene cada niño. (Director 3).

...de acuerdo a sus adecuaciones ellos saben que no van a lograr lo mismo que los otros niños, pero por eso hacen sus adecuaciones, los bajan de nivel y ellos pueden lograr otras cosas. (Director 4).

Al hablar de las expectativas que se tienen respecto al logro que puedan alcanzar todos los alumnos, los directores manifestaron su interés por obtener resultados cada vez mayores en cuanto al rendimiento, conocimientos y competencias desarrolladas en los estudiantes y que éstas son medidas mediante evaluaciones externas. Sin embargo, las expectativas que se manifestaron tener respecto a los alumnos que presentan necesidades educativas, por lo general, fueron menores a las esperadas para el grueso de la población. Se mencionó que dichos alumnos requieren ayuda para superar las barreras de aprendizaje que presentan, que se reconocen los logros obtenidos por ellos, aunque sean pocos, y que se elaboran las adecuaciones pertinentes para trabajar con ellos de acuerdo a sus posibilidades.

Siempre buscamos tener mejora en el logro educativo (...) este año estamos en el lugar 20 de Coyoacán entonces ha sido un avance muy significativo, (...) Los maestros la expectativa que tienen es apoyar a estos niños, ayudarlos a que superen sus barreras de aprendizaje, pero si estamos muy limitados en el sentido de que únicamente podemos hacer sugerencias a los padres para que sean atendidos. (Director 1).

Pretendemos de todo el alumnado que cumplan un perfil de egreso, incluso (...) quedó plasmado en nuestro PETE un perfil de egreso (...) se pretende que tengan una cultura general que les permita acreditar el examen que van a presentar en

IDANIS (...)En relación con los niños que tienen alguna necesidad educativa se reconocen sus logros, que desafortunadamente no son muchos pero si se les reconoce. (Director 2).

Pues queremos sacarlos lo mejor posible, lo mejor preparados; que los niños adquieran competencias, para que les resulte más llevadera la vida (...) los logros no van a ser los mismos que los niños que entre comillas son normales, a los que presentan alguna discapacidad (...) Si, les conflictúa pero se intenta hacer adecuaciones en la evaluación y en todas las actividades (Director 4).

El director 3 planteó las expectativas de desarrollo con una visión distinta, en la que se consideró la capacitación del personal para dar respuesta a las problemáticas encontradas en la población escolar; y que es necesario ir superando, como escuela, para lograr mejores resultados académicos en los alumnos:

Pues estamos en la lucha, para mi es prioritaria la capacitación, por fortuna estamos en PEC entonces tenemos el recurso económico para recibir capacitación, cada junta de consejo viene un maestro de matemáticas que es la problemática que nosotros vemos todavía, (...) seguimos tomando en cuenta nuestra necesidad que es el razonamiento en los niños, la comprensión lectora y la capacitación va encaminada a lograr que los chicos desarrollen ese razonamiento (Director 3).

Las acciones o actividades que se han implementado por parte del personal de las escuelas, para intentar eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, recaen principalmente en la capacitación y el apoyo en junta de consejo técnico entre docentes:

Antes que nada pues intentar llevar en la medida de lo posible un trabajo democrático en la escuela en la cual se le tome opinión y punto de vista a todos los alumnos,(...)en esta escuela al menos, se le da mucho valor a la opinión que cada alumno tenga y se atiende en el momento inmediato la problemática de cada alumno (...) los niños se sienten muy en confianza se sienten también en su casa, nosotros los atendemos de igual manera (Director 1).

Sobre todo la capacitación de los maestros porque no es fácil, llega un chiquito con alguna discapacidad y aparte de que ellos tienen que buscar las estrategias, procuramos proporcionarles la capacitación de cómo tratar a esos niños, porque no estamos preparados para recibir a toda la población, (...) se le pide también el apoyo a USAER, (...) y los materiales didácticos son muy importantes(...) no es sencillo porque a veces los maestros no saben qué hacer, pero para eso es la orientación o se les consigue una capacitación, una platica o buscamos información en colegiado para poder dar la atención (Director 3).

Intentamos involucrarlos en todo, en todas las actividades llámese ceremonias, feria de la lectura, todas las actividades, en menor medida, pero se involucra a todos los niños (...) Se les trata de integrar y por ejemplo cuando son problemas

ya muy graves, entonces el maestro titular de ese niño expone el caso en junta de consejo técnico y tratamos de darle ideas entre todos de cómo tratar al niño (Director 4).

El director 2 refirió que las estrategias que se implementan principalmente son aquellas que sugiere el equipo de apoyo (USAER):

La estrategia que hemos ocupado básicamente es apoyarnos en el USAER realmente, para que el USAER nos sugiera actividades, nos sugiera estrategias, nos sugiera metodologías; para poder ayudar a estos pequeños (...)En el consejo técnico se expone el caso de los niños para ver si entre todos encontramos alguna estrategia que nos permita ayudar al pequeño,(...) a veces les pedimos a las mamás que vengan en la mañana para que estén con ellos para que nos ayuden (...)si, los docentes manifiestan angustia y desesperación cuando no pueden con ellos (Director 2).

Los directores refirieron que tratan de aprovechar la experiencia de los docentes para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos y enriquecer el trabajo del colegiado. Algunos directivos desarrollan nuevas propuestas de trabajo y propician el apoyo entre profesores:

Siempre que se inicia un nuevo ciclo escolar uno de los puntos principales para distribuir a la plantilla docente es atender a su experiencia a su disposición y a su preparación; y entonces es que acomodamos las piezas de acuerdo a las características de cada grupo que vamos conociendo muy bien conforme pasan los años (...)Ahorita estamos echando a andar un proyecto ambicioso que es de planear por grupos tenemos a y b en cada grado entonces estamos tratando de planear y de realizar evaluaciones, las mismas en los dos grupos, para evitar situación de diferencia entre uno y otro(...)el personal de USAER siempre está involucrado (Director 1).

Compartiéndolo en junta de consejo técnico, siempre compartimos estrategias de formas de trabajo, se expone si hay algún maestro que esté preocupado, angustiado por algún caso en específico; se comenta en junta de consejo, se exponen las experiencias de los demás y si no tenemos respuesta pues solicitamos alguna platica que sea necesaria para complementar esta información (Director 3).

Se deja ver que las relaciones entre docentes, en ocasiones, no favorecen el trabajo colaborativo; lo que representa un obstáculo para la atención a la diversidad:

...En algunos casos los maestros trabajan juntos, en otros no, porque ahí también depende mucho de la empatía que tengan, si son maestros que se llevan bien pues trabajan juntos y si son maestros que no tienen empatía cada quien trabaja por su lado (Director 2).

La experiencia o profesionalización que van desarrollando los docentes es considerada como una alternativa para la atención de alumnos que presentan alguna problemática específica, sin embargo, es importante que los directivos tengan cuidado de no delegar continuamente la responsabilidad de los alumnos con necesidades educativas en los profesores que cuentan con mayor preparación para evitar descontento o cansancio profesional:

Yo siento que yo si aprovecho la experiencia, tengo maestros que tienen alguna especialidad entonces procuramos darle a esa maestra los niños que tienen algún tipo de problema... (Director 4).

La opinión de dos directores respecto al apoyo a la educación que las escuelas regulares ofrecen a todos los alumnos se inclinó hacia la incertidumbre, inconformidad y la necesidad de recibir apoyo y capacitación para poder dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos:

Eso no les ha agradado honestamente, porque muchos tienen miedo de que nos lleguen alumnos (...) que sea ciego, (...) ¿y como trabajo con él?, uno que tenga parálisis cerebral, no tenemos, pero si temen que en un momento dado pudiesen llegar y no sepan como tratarlos, como auxiliarlos, (...) porque no tienen el conocimiento para tratar a estos pequeños; hasta la fecha no nos han llegado pero como ya se abrió y se tiene por derecho del niño, si se tiene temor en ese aspecto (Director 2).

Pues a mí me parece que nosotros no tenemos la capacidad para atender ciertas discapacidades por ejemplo: un niño que no escucha, un niño autista (...) está bien que los involucren, pero nos tendrían que dar a nosotros capacitación porque el equipo de USAER es insuficiente a veces; sobre todo escuelas como la nuestra que tiene casi 600 alumnos entonces el equipo de USAER es insuficiente y los maestros no tienen esa preparación (Director 4).

La visión del director 1 mostró que, a pesar de la incertidumbre que se vive respecto a las posibilidades de atención, los profesores únicamente requieren de capacitación y acompañamiento técnico para dar la respuesta educativa que requieren los alumnos:

Los maestros siempre han manifestado que no tienen la capacidad de atender a este tipo de niños pero más que nada es el desconocimiento hacia lo que está por venir, dicen que no están capacitados para atender niños con discapacidad intelectual, o con discapacidad motriz o ciegos o sordos; pero mas que nada es el desconocimiento de como se puede hacer. Capacitados están es únicamente que se actualicen un poco, lean y tengan el apoyo necesario (Director 1).

La opinión del director 3 reflejó una postura que manifestó que se cuenta con ciertos apoyos y procedimientos que pueden ser de utilidad para proporcionar la atención que se requiere:

...nosotros incluso tenemos una cajita que está relacionada con la diversidad, ese material se les dio a conocer a los maestros para que lo trabajaran con los niños: vienen diferentes culturas, diferentes niños que participan, ejercicios para la atención a la diversidad. De acuerdo a las necesidades de cada grupo los maestros van detectando si un niño requiere de adecuación, para poder atenderlo (...)se tienen que ir acoplando en su planeación y regresarse desde donde estén los chicos (Director 3).

La forma en que se ve a la diversidad, repercute en la forma en la que se atiende y se aprende de ésta para mejorar las prácticas educativas y favorecer la inclusión. La mirada que tienen los directores respecto al enriquecimiento que la diversidad ofrece a los centros educativos permite analizar el nivel de aceptación que se tiene respecto a la diferencia. Se observó que la mayoría de los directores opinan que la diversidad favorece al contexto escolar y aporta algo a todos los integrantes; que se procura generar actitudes de respeto, cooperación y tolerancia y se señaló que se desarrollan conocimientos empíricos al compartir experiencias y sugerencias de atención entre docentes:

Siempre es bueno conocer que no toda la gente es de una manera o de un nivel general. Reconocemos que el ser humano es diverso, que el ser humano tiene necesidades distintas unos a otros, que las necesidades de cada individuo deben ser atendidas en la manera en que así le sean necesarias. Que los alumnos desde esta etapa entiendan que hay personas con capacidades distintas, que los estilos de aprendizaje son diferentes de uno a otro y que se debe dar un margen de tolerancia y de respeto a todas estas diferencias; es lo que siempre manejamos en todos nuestros alumnos (...) ante todo el respeto, lo que sí tenemos en esta escuela es que no se deja pasar por alto una falta de respeto entre compañeros o entre maestros (Director 1).

Pues muchísimo porque cada uno tenemos que aportar algo diferente, cada persona tiene capacidades diferentes y se enriquece el trabajo en el aula con la aportación de esa diversidad (Director 3).

Pues yo creo que si se enriquece porque viendo las características de cada niño pues hay más diversidad; el mundo se amplía (...) porque como hay más comunicación, entonces se dan más aprendizajes (...) Pues han sido aprendizajes empíricos porque yo te doy esta sugerencia tu me das esta, entonces bueno hemos ido aprendiendo con la necesidad de lo que observamos y lo que nos dicen y hemos ido aprendiendo algo y se ha dado la respuesta (Director 4).

Se encontró también la opinión que refleja una visión distinta, en la que se considera que, por el hecho de acatar la norma al dar inscripción a alumnos que presentan alguna diferencia, la escuela se torna en inclusiva sin que se considere que la atención que se proporciona retroalimente en algún aspecto al centro escolar:

¿Cómo enriquece la diversidad al sistema escolar? No, pues solamente porque nos hace una escuela inclusiva...pero en realidad no enriquece mucho (...) Si, nada más se cumple con la norma, honestamente sí (Director 2).

En relación a las instalaciones escolares y la posibilidad de acceso a las mismas se observó, en las ocasiones en que se asistió a las escuelas, que los centros educativos cuya estructura es de una planta cuentan con mayores modificaciones de acceso para personas con discapacidad que los que tienen una estructura superior.

Los directores 1 y 3 reflejaron en su discurso que se ha realizado la gestión pertinente para realizar modificaciones en la estructura de las escuelas que ha permitido tener mayor acceso tanto a alumnos, a padres y a la comunidad en general.

La escuela tiene rampas... se contempla en el programa (...) en gran parte, pues es la gestión directiva, los maestros están dispuestos, entonces lo que hay que hacer es tratar de llevar a cabo una gestión adecuada, una gestión positiva (...) Los baños tienen acceso propio pero, en sí, los sanitarios no están diseñados para personas con discapacidad... (Director 1).

No, porque no tenemos rampas por ejemplo, no tenemos rampas ni tenemos baños especiales para niños con discapacidad motora o que no pueda caminar; no tenemos baños especiales para ellos (...) No se han solicitado porque no hemos tenido la necesidad o pequeños, no (Director 2).

Sí, están nuestras rampas, hay baño para los niños con necesidades (Directora3).

Las instalaciones no son accesibles se tiene las gestiones realizadas (...) No, eso sí es a largo plazo y no tenemos fecha, dependemos absolutamente de la delegación (Director 4).

La información recabada denotó que, la mayoría de las conceptualizaciones que tienen los directivos entrevistados, tienden a enmarcar la deficiencia y la diferencia centrándolas en el alumno y en las problemáticas que presenta.

Se tiene claro en las escuelas que la inscripción es abierta para todos los alumnos; independientemente de las características físicas, sociales o culturales que los niños o las familias puedan presentar. Se cumple con la normatividad establecida al dar inscripción a quien lo solicita, sin tener ningún tipo de criterio u obstáculo para que sean aceptados.

Se habla de atención a la diversidad aunque ésta, como se ha señalado, recae en los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad sin hacer mención de otro tipo de características. Se encontró también que, por el hecho de seguir la norma y aceptar a alumnos con alguna necesidad educativa, algunos directivos consideran que la escuela que dirigen es inclusiva.

Comienza a mirarse a la diversidad como una oportunidad para enriquecer las prácticas y las actitudes de la comunidad escolar pues, a pesar de la incertidumbre que se vive respecto a las posibilidades de atención que los docentes pueden proporcionar a los alumnos con necesidades educativas, se consideró que los profesores requieren de capacitación y acompañamiento técnico para dar la respuesta educativa que los alumnos requieren.

Las expectativas de desarrollo que se tienen respecto a la diversidad son limitadas en comparación con las que se plantean para el grueso de la población escolar. Los directivos consideraron que los alumnos con alguna necesidad educativa, requieren de ayuda para superar las dificultades de aprendizaje que presentan. Sin embargo, se observó que comienza a reconocerse que dichos alumnos tienen logros, de acuerdo a sus posibilidades, aunque estos sean menores o diferentes a los esperados para el nivel educativo.

Las acciones o actividades que se han implementado por parte del personal de las escuelas, para intentar eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación recaen principalmente en la capacitación y apoyo en junta de consejo técnico entre docentes generando, como se mencionó con anterioridad, conocimientos empíricos que les permiten dar respuesta educativa a todos los alumnos.

Entre las estrategias implementadas por los directores, se ha tratado de aprovechar la experiencia de los docentes para dar respuesta a las necesidades y enriquecer la práctica docente. Se empiezan a generar nuevas propuestas de trabajo que conllevan planeación y trabajo conjunto entre educadores en beneficio de la diversidad. Sin embargo, es un hecho que continúan observándose prácticas en las que se delega la responsabilidad de la atención de los alumnos al docente que cuenta con mayor preparación profesional o experiencia, así como al equipo de apoyo de USAER; se considera necesario generar estrategias y nuevas formas de relación profesional entre docentes que permita a todos enriquecer su práctica educativa.

Es importante señalar que los directores comentaron durante la entrevista, que los servicios de USAER han dado a conocer el nuevo modelo de atención de los servicios de educación especial; observando que los directivos empiezan a manejar términos como el de barreras para el aprendizaje y la participación en sustitución de el de necesidades educativas especiales enfocándolo, en algunas ocasiones, a la situación propia del alumno y en especial al que presenta dificultades en el aprendizaje o algún tipo de discapacidad.

El liderazgo que ejerce el director, influye de manera importante en la postura y cultura que se va desarrollando en el contexto escolar, en este caso, respecto a la inclusión. De acuerdo al análisis realizado se destacan dos posturas extremas entre los directores 2 y 3; en donde el director 2 muestra una postura inclinada hacia la no aceptación de la inclusión y a lo que ésta implica, en contraste, con el director 3 quien refleja una inclinación a favor de la atención a la diversidad. Por lo anterior se realizó un análisis entre las posturas de los directores y las concepciones que los docentes, de las escuelas correspondientes, han desarrollado respecto a la atención a la diversidad y la escuela inclusiva, con la finalidad de ver la influencia que se genera entre las posturas de los directivos y las concepciones de los docentes.

Director 2

Trata lo más posible en integrar a las diferentes actividades escolares a los alumnos con N.E.E., y se tratan los casos en Consejo Técnico.

Porque se atiende a niños con N.E.E. y se trabaja de acuerdo al nivel de grupo o a expectativas de cada niño.

Director 3

Porque se le da la oportunidad de asistir a clases a todos niños y niñas como también se les acepta y se les da la oportunidad para participar en todas las actividades que se trabajan en la escuela, no importando si son niños con N.E.E. o cualquier otro tipo de necesidad.

Se brinda atención a la población educativa atendiendo a la diversidad y a las N.E.E., trabajando en el grupo lo que son derechos humanos, aceptación de las personas no importando condición física, social, etc., sensibilizando a los alumnos. Se invita personal capacitado para dar pláticas y orientación a los papás.

Se observa que los docentes que han desarrollado una concepción más incluyente son aquellos que laboran con el director 3.

Finalmente, la disposición y apertura de la escuela a la diversidad, se ve reflejada incluso, desde su estructura física. La gestión que realizan los directivos para generar las adecuaciones de acceso denota la cultura que, respecto a la inclusión, se va desarrollando en la comunidad educativa.

A continuación se presenta el tipo de concepciones relativas a la atención a la diversidad y a la escuela inclusiva que se encontraron en docentes y directivos (Ver tabla 2) y que de acuerdo a sus características se agruparon en grupos.

Tabla2: Conceptualización atención a la diversidad

Docentes	Directivos
Tres grupos: <ul style="list-style-type: none">❖ Los que piensan que, el hecho de que la escuela de acceso a alumnos con necesidades educativas, alguna problemática específica o cuenten con un equipo de apoyo (USAER), es motivo suficiente para que la escuela sea inclusiva.❖ Los docentes que centran la educación inclusiva en la atención que se proporciona a los alumnos con N.E.E., manifestando también, en algunos casos, situaciones en	Dos grupos: <ul style="list-style-type: none">❖ Los que piensan que, el hecho de que la escuela de acceso a alumnos con necesidades educativas y se respete la norma es motivo suficiente para que la escuela sea inclusiva.❖ Los directivos que centran la educación inclusiva en la atención que se proporciona a los alumnos con N.E.E. o discapacidad manifestando que el contexto escolar se involucra en la solución de las

Docentes	Directivos
<p>las que el contexto escolar se involucra en la solución de las problemáticas que se van presentando.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Los docentes que consideran que la atención no se limita a los alumnos con discapacidad o N.E.E., sino que se proporciona atención a la diversidad propiciando la participación de todos los alumnos en las distintas actividades escolares y el logro del desarrollo máximo de las capacidades de acuerdo a las posibilidades de cada alumno. 	<p>problemáticas que se van presentando.</p>

Hay un grupo de docentes y directores que coincidió en que: por el hecho de respetar la norma y aceptar en la escuela a alumnos con necesidades educativas especiales ésta ya es inclusiva. Algunos docentes también consideraron que la existencia de un equipo de apoyo, es un elemento más que caracteriza a las escuelas inclusivas. Se consideró que tanto los docentes como los directivos continúan enfocados en concepciones que tienen una tendencia hacia la integración educativa, generalizan la atención a la diversidad como la que se proporciona a los alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje y se enfoca la atención en la que puede ser proporcionada por especialistas debido a la falta de conocimientos y experiencia al respecto.

También se encontró coincidencia entre algunos docentes y directivos que ubicaron a la escuela inclusiva como aquella que da respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales involucrando en el proceso de atención al contexto escolar. En este grupo se percibió mayor participación del docente encontrándolo más cercano al proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Dicha cercanía se vio reflejada en la necesidad e interés que mostraron al buscar estrategias y apoyo de sus iguales en los espacios técnicos para proporcionar una atención educativa más acorde a las necesidades de sus alumnos.

Por último, en el grupo de los docentes, se presentó un tercer grupo, en cuya conceptualización se ubicó la atención a la diversidad con una visión más amplia y abarcativa. Se planteó la atención de todos los alumnos procurando la

participación y el máximo desarrollo de sus potencialidades. Se apuntó, en su momento, que los profesores que se encontraron ubicados en dicho grupo contaban con un nivel de estudios superior al del resto de los encuestados; sin embargo, al comparar dicho factor con el del grupo de directores, estos se encontraron en igualdad de condiciones académicas; lo que nos llevó a generar nuevas interrogantes, relativas tanto a la utilidad y cambio que provoca la actualización continua en la práctica cotidiana así como la relación que existe entre el grado académico, principalmente en directivos, y la percepción que se tiene de la realidad educativa y de las labores técnico-administrativas y operativas propias del proceso educativo.

2. Estrategias didácticas implementadas.

a) Planeación docente.

Dos directores refirieron que los docentes en sus programaciones consideran para dar respuesta a la diversidad el programa de estudios del cual emanan las adecuaciones que, en caso de que los alumnos las requieran, se elaboran y registran en los avances programáticos. Se hizo referencia a la evaluación diagnóstica en la que los profesores identifican tanto los conocimientos previos de los alumnos como los elementos que requieren para el aprendizaje. También se hizo mención del apoyo que se recibe por parte del personal de USAER para la realización de las adecuaciones:

La currícula se da en general al grupo y cuando se tienen casos de necesidades educativas especiales se hacen adecuaciones a la currícula, estas adecuaciones curriculares son integradas en el avance programático (...) el día de las evaluaciones o cuando hay evaluación es asistido o por un monitor o por el mismo profesor (...) Las actividades son sugeridas casi en lo general por USAER y de muy buena manera los maestros las echan a andar (Director 1).

En base al diagnostico, se ven los elementos que requieren los niños para abordar esos temas, claro tienen un programa (...) no siempre tenemos un grupo homogéneo, siempre hay grupos grandes, generalmente son heterogéneos, entonces hay que buscar con qué podemos superar todo eso (Director 3).

Los directores 2 y 4, manifestaron que la expectativa que se tiene respecto a los alumnos que presentan necesidades educativas es limitada; también que se

delega cierta responsabilidad sobre la atención y logros de aprendizaje de dichos estudiantes, tanto al personal de USAER como a los padres de familia:

...cuando les hacen el examen diagnóstico, ven que conocimientos previos trae y en base a eso se fijan una meta; la meta es que por lo menos en este bimestre reconozca su nombre, a lo mejor no lo puede decir pero que reconozca que se llama Carlos y que cuando vea la palabra Carlos sepa que es él (...) pero desgraciadamente el niño es muy lento generalmente logran esto casi al final del año, logran dos o tres cositas comunes y eso también es a veces desesperante para los maestros porque son los que no ponen atención o tiene rezago escolar, aparte del problema que tienen de aprendizaje (...) dentro de su avance marcan algunas actividades que van a trabajar con ellos y en conjunto con USAER, porque planean las actividades con USAER (Director 2).

Bueno, hacen adecuaciones curriculares de acuerdo a la discapacidad que presentan (...) No todos los casos mejoran, depende el problema que tengan los niños y el apoyo que tengan de los padres porque también tenemos padres que a pesar de que el niño tiene problemas no los apoyan, entonces lo poco que puede hacer la escuela y luego le digo a los maestros: hagan de cuenta que son huérfanos estos niños, entonces lo poquito que podamos hacer ya con eso es suficiente (Director 4).

Se considera que ambas posiciones, en las que se plantea que los avances de los alumnos dependen en gran medida de las características de los niños o de terceras personas, muestran que no se ha logrado conceptualizar la atención a la diversidad como parte de un proceso escolar compartido que responde a las posibilidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Los directores reconocieron que respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos representa una dificultad a la que los profesores se enfrentan cotidianamente, se encontró que en la mayoría de los contextos escolares, se han buscado estrategias para dar solución a esta situación como el trabajo con monitores, el apoyo de padres de familia al interior de grupo o la asignación de distintas actividades a los alumnos:

Se les dificulta manejar a los maestros los ritmos de aprendizaje cuando tienen grandes diferencias (...)se complica mucho el tratar de respetarles su ritmo de trabajo, sin embargo, con el trabajo por monitores es que hemos podido auxiliarlos; también se cita a los padres, los padres se sientan con los alumnos, ... (Director 1).

Estilos y ritmos de aprendizaje se respetan (...) No realizan las mismas actividades, por ejemplo si un maestro de tercero les pone tres problemitas, al niño con discapacidad le pone uno y lo sienta en un equipo donde lo van a apoyar sus

compañeritos, donde el maestro va a estar más pendiente, entonces hay mayor apoyo (Director 4).

El director 3 manifestó una visión distinta respecto a los ritmos de aprendizaje y a la forma de dar respuesta a las dificultades o resultados educativos que los alumnos obtienen. Consideró que los alumnos de su escuela tienen niveles de conocimiento que son similares entre sí y manifestó que los que se deben capacitar, con base en los resultados de los estudiantes, son los docentes. Esta situación dejó ver, por un lado, que las dificultades observadas no se centran en un pequeño grupo de alumnos sino que se considera a la población educativa en general y que el cuerpo docente se involucra como parte responsable del proceso de aprendizaje de todos los alumnos.

Generalmente son bajos todos, en la mayoría no hay gran diferencia, no tenemos niños superdotados sino más o menos hay van todos en el nivel, entonces se trabaja de acuerdo a su diagnóstico a lo que los profesores van viendo y de acuerdo a las necesidades de los niños. En base a eso seleccionamos incluso, nuestras capacitaciones de matemáticas pues se toman en cuenta los resultados de ENLACE, olimpiada del conocimiento y como están saliendo los chicos bimestralmente, entonces de acuerdo a esos resultados se va trabajando lo que tengamos que superar, de ahí se toman los temas (Director 3).

También se encontraron situaciones en donde las estrategias implementadas y la mirada que se tiene de los alumnos con necesidades educativas, continúan reflejando el señalamiento de la diferencia; diferencia que repercute en la atención que se brinda a todos los estudiantes:

Sí, se tratan de respetar, pero si es muy difícil porque pues a veces como los profesores dicen: - tengo que descuidar a los veinticinco por tratar de ayudarlo a uno-. Si, se descuidan los ritmos, a veces al revés, atienden a los veinticinco y al de necesidades educativas no le hacen mucho caso (Director 2).

De acuerdo a la literatura revisada, las escuelas inclusivas se preocupan de encontrar métodos, estrategias y formas de organizar la clase que le permitan al profesor atender juntos a alumnos diferentes, sin que nadie sea perjudicado. El reto es el de encontrar métodos que permitan enseñar más cosas a más alumnos acerca de los contenidos de las diferentes asignaturas, hasta el máximo de las posibilidades o capacidades de cada uno (Pujolas, 2004). Se hace evidente la necesidad de sensibilización y capacitación que se requiere para que los

profesores miren de forma distinta a la diversidad de alumnos que se encuentra, hoy en día, en las escuelas y les permita generar las estrategias necesarias para proporcionar la atención que se demanda.

Una de las dificultades que se planteó de manera continua al hablar de planeación se centró, generalmente, en la falta de tiempo. Los directivos refirieron que se trata de realizar una planeación conjunta entre docentes y el equipo de apoyo.

La información reportó que el trabajo que realiza el personal de apoyo con los docentes depende de los tiempos con los que se cuente y del tipo de relación y apoyo que se tenga convenido, es decir, el personal de USAER puede no intervenir en la planeación, participar constantemente dentro de grupo, apoyar únicamente a los docentes que atienden alumnos con necesidades educativas especiales, dar sugerencias u orientaciones a los profesores que así lo solicitan o participar en juntas de consejo técnico de acuerdo a la programación de la escuela:

Planeando en conjunto, tiempos no hay muchos solamente las juntas de cada mes; donde nos ponemos de acuerdo en puntos de vista, en trabajo, en organización y ahorita la expectativa es que podamos planear y evaluar en conjunto (...) el personal de USAER sugiere, están constantemente en grupo, cuando hay evaluaciones ellas asisten también para asesorar a los alumnos con dificultades, con barreras y apoyan en lo general (Director 1).

Para elaborar su planeación están limitados de tiempo, en teoría, lo tienen que hacer aquí dentro de la escuela, pero la mayoría lo hace en casa porque aquí... no se los permite el grupo, (...) Se supone que el apoyo de USAER es respecto a todo el grupo, incluso a los maestros de apoyo ya les toca llevar una junta de consejo técnico completa (...), en la anterior se hablo de cómo mejorar la calidad de nuestra escuela, incluyendo no solo las necesidades educativas especiales sino a todos. (Director 2).

Esto es de manera individual, nada mas hay un grupo por cada grado y los maestros buscan sus trucos para hacer la planeación, esa es otra problemática, no tienen los tiempos (...) El personal de USAER participa en la planeación, es cuando hacen las adecuaciones, principalmente con los profesores que tienen niños con necesidades educativas especiales (...) los maestros llevan algunos formatos (...) eso les sirve para sus evaluaciones, (...) se hace una carta compromiso con los padres de familia poniendo ahí en que salieron bajitos, cual es la problemática que se nos está presentando, (...) que no necesariamente tiene que ser de aspecto de aprendizaje también de conducta. (Director 3).

Tutorio, trabajo en equipo, apoyo directo del docente, tareas dirigidas y apoyo de los padres (...) el personal de USAER planea en conjunto de acuerdo a la

necesidad que tiene el niño (...) a veces ocupamos el tiempo del consejo o el tiempo de educación física o a veces, como el viernes, el recreo (...) la participación de USAER beneficia a todos porque incluso luego las adecuaciones que se hacen para los niños se las implementan para todo el grupo porque si resultan, entonces favorece (Director 4).

Las estrategias generales que se han implementado por docentes y directores en relación a la planeación para dar respuesta a toda la población escolar se presentan a continuación (Ver tabla 3). Se observó que existe congruencia entre las estrategias planteadas por los docentes y los directivos encontrando en los comentarios realizados por los docentes, independientemente de su función, que el factor que obstaculiza la planeación conjunta es la falta de tiempo.

Tabla 3: Estrategias implementadas en la planeación

Docentes	Directivos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Especificación de adecuaciones en la planeación de actividades, estrategias, contenidos y recursos que den respuesta a las necesidades de los alumnos. ❖ Respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. ❖ Colaboración y apoyo a los docentes por parte de personal especializado propiciando la cooperación. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboración de adecuaciones con base en el Plan y programa de estudios. ❖ Reconocimiento de conocimientos previos y necesidades mediante la evaluación diagnóstica. ❖ Aportación de sugerencias y orientaciones por parte del equipo de USAER procurando realizar una planeación conjunta. ❖ Planeación de estrategias que permitan el respeto de los ritmos de aprendizaje (monitoreo, presencia de padres, actividades diferenciadas).

Es importante retomar que, dentro de las dificultades planteadas por los docentes, se señala que la falta de tiempo no sólo afecta a la planeación sino también a la implementación de estrategias y actividades diferenciadas así como a la evaluación; al analizar la situación se manifiesta la existencia de un problema en la organización escolar que repercute significativamente en la función docente.

El factor tiempo debe ser considerado por los centros escolares al elaborar sus programas de trabajo, de tal manera que las acciones y estrategias que se propongan en la planeación, intervención docente y evaluación, sean acordes a las posibilidades de realización y evitar, en la medida de lo posible, prácticas homogéneas o de exclusión de alumnos justificadas por falta de tiempo.

b) Intervención educativa.

Dos directores reportaron que las estrategias que los docentes utilizan y que se les proponen para hacer más accesibles las clases a todos los estudiantes y propiciar su participación en las distintas asignaturas consisten, principalmente, en actividades de estímulo para los alumnos y el uso de materiales didácticos:

En esta escuela no hemos practicado la entrega de diplomas (...) hay otras estrategias de estímulo hacia el avance de los niños, por medio de tarjetas donde ellos mismos escriben sus avances (...) cada vez que trabajan bien se les entrega una estrella, se les entrega una tarjeta de color distinto y todas estas estrategias han sido sugeridas por USAER y han dado mucho resultado porque no se está dando la importancia al alumno que toda la vida ha sacado 10, sino que se reconoce el esfuerzo y el trabajo por medio de un registro, no cuantitativo, sino un registro de cualidades, un registro de cómo ha podido superar sus problemáticas en su vida escolar (Director 1).

Yo insisto mucho en que deben usar material, (...) pero que, por desgracia, ahí está guardado, entonces la capacitación se está dando en relación al uso de materiales para que de acuerdo a esto y de trabajo por equipos, haga que los chiquitos alcancen todos sus objetivos; (...) que los niños siempre sepan qué deben aprender, el propósito y que vayan viendo su avance ellos mismos, porque ahora esa es la forma de trabajo de la reforma, que ellos mismos investiguen, que ellos mismos se den cuenta de sus carencias y de qué tienen que trabajar para poder superarlas y lograr todos sus aprendizajes (...) les recalcamos mucho a los papás esta forma de trabajo, porque ellos quieren ver planas, planas y planas y a veces no se lleva nada escrito, pero con el material, ellos mismos descubren su propio aprendizaje (Director 3).

Un director retomó la estrategia del tutorío y mencionó que se propicia la participación de los alumnos, que presentan alguna necesidad educativa, dentro del trabajo de equipo:

Pues que tipos de criterios..., pues yo creo que el tipo de criterios de tratar de ayudar al niño que tiene necesidades educativas especiales, nada más (...) hay monitoreo, el más hábil ayuda al más lento, al que le cuesta más trabajo y, en todas las actividades se les integra a los niños, incluyendo educación física, hasta para participar en trabajos de equipo (...) Al principio los alumnos no aceptan pero ya cuando dicen que a él le toca traer las cartulinas, a él le toca iluminar, le toca pegar, ya los niños como ven que la participación no va a ser tan directa y no va a afectar su calificación ya como que empiezan a acceder (Director 2).

De acuerdo a los directores las estrategias que se han implementado en los grupos para que los alumnos aprendan de forma cooperativa recae,

principalmente, en el trabajo en equipo. Se observó que los directores 1 y 4 promueven estrategias que propician la armonía y establecen reglas de comportamiento en el contexto escolar que favorecen las relaciones interpersonales.

Siempre trabajo en equipo (...) Siempre ha habido esa discusión en los grupos, el de que a mi no se me da la atención, el de que a mi no se me atendió mi problema y siempre tratamos de solucionar esto por medio de asambleas grupales. Hemos tratado de hacer asambleas generales; es un poco complicado porque necesitamos un espacio muy grande para tener a todos los niños, pero estamos planeando a partir de enero llevar asambleas por ciclo,(...)y así poder ventilar los problemas que se den: si hay situaciones de discriminación, si hay situaciones de falta de atención o alguna sugerencia que los mismos alumnos quieran hacer al funcionamiento del plantel (Director 1).

Es la integración en los equipos, incluirlos en los equipos y asignándoles funciones que ellos puedan ser capaces de realizar: te toca a ti traer la cartulina, te toca traer los colores, que lleven más bien actitudes y habilidades manuales que intelectuales; propiamente se les asignan los plumones, se les asignan hasta en los convivios, para no tener problemas, los vasos, los platos, cosas que no le creen mucho conflicto a las mamás y a los niños. (Director 2).

Trabajo de equipo en que los niños hagan sus investigaciones, que traigan información o que sepan por medio de los maestros a donde pueden recurrir cuando tengan alguna duda, algún interés (Director 3).

Se involucran en todas las actividades, tenemos comedor, entonces también en el comedor interactúan los niños (...) se establecen comisiones (...) existe un reglamento interno en el interior de cada aula, cada maestro tiene el suyo que fue redactado por todos los niños (Director 4).

En algunos casos, se encontró que la expectativa en relación a la participación de los alumnos con necesidades educativas en los equipos de trabajo es limitada; se planteó que se les encomiendan responsabilidades que pueden estar por debajo de sus capacidades. Situaciones como ésta afectan el desarrollo de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, incluso la adaptación social que se pretende favorecer puede verse afectada, al encontrarse la autoestima de los estudiantes disminuida.

En la mayoría de las escuelas, en las que se entrevistó al director, se refirió el manejo del reglamento escolar como instrumento principal para establecer la disciplina del centro y que, a partir de éste, puede derivarse un reglamento de aula o surgir comisiones encargadas del control de la conducta. En general, se trata de

involucrar a los padres de familia para propiciar el buen comportamiento de los alumnos y se observó interés por generar ambientes agradables y de respeto entre los integrantes de la comunidad escolar:

A nivel de escuela tenemos un reglamento, tenemos una comisión de disciplina y esa comisión de disciplina establece premios y establece sanciones para los niños que rompen esa disciplina (...) tratamos de hablar mucho con los niños, entonces lo mismo vas a respetar al maestro Pedrito que a la maestra Anita, igual a todos; como casi han sido maestros de todos los niños entonces se respeta a todos. En cualquier recreo usted podrá observar que no hay niños corriendo están sentados, es un cambio de actividad que hacen en el patio y nada más (Director 4).

El director 1 refirió que se tratan de implementar estrategias distintas como la realización de asambleas que les permitan ventilar y resolver cualquier tipo de situación que se presente en la escuela y la sensibilización dirigida a profesores y alumnos:

En las asambleas que hemos realizado se trata esto, (...) el respeto es hacia los maestros no hacia su maestro en particular. Como es una escuela con un toque distinto el alumno puede recurrir a cualquier maestro incluso a la dirección sin temor (...) aquí pueden transitar los alumnos libremente y pueden venir a expresar lo que les pasa, tanto con la dirección como con cualquier profesor, no hay ese límite, esa es la manera de atender a la necesidad de cada alumno (Director 1).

Se observó que, en algunos casos, se presentan dificultades en el control de la disciplina escolar debido a que los alumnos sólo obedecen al maestro de grupo; esta situación denota falta de cohesión y de cooperación en la comunidad escolar que genera ambientes hostiles y señalamiento de alumnos. También se encontraron diferentes criterios respecto a la aplicación de sanciones:

La disciplina escolar la establece cada maestro en cada grupo, de acuerdo a un reglamento que ellos mismos hacen y que está en función del reglamento general que tenemos para toda la escuela; (...) hay niños que solo obedecen a su maestro, hemos trabajado mucho en las juntas de consejo técnico con los compañeros maestros, para que hagan hincapié a los niños que, hasta la persona de intendencia, tiene facultad para llamarles la atención si están haciendo algo malo, porque si es un problema que luego les llamen la atención y no hacen caso por que no es su maestro (Director 2).

El Director 3 mostró la dificultad que se vive en la escuela debido al enfoque participativo que se plantea deben tener los alumnos en su proceso educativo; manifestó la resistencia que, algunos docentes, tienen al cambio así como la importancia de realizar un trabajo conjunto con padres de familia que les permita mejorar la disciplina y el comportamiento de los alumnos:

Depende mucho de cada maestro, quisieran que yo fuera el ogro y el del látigo, pero ya no estamos en esos tiempos,(...) existe resistencia al cambio respecto a que el chico debe de responsabilizarse de su actitud, de su manera de crecer, de cómo va a responder (...) el niño tiene que hacer consciencia de que viene a la escuela a trabajar y a aprender y algunos maestros pues tiene también que quedarles claro que los niños tienen que cooperar para participar (...)En ética les trabajan mucho la cuestión de que estamos en una sociedad (...) de que si no aportan pues no va haber resultados; además en cuestión de los castigos ya no podemos aplicarlos. Se les hace mucho hincapié a los papás para que apoyen y platiquen con ellos en casa, sobre los valores... (Director 3).

En cuanto a la opinión de los directivos respecto a si los contenidos y desarrollo de las clases contribuyen a la inclusión, se encontraron opiniones distintas; unos plantearon que el diseño y estrategias que se presentan en los programas favorecen el aprendizaje de todos los alumnos; mientras que otros señalaron la necesidad de que exista un programa específico o sugerencias distintas para los alumnos que presentan necesidades educativas:

El programa está diseñado para atender la diversidad, entonces al momento que el maestro conoce su plan y programas y conoce sus libros de texto, fácilmente se puede dar cuenta que los libros están dirigidos a todo tipo de alumnos y en ese sentido puede entender fácilmente que el trabajo debe ser general, debe ser democrático, no puede haber distingos de ninguna especie y entonces si es muy favorecido el hecho de que se trabaje bajo el enfoque que se propone. Si estamos hablando de un maestro que no se actualiza y que trabaja como tradicionalmente está acostumbrado a hacerlo...resultados pocos y problemas muchos; porque se va a estar desintegrando al grupo y se le va a estar dando peso a los alumnos que siempre sobresalen (Director 1).

Yo creo que los contenidos no están muy inclusivos, no tienen actividades para niños con necesidades educativas especiales, los contenidos están hechos siempre para niños normales, sería bueno que tuvieran un programa para niños que tengan necesidades educativas especiales o sugerencias o desarrollo de habilidades manuales. El programa no contempla nada para los niños de educación especial (Director 2).

Yo creo que ya se venía trabajando esto, el trabajo de equipo (...) a los alumnos les queda claro que tienen que investigar por si solos, vamos a conducirlos, pero ya no el maestro exponiendo en frente como lo hacíamos antes, y eso pues hace que se atienda la diversidad: cada quien va a investigar, va a traer y va a compartir con los demás de acuerdo a lo que investiguen (Director 3).

Las expectativas de los directores respecto al nivel de aprendizaje que se pretende desarrollar en los alumnos es alto, se observó que se mide el logro alcanzado por la institución a través de las evaluaciones externas que se aplican a los alumnos y que se trabaja de acuerdo al Plan y programas de estudio

establecido por la SEP. Es importante señalar que la mayoría de los directores puntualizaron que todos los alumnos deben aprender algo, por mínimo que esto sea:

Elevar su logro académico, que tengan acceso a niveles superiores de educación en este caso la secundaria, que puedan acceder a ese nivel medio con éxito, (...) trabajo lo más completo que se pueda con libros de texto, en general, el trabajo apegado a planes y programas tal como lo marca la SEP(...) se hacen sus adecuaciones curriculares y entonces se atiende a su problemática, se cita a padres, se habla con ellos, se le dan sugerencias de canalización o se atiende aquí, mediante dinámicas individuales o grupales (Director 1).

Aquí por ejemplo todos los maestros se centran en que todos aprendan algo, por mínimo que sea (...) Pues tratan de ayudar al niño, se les pide a los maestros de USAER que les ayuden, que les lean en las clases a los niños,(...) Se hace hincapié al maestro que lo va teniendo de que a veces no sirve que lo repruebe pues es un niño que tiene una limitación una necesidad educativa especial, no va aprender aunque lo dejes cinco años en cuarto; mejor fíjate un objetivo para que aprenda algo, que aprenda escribir su nombre, que aprenda a identificar las señales de cuidado, de peligro, no sé sobre eso hay que centrarse, cosas más funcionales (Director 2).

Pues quisiéramos el mejor y estamos en la lucha, en el proceso; algo que nos rige son los exámenes de ENLACE, entonces estamos monitoreando nuestras evaluaciones de olimpiada del conocimiento que es una evaluación externa y ENLACE y vamos viendo ahí los resultados; entonces yo les digo a los maestros que aunque sea de poquito en poquito, pero a ese nivel debemos ir, hasta que seamos de los primeros (...)y en base a eso la capacitación para los maestros (Director 3).

Pues el máximo quisiéramos lo mejor para los niños (...) todos aprenden, yo digo que sí, cuando menos aprenden a convivir con sus compañeros, en el comedor y a saber como se utiliza la cuchara y la servilleta, eso es ya un aprendizaje (Director 4).

Los directores, al igual que los profesores, manifestaron que para ellos las evaluaciones externas como ENLACE, Carrera Magisterial u Olimpiadas del conocimiento representan una dificultad; generando sentimientos de frustración, molestia y de incompreensión hacia el trabajo que desarrollan debido, principalmente, a que se considera que existe incongruencia entre lo que se les impone o solicita respecto a la inclusión y atención a la diversidad y la forma en que los alumnos son evaluados sin considerar sus características de aprendizaje, evaluación que repercute, en algunos casos, de manera económica para los profesores:

Para los maestros es muy difícil porque un niño de estos baja mucho el promedio, entonces los maestros si se conflictúan, hasta el año pasado nos permitieron

poner en el examen "N.E.E." para que tomaran en cuenta que no es un niño normal; incluso el año pasado permitieron que las maestras de USAER los sacaran del grupo para irles leyendo el examen para que avanzarán más rápido (...) sería muy positivo que la evaluación de los niños fuera diferente, de acuerdo a sus habilidades y que se permitiera que el maestro de USAER pudiera trabajar con ellos ese examen (Director 2).

Es una angustia porque no están adaptados los exámenes para ellos y se les está evaluando de la misma forma que a los demás y pues ahí no se está respetando la diversidad, que es lo que tanto están luchando y nosotros también; ahí no hay respuesta precisamente a esa diversidad; entonces lo que hacemos es pedirle auxilio a la maestra de USAER, para que apoye a los niños (...) sí nos han permitido que se les apoye, pero no se nos hace justo (Director 3).

Hablando de evaluación: ENLACE debe de tener sus propias evaluaciones para niños especiales, todas las evaluaciones externas que nos hacen deben de tener adecuaciones porque, hasta la fecha, nos están evaluando al cien por ciento igual a todos y son diferentes, es uno de los problemas de ENLACE, de Olimpiadas del conocimiento, todas las evaluaciones nos las hacen general y no hay particularidades y deberían considerarse (Director 4).

Los directores comentaron que, en los últimos años, han solicitado la intervención del personal del equipo de USAER, para apoyar a los alumnos que lo requieren en el momento en que se llevan a cabo las evaluaciones externas. Sin embargo, se hizo referencia a que no siempre se cuenta con el tiempo suficiente para atender a todos los alumnos, con la autorización por parte de las personas encargada de la aplicación de la evaluación o que faltan recursos humanos para apoyar a todos los alumnos que lo requieren; situaciones que, por lo general, perjudican los resultados escolares.

Es importante que las autoridades educativas consideren este tipo de situaciones para evitar reacciones, por parte de escuelas y profesores, que generen rechazo o segregación de alumnos que representen dificultades o bajos resultados educativos no solamente en la organización y desarrollo escolar sino también en el aspecto económico para los docentes.

En relación a los recursos con que cuentan las escuelas, se percibió que la mayoría de los directivos se preocupa por obtener, mantener o generar recursos que sean de beneficio para la comunidad escolar y de utilidad para propiciar el buen funcionamiento y la inclusión de los alumnos. Sin embargo, también se

encontraron situaciones en las que se reflejó la problemática económica que se sufre en las instituciones educativas, al no contar con los medios indispensables para su buen funcionamiento, o la falta de interés, por parte de algunos docentes, para utilizar los recursos que se encuentran disponibles en la escuela:

Primero, (...) instalar rampas de acceso para los niños con discapacidad, disponemos de mucho material didáctico acorde para cualquier grado; tenemos las Colecciones del libro del rincón, tenemos un aula digital. Para favorecer el trabajo en equipo se logró techar el patio de la escuela para que pudieran usarlo como un aula de dimensiones considerables (...) las aulas han sido modificadas en cuanto a tamaño, ventilación, se ha adaptado esta escuela con cristales translúcidos para que favorezcan la entrada de la luz y sean salones iluminados; tenemos equipos de televisión y DVD en cada salón; en fin hemos tratado de equipar la escuela para tener la mayor posibilidad de atender las necesidades de los alumnos en general (Director 1).

Tenemos la sala de cómputo, el aula digital, tenemos libros de la biblioteca de aula y de la biblioteca de escuela, los maestros tienen algunos materiales. (...) tienen regletas, tienen rompecabezas, tienen material didáctico para los niños, no es mucho, pero si tienen y algunos se preocupan por buscar copias fotostáticas y ejercicios para los niños (Director 2).

Materiales didácticos, la biblioteca, audiovisuales, computadoras, pero no tenemos luz, es una pena pero es cierto; estamos colgados, están las 25 computadoras que no podemos usar; únicamente se usan dos la de quinto y sexto por la enciclomedia. Tenemos todo, tenemos proyector, pantalla, video, televisión pero por desgracia no tenemos luz (...) se complica porque uno de los elementos que trae el RIEB es el uso de las TIC, entonces, ¿cómo le hago? (Director 3).

En quinto y sexto enciclomedia, en otros grupos diferentes materiales manipulables para los niños (...) los usan de acuerdo a las características del maestro, porque hay unos que utilizan más recursos didácticos que otros; pero bueno eso es ya de los maestros (Director 4).

Al analizar las estrategias propuestas para el manejo de alumnos que presentan alguna necesidad educativa y que favorezcan la inclusión, se encontró que las más utilizadas son aquellas relacionadas con el estímulo de los alumnos respecto al trabajo realizado, el uso de materiales didácticos concretos, el tutorío y el trabajo de equipo. Es innegable que las estrategias mencionadas pueden ser útiles, sin embargo, si se abusa de éstas, se puede disminuir su efectividad con el paso del tiempo. Cabe mencionar que los docentes de grupo encuestados, ubicaron el tutorío en el último lugar de los aspectos necesarios para generar ambientes inclusivos lo que hace pensar que la funcionalidad de dicha estrategia o

la forma en que se ha venido implementado ya no resulta tan significativa para los profesores.

Por otro lado, es importante que se considere la posibilidad de que se esté realizando un trabajo en el que no se desarrollen al máximo las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes, dadas las expectativas que tienen los docentes sobre el desarrollo que pueden alcanzar los alumnos.

Se reconoce la importancia de que en las escuelas se generen ambientes escolares que propicien la interacción y el trabajo cooperativo que promueva el aprendizaje y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar; de acuerdo a reglas y normas que propicien actitudes positivas y el desarrollo de valores que se vean reflejados en la práctica cotidiana.

Los docentes requieren estar informados y contar con una capacitación continua que les permita llevar a cabo de manera clara, segura y práctica, estrategias educativas que den respuesta a las necesidades de los alumnos. Necesitan conocer el Plan y programas de estudio vigente, los libros de texto, los materiales con que cuenta la escuela y nuevas tecnologías, de las que puedan hacer uso para favorecer el desarrollo de su trabajo.

Las estrategias utilizadas por los docentes y los directivos relacionadas con la intervención educativa se muestran a continuación (Ver tabla 4), se observó que las estrategias propuestas por los docentes son más específicas en lo que se refiere al trabajo que se realiza con los alumnos dentro de grupo.

Tabla 4: Estrategias de intervención implementadas o sugeridas para la inclusión.

Docentes	Directores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atención diferenciada. ❖ Uso de material didáctico y tecnológico, ❖ Apoyo de un monitor o tutor, ❖ Establecimiento de relaciones de cooperación. ❖ Manejo de estrategias y métodos que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos. ❖ Sensibilización y actualización constante para los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Actividades de estímulo. ❖ Uso de materiales didácticos. ❖ Apoyo de un monitor o tutor. ❖ Trabajo en equipo. ❖ Actividades que promueven la armonía (asambleas). ❖ Se establecen reglas y normas de comportamiento. ❖ Sensibilización para la aceptación de la diversidad dirigida a profesores y alumnos.

Docentes	Directores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboración de registros de avances observados y estrategias implementadas. ❖ Sensibilización y concientización de padres. ❖ Menor cantidad de alumnos en los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Capacitación de docentes de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos o de la comunidad escolar. ❖ Involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

Se señaló la elaboración de registros de avances observados y estrategias implementadas por parte de los docentes como una de las estrategias de intervención sugeridas para la inclusión. Se considera interesante investigar la propuesta que se hace respecto a que los docentes elaboren una planeación para todo el grupo y se registre, posteriormente, los avances, las estrategias o adecuaciones que se implementaron para lograr que todos los alumnos adquirieran los conocimientos o desarrollaran las habilidades planeadas de acuerdo a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Se hace notar que los docentes proponen sensibilizar a los padres para favorecer las actitudes de aceptación entre alumnos; y los directores la sugieren tanto para docentes como para alumnos; lo anterior refleja que, desde las diferentes funciones, se perciben situaciones de discriminación, que afectan a la inclusión, en cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

c) Ambiente áulico

La incorporación de alumnos, docentes y padres de familia en el contexto escolar determina, en muchos casos, el nivel de aceptación que la escuela tiene hacia la diversidad. Los directores manifestaron que se llevan a cabo estrategias que favorecen la adaptación de alumnos y docentes de nuevo ingreso y que la atención que se proporciona a los padres, en general, es clara y abierta respecto a las normas establecidas en la escuela y los requerimientos que los maestros tienen para el buen funcionamiento del centro escolar:

Es el proceso de presentación ante toda la comunidad sobre todo los docentes y los alumnos nuevos con sus grupos para que la adaptación a la nueva escuela sea lo más fácil que se pueda (...) Se indica a los padres cual es el reglamento que marca la SEP para el buen funcionamiento de las escuelas públicas (...) las instalaciones se les muestran y básicamente es eso (Director 1).

Los alumnos son acogidos bien; incluso hasta el grupo; no los rechazan los grupos los aceptan y el maestro también; no sufren discriminación de que me los saquen del salón (...) Cuando llega un maestro, sí lo presentamos a la comunidad escolar, cuando llega un alumno nuevo, generalmente el maestro lo presenta pero dentro del grupo no a la comunidad (Director 2).

Los presentamos y se involucran al trabajo cotidiano (...) a los padres de familia se les da la bienvenida, se les presentan a los maestros (...) para que se vayan ambientando en la escuela (Director 4).

El Director 3 dejó ver la dificultad que vive la institución escolar en cuanto a la discriminación que sufren los alumnos de nuevo ingreso señalando que, esta problemática, se vive de manera generalizada no importando las características de los alumnos; la autoridad de la escuela lo atribuyó a la dinámica y nivel sociocultural de la zona en la que se encuentra ubicada la escuela:

Es una población difícil, la comunidad es bastante difícil, les cuesta mucho trabajo integrarse, (...) por los niños como son, como que si los excluyen, tienen su círculo de trabajo y no es fácil que se integren los niños; entonces si les pido a los maestros que platicuen con los niños que ya están en la escuela, que les digan que es su compañerito nuevo y que se deben integrar (...) No, es niño que entra (...) no hay diferencia en cuanto a que si tiene necesidades educativas especiales o algo, no, es cualquier niño que entra. (...) estamos insistiendo mucho en la cuestión de los valores, nosotros tenemos en la escuela tres valores que son los que más trabajamos: honestidad, tolerancia y respeto (Director 3).

Al hablar de un trabajo cooperativo el reconocimiento y aceptación del otro permite, de acuerdo a las posibilidades de cada quien, proporcionar ayuda y apoyo para el logro de objetivos o metas comunes. Los directivos manifestaron que las estrategias que más se han utilizado por parte de los docentes para propiciar el apoyo entre alumnos es el tutorío, el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo:

Al ser una escuela pequeña el grupo de alumnos funciona como un grupo muy compacto en donde se conocen todos, y todos saben de sus limitaciones, sobre todo de los niños con necesidades educativas, y son muy apoyados, como por ejemplo con los alumnos con discapacidad motriz son ayudados en todo momento por los demás alumnos (Director 1).

...algunos maestros utilizan el monitoreo del alumno que es más hábil y más rápido para el trabajo, le piden que ayude al alumno que no es tan hábil y tan rápido (...) si hay algún un problema, por ejemplo que a veces el maestro no les escucha o no les entendió, en cuando pueden piden permiso para bajar al baño pero bajan y me notifican la situación (Director 2).

Hemos trabajado mucho lo del tutorío, entonces ponen los maestros a los chiquitos que van terminando a apoyar a los que no terminan o que están más

bajitos; insistimos mucho en el tutorio entre pares o el trabajo en equipo también (...) Se insiste en que siempre se dé a conocer el propósito, incluso de cada una de las sesiones, yo trabajo mucho con los maestros en que les quede muy claro el propósito que se pretende lograr para que los niños pues hagan ese trabajo de concientizar: tengo que lograr tal cosa, se maneja también mucho la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del maestro,...(Director 3).

Se lleva a cabo el trabajo colaborativo y el tutorio (...) los niños se apoyan pero para bien y para mal (...) se apoyan y también se acusan (Director 4).

Los directivos, refirieron que en la relación que se establece entre el personal y las familias, generalmente, se guarda cierta distancia debido a las propias actividades e intereses de los padres. Se hizo también referencia a que en algunas instituciones educativas los padres requieren de citatorio para tener acceso al maestro de grupo o a la escuela y que, desafortunadamente, en la mayoría de los casos no se cuenta con el apoyo familiar.

Las estrategias que algunos directores han implementado para establecer comunicación con los padres giraron alrededor de las llamadas telefónicas, recados en los cuadernos y pláticas informativas:

Es muy difícil porque aquí la comunidad es de una clase media en la cual trabajan papá y mamá hay un alto número de madres solteras y que son el sustento de las casas y entonces se ausentan todo el día y toda la tarde de sus hogares; a la escuela asisten cuando es necesario saber de calificaciones o algún problema en especial, pero son pocas las que tienen dispuesto el tiempo para asistir a apoyar a la escuela y estar en contacto con los maestros, la mayoría del contacto se da a través del teléfono o de recados en el cuaderno (Director 1).

Ahí si es difícil porque generalmente los padres de estos pequeños generalmente no... a veces no quieren cooperar con los maestros, (...) generalmente, los que se hacen cargo son los abuelos y hemos tenido abuelos que nos dicen de plano -no lo voy atender, no lo voy a llevar a ningún lado, porque no es mi hijo, nada más lo ando cuidando-; entonces si ha sido difícil, hasta para el USAER tener las platicas porque los mandan llamar para la entrevista y ha sido difícil que vengan, y si vienen cuando están en la entrevista mienten dicen -si esta tomando medicamentos- cuando no es cierto, -si lo están atendiendo- y no es cierto (Director 2).

Se ha invitado; se han conseguido platicas de escuela para padres;(...)desde la cuestión de la nutrición, la atención hacia sus hijos, alcoholismo, drogadicción, todos estos temas se han tocado con los papás y se han buscado platicas (...)en relación a los limites; en otras ocasiones se ha trabajado con videos para presentarles a los papás en las juntas de firma de boletas (Director 3).

Bueno, nuestra política es que siempre se trate de llevar buena relación con las familias, no se da al 100% pero si podemos decir que en un 80% se da buena

relación (...) se les hace el citatorio, si ellos tienen algo que decir a la escuela, alguna inquietud, se les manda el citatorio y ya asisten con la persona que tienen que asistir (Director 4).

Los profesores demandaron la necesidad de recibir orientación y apoyo que les permita brindar atención adecuada a los alumnos. Se planteó que la relación que los docentes logren establecer con el equipo de apoyo puede favorecer el intercambio de conocimientos y el apoyo mutuo en la labor educativa que se realiza. Los directivos manifestaron que, en general, las relaciones entre el personal de USAER y los docentes son adecuadas, que el equipo de apoyo participa en las juntas de consejo técnico de los centros escolares lo que ha permitido que se conozca la función del servicio de USAER. También se hizo referencia a que existe aceptación, por parte de los profesores de grupo, para recibir y llevar a cabo las sugerencias que se les proponen:

Abierto, aceptan el servicio, están de acuerdo en que se les oriente en cuanto a estrategias, a dinámicas grupales para mejorar situaciones de problema de comunicación o de trabajo y, en general, han sido bien aceptadas las maestras de apoyo (...) Si, hemos tenido en juntas de consejo técnico la información acerca de que se trata el servicio y cuales son los límites de las maestras de apoyo de USAER (...) el personal de USAER siempre se ha mantenido unido y participan por supuesto (...) la unidad de USAER ha tenido bastante participación en las juntas de consejo y nos ha dado a conocer la nueva forma de trabajar en cuanto a conceptos y dinámicas, por eso es que conocemos algo ya de términos respecto a lo que se maneja (...) Me parece atractivo pero primero hay que echarlo a andar y luego juzgarlo (Director 1).

El personal de USAER, hasta el año pasado antes del nuevo modelo, trabajaba la intervención dentro del grupo y fuera de grupo, entonces en algunas cuestiones de planeación sugerían actividades a los maestros que pudieran ayudar a los niños y trabajaban a los niños de N.E.E. dentro del grupo y fuera del grupo (...) Se quedó que nada más iba a ser de acompañamiento y solamente iban a ayudar los profesores en la planeación de las actividades especiales o curriculares para los niños y que se iba a determinar más tarde si se hacía la intervención en el grupo o no se hacía (...) yo opino que deberían de tener intervención con los niños (Director 2).

En conjunto, se trata de que USAER nos apoye con los niños con necesidades educativas especiales y obviamente también con el resto del grupo, porque ya ahora se trabajan dentro del grupo los chiquitos; ya no se trabaja como antes que se sacan a trabajar por separado sino al contrario se integran, nos apoyan los maestros también en otras actividades, (...) hay actividades ya específicas que nos apoya USAER con el resto de los niños (...) y nos apoye en las juntas de consejo, con algunos temas que también ella sabe y conoce (...) estamos trabajando en conjunto (...) en nuestras juntas de consejo se aclara con los maestros cual es la función de la maestra; ahorita en la entrega de calificaciones ella también debe

participar, en la evaluación, en la planeación se hacen en conjunto las adecuaciones para que haya esa claridad de trabajo entre ellas y cuál es la función de ella: que es hacer las adaptaciones con los chiquitos de necesidades educativas especiales para que se trabaje lo mismo pero al nivel de los niños (Director 3).

Pienso yo que hay buenas relaciones, son cordiales y de apoyo (...) las maestras han tenido cuidado en especificar cual es la función e incluso apenas en el consejo técnico la directora vino y ya nos dio la nueva modalidad de trabajo de USAER (...) Pues a mí me gusta más que apoyen más directamente a los niños (Director 4).

Las respuestas que proporcionaron los profesores encuestados, en relación a la orientación que han recibido por parte de la USAER para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos reportaron que el 25% (8) de los docentes consideran que sí ha sido suficiente; el 29% (9 profesores) refirieron que no es suficiente y, el 45% (14 educadores) manifestaron que algunas veces las orientaciones les son de utilidad.

Existe contradicción entre la opinión de los directivos y la de los docentes considerando que los comentarios que se proporcionaron están estrechamente relacionados con la función que se realiza y la necesidad de orientación y apoyo que se requiere del servicio de apoyo. Se retomó la literatura revisada, con la finalidad de comparar los resultados que se obtuvieron en otras investigaciones al respecto.

Emilia Adame (2003), realizó una investigación acerca del funcionamiento de los servicios de apoyo encontrando que, en la mayoría de los casos, las opiniones de los profesores de grupo son similares respecto del funcionamiento de las unidades de apoyo:

Los resultados de la investigación referidos (...) corrobora la apreciación de los docentes respecto a que a través de la USAER, en muchos casos, no se logran superar las dificultades de acceso a estos conocimientos con lo cual se producen reprobaciones reiteradas o promociones sin que los conocimientos estén cimentados (...) Los profesores reconocen la importancia de la USAER para el apoyo a los alumnos pero señalan las limitaciones en tiempo y la insuficiencia de recursos para dar respuesta apropiada a sus necesidades...(Adame, 2003; 301).

Se considera que la concepción que se tenga acerca de la inclusión, el conocimiento del alumno y las expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje, permiten a los docentes de grupo tener mayor claridad en cuanto al

tipo de orientación que requieren del maestro de apoyo para poder brindar la respuesta educativa que se espera.

Los servicios educativos deben establecer acuerdos que permitan realizar un trabajo cooperativo entre docentes que favorezca el enriquecimiento académico mutuo. Será necesario esperar los cambios que se generen con el nuevo modelo de atención que los servicios de USAER están implementando; para valorar si las acciones propuestas dan respuesta a las necesidades de los profesores titulares para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es un hecho que se observan en los centros escolares prácticas discriminatorias como las mencionadas por el Director 3 con anterioridad. Durante las entrevistas se describieron algunas situaciones similares, que se detallan a continuación con la finalidad de presentar posteriormente las estrategias que han implementado los directores para tratar de disminuir las prácticas excluyentes.

Más que nada los problemas que hemos tenido han sido generados, por el rechazo de los padres de familia hacia los estilos de enseñanza de los maestros o incluso situaciones de identidad o de aceptación a la personalidad de los profesores y es donde empieza a generarse el problema y el rechazo y la discriminación pero no porque el niño sea el problema, la causa del problema, sino que son los propios padres los que provocan esta situación (...) todos los años siempre es la misma problemática y el padre esta muy cerrado a la aceptación de niños con discapacidad o con necesidades educativas y la solución para ellos es muy sencilla y es recurrir a las prácticas discriminatorias de todos los años: expúlselo, suspéndalo, cámbielo de escuela, córralo y entonces es de todos los años (Director 1).

Por parte de los niños dentro de grupo hay aceptación, con los que nos cuesta trabajo es con los papás del grupo en el que está el pequeño con necesidades educativas, es lo que nos cuesta trabajo, los niños si lo aceptan juegan con él, comparten; los papás son los que no, luego se quejan de que son niños que pegan que agarran las cosas se las llevan, que son los que rompen el cuaderno a los otros niños y algunos hasta nos han pedido que lo saquemos, quieren hasta hacer oficios para sacar al niño y eso no es posible, es más resistencia por parte de los papás de los niños, que de los mismos niños (Director 2).

Ambos directores refirieron que el problema que se presenta en las escuelas, por lo regular, es provocado por los padres de familia quienes no aceptan a los alumnos con necesidades educativas dentro del grupo de su hijo y que son quienes propician actitudes excluyentes en los alumnos.

De acuerdo a lo expuesto por los directores las acciones o aspectos que se han considerado para tratar de disminuir las prácticas discriminatorias giran alrededor de la explicación y sensibilización de padres cuando se les niega una respuesta favorable a la solicitud de expulsar a los alumnos con necesidades educativas. Se han implementado estrategias de capacitación dirigidas al personal docente y se ha seleccionado a profesores con características adecuadas, para estar a cargo de dichos alumnos. Con los alumnos se han realizado dinámicas de integración; se han establecido relaciones de tutorio, se ha trabajado con los contenidos establecidos en el programa de estudios de la asignatura de Educación Cívica y Ética y se ha propiciado el desarrollo de valores y actitudes positivas. Finalmente, con los padres de los alumnos que presentan alguna necesidad educativa se ha realizado trabajo de sensibilización o se han implementado estrategias para establecer compromisos de manera particular:

En las juntas de consejo técnico recientes hemos tenido pláticas sobre la discriminación en general, sobre todo en escuelas primarias, y hemos tenido visitas de especialistas de parte del CONAPRED (...) nos han hablado acerca de derechos humanos, de prácticas discriminatorias y hemos fortalecido mucho nuestras competencias en cuanto al trato de alumnos con alguna discapacidad, con alguna situación de discriminación por sexo, por raza, por situación económica. Nos estamos preparando, estamos teniendo este tipo de visitas, estamos tratando de realizar actividades preventivas en cuanto a los problemas discriminatorios (Director 1).

Los maestros utilizan en los salones dinámicas de integración, así nunca pierde importancia ni la tolerancia ni el respeto a las personas que son diferentes o presentan conductas y características diferentes a nosotros (...) honestamente no se hace sensibilización con los padres más que dentro del grupo cuando vienen a firmar la boleta; cuando presentan las quejas y el maestro trata de sensibilizarlos,... (Director 2).

Además de trabajar con valores, en Cívica y Ética también vienen problemáticas que ellos abordan y que se deben trabajar en relación a estos casos y, de forma particular, si algún niño sigue o continua con alguna falta de respeto se habla a los papás, se platica con ellos, se hace conciencia a los niños de la importancia del respeto que debe haber hacia los demás, para que haya una convivencia armónica (...)siguen habiendo faltas de respeto pero igual si es de forma particular en algún niño llamamos a sus papás y si no pues a todo el grupo, en la juntas de firmas de boletas los maestros si tienen algo que mencionarles en relación al respeto, a los juegos, (...) pues se platica con los papás (Director 3).

Es que no tenemos prácticas discriminatorias, como que eso ya está superado (...) porque este juega mucho y va a dar lata mejor quédate ahí en la esquina, no, no, la verdad hemos intentado y yo creo que si lo hemos logrado (...) Las

características del docente también son importantes porque un docente que no es muy tolerante, pues luego genera problemas para ese tipo de niños (...) Primero detecto, aquí tenemos a 4 niños con alguna necesidad entonces yo no le puedo poner a fulanita de tal, porque la maestra no es muy tolerante entonces va a haber un choque, entonces, si tenemos que ver todas esas situaciones (Director 4).

A pesar de que el Director 4 refirió no tener prácticas discriminatorias en la escuela, se dejó ver en el discurso el reflejo de la crisis de valores que se vive en esta época al encontrarse prácticas, en las que el compromiso del profesor de proporcionar atención educativa adecuada a todo aquel alumno que requiere aprender, sin que importe el sexo, edad, etnia, situación económica, física, de lengua o capacidad que se tenga, se ha visto minada. Se mostraron situaciones en las que el director se ha visto en la necesidad de realizar una selección, en la que se privilegia el estilo y la comodidad del docente por encima de las necesidades del alumno; lo cual se contrapone con la esencia misma de la práctica docente.

De acuerdo a la literatura revisada el trabajo que la escuela realice para evitar prácticas discriminatorias debe ir generando, paulatinamente, prácticas, políticas y culturas inclusivas; no sólo al interior de la institución, sino también en la comunidad que la circunda. Es indispensable que las escuelas se preparen y los docentes se fortalezcan para lograrlo; así mismo se considera importante que se trabaje a la par con los padres de familia, para evitar la lucha y desgaste del cuerpo docente al no encontrar apoyo o congruencia entre el actuar del contexto familiar y el del escolar. La inclusión, es una tarea que involucra a todos los contextos (social, cultural, económico, deportivo, salud, educativo, político) los cuales deben, además, interrelacionarse.

La información recabada denotó que, a pesar de que se considera que uno de los principales beneficios que tienen los alumnos que presentan necesidades educativas al encontrarse en ambientes regulares en el desarrollo de competencias y habilidades sociales; puede apreciarse que la adaptación e inclusión de los estudiantes, no se desarrolla tan fluidamente como se espera.

De acuerdo a la función, se perciben las dificultades en cuanto a la aceptación de los alumnos en las escuelas de manera distinta; por un lado los directores refirieron las problemáticas generadas por padres de familia quienes incluso demandan la expulsión del alumno “diferente”; reportando que los alumnos son aceptados, generalmente, en el grupo y, por otro, los docentes refirieron la dificultad que viven dentro de grupo, para lograr que los alumnos que presentan alguna necesidad educativa sean aceptados por los compañeros, principalmente, cuando se trata de realizar conjuntamente trabajos académicos.

De igual manera, la orientación que proporciona el personal de apoyo, es vista de distinto modo cuando el profesor, que es quien vive en constante interacción con los alumnos, considera que la orientación que se le brinda, generalmente, no le es suficiente para el manejo que debe de hacer en el salón de clases; dando origen a un sentimiento de soledad ante la dificultad y el reto educativo que el sistema escolar le está demandando.

Un ambiente escolar en el que las relaciones interpersonales entre docentes, alumnos y padres de familia fomente actitudes positivas hacia el trabajo conjunto y en donde la participación de todos y de cada uno sea fundamental para el logro de una meta establecida, propiciará que se considere la diversidad de todos los integrantes de la comunidad escolar como una fuente de conocimiento mutuo que propicie nuevas prácticas educativas.

A continuación se presentan las estrategias han implementado docentes y directivos para generar ambientes áulicos y escolares más inclusivos (Ver tabla 5).

Se planteó continuamente la necesidad de realizar sensibilización para la aceptación de la diversidad; situación que dejó ver que los avances respecto a la inclusión y que el trabajo realizado en relación al respeto a la diferencia no han logrado generar ambientes escolares propicios para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Tabla 5: Estrategias implementadas para generar ambientes inclusivos

Docentes	Directivos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ambiente de respeto y confianza. ❖ Desarrollo de relaciones interpersonales. ❖ Desarrollo de actividades colectivas ❖ Establecimiento de reglas y normas de convivencia grupal. ❖ Sensibilización ❖ Trabajo y desarrollo continuo de valores. ❖ Reconocimiento de logros, aptitudes, habilidades y fortalezas de los alumnos por parte del docente. ❖ Desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo entre alumnos. ❖ Reconocimiento, de aptitudes, logros y habilidades en el propio alumno y entre los compañeros. ❖ Estimulo constante de forma individual y colectiva. ❖ Desarrollo de actividades que permitan la expresión de ideas, sentimientos o la solución de conflictos. ❖ Respeto a las diferencias. ❖ Desarrollo de talleres o actividades que propicien el respeto y la integración de los alumnos. ❖ Implementación de programas específicos que favorezcan las relaciones interpersonales y el desarrollo de valores y actitudes positivas (Eduquemos para la paz). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Capacitación de docentes. ❖ Selección de profesores. ❖ Dinámicas de integración grupal. ❖ Tutorio. ❖ Manejo de contenidos de la asignatura de Educación Cívica y Ética. ❖ Desarrollo de valores y actitudes positivas. ❖ Sensibilización a padres ❖ Compromisos establecidos con padres

Las estrategias que fueron sugeridas por los docentes, se dirigen hacia la generación de ambientes escolares más participativos y cooperativos en los que pueda desarrollarse la inclusión de todos los alumnos.

La educación y la cultura social que se ha tratado de desarrollar en nuestro país, principalmente a partir de 1990, esfuerzo que se ha visto reflejado en programas y acuerdos nacionales, todavía no han logrado desarrollar prácticas inclusivas en la comunidad y en el sistema educativo que permitan dar respuesta a las necesidades de la población y a las demandas educativas actuales. Son las prácticas cotidianas basadas en la cooperación, en el respeto mutuo y la tolerancia las que permiten generar, paulatinamente, una cultura y una educación inclusiva.

d) Evaluación.

Evaluar a los alumnos considerando sus posibilidades de aprendizaje y sus características es un tema que, por lo general, causa polémica al interior de los contextos escolares; a continuación se presenta un comentario que describe de manera clara y sencilla algunas de las situaciones que suelen vivirse en diferentes escuelas al respecto:

Reconocer las diferencias y los logros de aprendizaje es un poquito difícil porque a los maestros como que no les queda muy claro a veces, (...) entonces siempre hay que estar aclarándole a los maestros o platicando con ellos que tienen que desarrollar otras habilidades, que quizá no es la lectoescritura lo único que se pretende lograr, sino que eso es uno de los aspectos (...) a veces tenemos esa problemática con los papás o los mismos niños, que preguntan: ¿por qué se sacó 7 si no sabe ni leer ni escribir? Y se les tiene que explicar – bueno, porque tiene otras capacidades que él está desarrollando y se le está apoyando para que desarrolle esas otras habilidades- (Director 3).

Establecer criterios de evaluación para valorar las habilidades y conocimientos de los alumnos, puede favorecer el reconocimiento de los aprendizajes alcanzados por todos los estudiantes. Los directores entrevistados señalaron que se consideran los estilos de aprendizaje, el esfuerzo realizado, los trabajos elaborados en clase, la participación de los alumnos, el desempeño en las actividades así como los indicadores que emanan del programa de estudios:

Dependiendo de su estilo de aprendizaje es que se valora el grado de avance de los niños; de hecho ahorita USAER está determinando cual es el estilo de aprendizaje de cada alumno, para entonces aprovechar estas potencialidades de los alumnos en cuanto a que si son auditivos o quinestésicos, en fin que se tome en cuenta (Director 1).

De acuerdo a lo que marca el programa se maneja indicadores y en base a los indicadores es lo que se pretende lograr; finalmente se debe de evaluar el desarrollo de la competencia de acuerdo a lo que se está exigiendo en el programa. También se evalúan al mismo tiempo a los chiquitos con necesidades pero con menor nivel; a lo mejor no me va a poder escribir en el examen pero si me va a platicar de qué se trato el cuento, me va a explicar, va expresar de forma oral todo lo que no me puede leer o escribir. Todos sus trabajos se adecuan, trabajan lo mismo que están haciendo los otros pero adaptado a lo que el niño puede hacer y, en esa diferencia, se ve el desarrollo de los niños; pero si hay indicadores y hay competencias que se pretenden lograr (director 3).

Se toma en cuenta el esfuerzo, se toma el trabajo en clase; porque muchas veces son niños que no están apoyados, entonces pues lo poco que hacen aquí en clase es lo que se toma en cuenta, su participación, su desempeño aquí en todas las actividades (Director 4).

También se encontraron comentarios en los que, aparentemente, no se consideran criterios de evaluación que reflejen los conocimientos o habilidades desarrolladas por los estudiantes, se ubicó a la evaluación como una constante numérica que los alumnos obtienen durante el ciclo escolar:

No, no hay ningún criterio establecido (...) los maestros tienen la libertad de poner la calificación que consideren, pero generalmente les ponen seis y siete (Director 2).

Los directores refirieron que los docentes utilizan diversas estrategias para evaluar a los alumnos entre las que se encuentran la evaluación escrita, elaborada con adecuaciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos, la participación en clase, los cuadernos, las tareas, investigaciones realizadas, la colaboración, la aportación de información por parte del alumno al grupo y la asistencia, también se hizo referencia a que la evaluación es continua, sumativa y que se enfoca a la valoración de actitudes, conceptos y procedimientos.

Se percibió que los criterios de evaluación que mencionan los directores 1 y 3 son generalizados para todos los alumnos, no realizaron un señalamiento específico que marcara una franca diferencia entre la evaluación que se realiza a los alumnos con necesidades educativas y la población educativa en general.

Para niños con necesidades educativas siempre hay la adecuación a la evaluación (...), la evaluación no es en un solo momento, la evaluación estamos concientes debe ser permanente, (...) Se califica en base a los tres saberes: las actitudes, conceptos y los procedimientos y entonces tenemos una evaluación sumativa; que no se enfoca únicamente a la cuestión numérica al final sino a la cuestión de desarrollo de competencias... (Director 1).

Tenemos diversas: la participación de los chiquitos, la asistencia a clases, las investigaciones, me refiero a tareas, su carpeta de entrega de trabajo, su portafolio, la colaboración en aportar para el resto del grupo, evaluación escrita, ejercicios (...) Constantemente se hace autoevaluación y coevaluación, (Director 3).

Se señaló también que el personal de apoyo (USAER) interviene en el proceso de evaluación elaborando adecuaciones, aplicando exámenes y proporcionando opiniones respecto a los avances de los alumnos, mismos que son considerados

por los docentes de grupo, para determinar la calificación bimestral de los estudiantes.

La información que los directores 2 y 4 proporcionaron reflejó acciones que se enfocaron de manera específica en las dificultades o problemáticas de los alumnos marcando la diferencia respecto a la evaluación que se aplica a los alumnos con necesidades educativas y el resto de los estudiantes:

Las evaluaciones, otros aspectos como la participación, los cuadernos, las tareas y con los niños de necesidades educativas especiales nos ayudaban las de USAER y se determinaba si se cumplía con los objetivos, les aplicaban el examen; y en base a las anotaciones que hacía USAER es que se evaluaba al niño (Director 2).

Se hacen adecuaciones de evaluación, nunca se evalúa igual (...) Se toman en cuenta a las de USAER para llevar a cabo esa evaluación (Director 4).

A continuación se presentan las estrategias que se han implementado para la evaluación de los alumnos (Ver tabla 6), se hace hincapié en que, en el caso de los directores, se rescató la referencia del trabajo realizado por los profesores de grupo y que son de su conocimiento o que se han establecido como criterios de evaluación en la escuela:

Tabla 6: Estrategias implementadas para la evaluación

Docentes	Directores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluación realizando adecuaciones pertinentes a los instrumentos o actividades. ❖ Manejo de los mismos instrumentos de evaluación considerando distintos criterios de acuerdo a necesidades o características de aprendizaje de los alumnos. ❖ Uso de recursos materiales, didácticos y tecnológicos que les permitan acceder a los conocimientos. ❖ Diversas estrategias de evaluación ❖ Manejo de escalas cuantitativas y cualitativas (rúbricas) ❖ Reconocimiento de actitudes personales, interrelación social, disposición al trabajo, esfuerzo individual, independencia, ❖ Consideración de logros, desarrollo de habilidades y conocimientos adquiridos de acuerdo a ritmo, estilo y posibilidades de aprendizaje. ❖ Evaluación permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estilos de aprendizaje. ❖ El esfuerzo realizado por los estudiantes. ❖ Los trabajos elaborados en clase. ❖ La participación de los alumnos en las actividades escolares. ❖ El desempeño en las actividades. ❖ La elaboración de indicadores de desempeño que emanan del programa de estudios. ❖ Evaluación escrita, elaborada con adecuaciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos. ❖ La revisión de los cuadernos. ❖ Las tareas e investigaciones realizadas por los estudiantes. ❖ La colaboración entre alumnos. ❖ La aportación de información por parte del alumno al grupo. ❖ Asistencia. ❖ Evaluación continua. ❖ Evaluación de actitudes, conceptos y procedimientos.

Un planteamiento que resultó atractivo y que se considera puede favorecer a la inclusión, es el manejo de escalas cualitativas y cuantitativas (rúbricas) que puede elaborar el docente para evaluar a todos sus alumnos permitiéndole ubicar el nivel de desarrollo que los estudiantes han alcanzado respecto a un conocimiento determinado.

Los criterios de evaluación y las estrategias que se han implementado o que fueron sugeridas, en general, tienen una tendencia inclusiva. Surgieron interrogantes durante el proceso que pueden generar nuevas investigaciones relativas al conocimiento de registros, tipo de rúbricas, técnicas o instrumentos utilizados para la evaluación de los alumnos y sus resultados en el proceso educativo.

3. Necesidades psicopedagógicas de los docentes.

a) Planeación.

Dos directores consideraron como necesidades psicopedagógicas en los docentes, para que las planeaciones que elaboran den respuesta a la diversidad: 1) la actualización enfocada al conocimiento del plan y programas de estudio del cual emanan las estrategias y acciones a implementar; 2) las propuestas de trabajo que se están planteando en base a competencias para la vida, 3) el conocimiento de los materiales con que cuentan los profesores y que proporciona la SEP.

Conocer a fondo su plan y programas de estudio para de ahí partir y entender la nueva forma de trabajo basada en el desarrollo de competencias (...) crear un cambio en los alumnos en cuanto a su forma de convivir, su forma de relacionarse con el mundo, con su sociedad, entonces más que nada volvemos a caer en lo mismo la actualización, el conocimiento pleno de sus herramientas de trabajo (Director 1).

Pues de acuerdo a su planeación utilizan todos los materiales que proporciona la SEP, libros del maestro, los libros del alumno; ya creamos nuestra biblioteca, hay materiales aquí también para los maestros para que ellos puedan complementar su información; entonces si tienen bastante de donde tomar; y las estrategias las acordamos desde que se elaboró lo del PETE, las principales son las de intercambio entre ellos en las juntas de consejo... (Director 3).

Un director centró la atención a la diversidad en los alumnos con necesidades educativas especiales planteando que debe considerarse la información clínica como soporte para la intervención; la conceptualización en este caso tiene una tendencia a ubicar la problemática en el alumno:

Debe tomarse en cuenta primero el expediente médico del niño, el examen diagnóstico, tratar de determinar su nivel y su ritmo de aprendizaje, porque incluso estos niños, que tienen necesidades educativas especiales, a lo mejor son muy buenos para las cosas manuales, hay que tomar en cuenta las habilidades que tienen, que les favorecen para poder aprender (Director 2).

Este tipo de situación refleja la necesidad de promover acciones de actualización que fortalezcan el desarrollo profesional y la práctica educativa de los docentes que les permita conocer y comprender conceptos y generar estrategias de intervención acordes a las necesidades de los alumnos.

Por otro lado, se encontró que un director considera el apoyo que el profesor de grupo recibe del especialista como fundamental para la elaboración de la planeación correspondiente a los alumnos con necesidades educativas:

Que haya tiempos y apoyo, apoyo de los especialistas (Director 4).

En este caso, al analizar las respuestas de los docentes que laboran en la escuela cuyo director es el número 4, se encontraron planteamientos en los que se rescataron necesidades que manifiestan la preocupación, por parte del profesor, para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos que denotaron compromiso e interés hacia las necesidades de los alumnos:

Problemática presentada por el alumno, necesidades que tiene el alumno para abordar los saberes, logros en su aprendizaje, las metas a lograr de manera integral (Maestra de tercer grado).

Las necesidades que planteó el docente nos hace reflexionar respecto al posible cambio de postura que se va teniendo frente a la atención a la diversidad, en la

que el profesor frente a grupo se siente más involucrado e interesado, en la respuesta que se está ofreciendo a los alumnos.

En su mayoría, los directores refirieron que los docentes planean cada semana considerando el Plan y programas de estudio. Se realizaron comentarios respecto a que los alumnos de primero y sexto grado están trabajando con proyectos, de acuerdo a lo establecido en los nuevos libros texto y que, actualmente, se están conociendo los materiales.

Se presentan a continuación las necesidades que docentes y directores refirieron tener para lograr dar atención a la diversidad observando que los docentes se enfocaron con mayor énfasis al conocimiento del alumno (Ver tabla 7) y los directores al manejo y dominio que los profesores requieren del Plan y programas para generar e implementar estrategias y acciones pertinentes de acuerdo a lo establecido por la Secretaría de Educación Pública.

Tabla 7: Necesidades psicopedagógicas de los docentes en planeación

Docente	Director
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer las necesidades educativas de los estudiantes. ❖ Considerar ritmos y estilos de aprendizaje ❖ Conocer las capacidades o posibilidades de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. ❖ Conocer entorno familiar, social y cultural de los alumnos. ❖ Considerar intereses de los alumnos. ❖ Identificación de conocimientos previos. ❖ Desarrollo de actividades y estrategias didácticas adecuadas. ❖ Recursos y materiales didácticos acordes. ❖ Señalar mecanismos de evaluación. ❖ Elaboración de adecuaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Actualización enfocada al conocimiento del plan y programas de estudio. ❖ Competencias para la vida. ❖ Conocimiento de los materiales que proporciona la SEP. ❖ Manejo de información clínica. ❖ Apoyo de especialistas.

Los docentes señalaron que conocer las necesidades educativas, los ritmos y estilos de aprendizaje, las posibilidades de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos; así como estrategias, actividades y recursos materiales adecuados; son las principales necesidades que tienen para poder dar respuesta a la diversidad.

Conocer al alumno se consideró parte indispensable del proceso educativo; el docente tiene como propósito que los alumnos aprendan, por lo que, conocerlos, es una tarea fundamental que le permitirá determinar qué estrategias implementar para lograr que cada uno de los estudiantes desarrolle un conocimiento o habilidad de acuerdo a sus posibilidades de aprendizaje. Tener conocimiento de estrategias puede ser de utilidad, sin embargo, no todas las estrategias son aplicables a todos los niños, ni todos los niños responden de igual manera a las mismas estrategias.

Cada alumno presenta una necesidad educativa que, aunque pudiera ser similar a la de otro, es única e irrepetible al responder a ciertas características y al encontrarse en un contexto familiar, escolar y áulico distinto al de los demás. Se considera que los docentes cuentan con conocimientos, que tanto la preparación profesional como la práctica cotidiana les proporciona, para poder desarrollar estrategias y acciones acordes a las necesidades de los alumnos cuando éstas son identificadas por ellos y enriquecidas con las aportaciones de otros docentes.

Los directores consideraron que las necesidades psicopedagógicas se enfocan principalmente, al conocimiento y dominio del plan y programas de estudio, que en este momento se hace indispensable dada la reforma educativa que se está viviendo, así como de los materiales y libros de texto de los alumnos. Se argumentó que, al conocer las herramientas de trabajo, el docente es capaz de elaborar las estrategias y las acciones que le permitirán enseñar a los alumnos de acuerdo a los propósitos planteados para el nivel educativo.

Por otro lado los directores plantearon que el trabajo con competencias para la vida, que se ha venido desarrollando en los últimos años y que por lo tanto representa también una necesidad de actualización constante para los profesores.

Los planteamientos de profesores y directores son representativos de las necesidades psicopedagógicas que, de acuerdo a su función, identificaron para

poder elaborar una planeación acorde a las necesidades de los alumnos. Bajo la mirada de los docentes, la enseñanza se encuentra problematizada por las características y necesidades de los alumnos mientras que, para los directores, el dominio del currículo se hace indispensable para que el docente propicie el desarrollo de los aprendizajes esperados en los alumnos.

Con base en las dificultades y problemáticas manifestadas, así como en los aspectos que consideraron indispensables los profesores de educación primaria encuestados y los directores entrevistados, se consideraron como necesidades psicopedagógicas de los docentes en la dimensión de planeación:

- Los docentes requieren de orientación para que, de acuerdo a la problemática y características de la población educativa, se generen las acciones de capacitación indispensables para que los profesores conozcan, comprendan, identifiquen y generen estrategias acordes a las necesidades de los alumnos.
- Se requiere que los docentes desarrollen acciones de trabajo cooperativo que les permita implementar estrategias didácticas, al interior del grupo, que sean adecuadas a las necesidades de la población escolar.
- Es necesario establecer acuerdos que propicien el trabajo cooperativo entre profesores de los distintos niveles educativos, que permita generar acciones de atención coordinadas, para la elaboración e implementación de adecuaciones, actividades y estrategias que den respuesta a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Se requiere actualizar al personal docente de las escuelas respecto a nuevo Plan y programas de estudio 2009 así como el conocimiento y manejo de los nuevos libros de texto del alumno.

b) Estrategias de intervención.

Dos directores consideraron como necesidades psicopedagógicas, para desarrollar e implementar estrategias didácticas acordes a la diversidad del

alumnado: la capacitación sobre las características y estrategias de manejo dependiendo de la problemática que presente el alumno (conductual, física, aprendizaje...), así como el conocimiento del Plan y programas de estudio. Se reconoció la participación del docente como actor responsable del aprendizaje de los alumnos y como promotor de la respuesta educativa que se ofrece:

Capacitación, conocer las características de los chicos y estrategias de trato: qué hacer cuando un niño tiene una crisis (...) son situaciones en que es necesario que nos pudieran decir: abrázalo, háblale fuerte, háblale quedito, ignóralo, no sé, alguna estrategia de cómo contenerlos (Director 2).

Conocimientos de planes y programas y también las características que presentan los niños, ver cuáles son las problemáticas que presentan para ir investigando esta problemática e ir conociendo sobre el problema (Director 4).

En otros casos se plantearon acciones correspondientes a la práctica docente al hacer referencia al trabajo conjunto que se realiza entre profesores y el personal de USAER; se señaló la necesidad de establecer compromisos de cooperación para aceptar el apoyo de USAER o llevar a cabo las sugerencias o adecuaciones que se elaboran en conjunto. También se hizo hincapié en la importancia de la participación de los padres de familia quienes deben asumir su responsabilidad; refiriendo la necesidad de formar escuelas para padres que les permitan reconocer y aceptar tanto las posibilidades de aprendizaje como las dificultades que enfrentan sus hijos.

Estableciendo compromisos con los docentes, respetar las adecuaciones que se hagan con USAER, la planeación es muy importante (Director 3).

El conocimiento de las modalidades de atención, la aceptación del apoyo de la USAER a los profesores, también el apoyo y conocimiento por parte de los padres de familia en el sentido de que reconozcan que tienen una situación de niños con necesidades educativas especiales (...) escuela para padres, donde entiendan cual es la situación del problema que pueda tener un niño, un hijo (Director 1).

Una de las dificultades que los directores dejaron ver en los comentarios anteriores, es la desarticulación que existe entre el trabajo del profesor de grupo y el personal de apoyo al plantear la necesidad de generar vínculos de respeto y compromiso hacia el trabajo que realiza el equipo de USAER.

A continuación se presentan las necesidades psicopedagógicas que docentes y directores consideraron tener, para generar estrategias de intervención (Ver tabla 8) adecuadas a la diversidad de los alumnos:

Tabla 8: Necesidades psicopedagógicas de los docentes respecto a estrategias de intervención

Docentes	Directores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Infraestructura, información y orientación adecuada. ❖ Seguimiento y evaluación por parte de todos los involucrados. ❖ Atención diferenciada. ❖ Estrategias didácticas que propicien conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Capacitación sobre las características de los estudiantes y estrategias, dependiendo de la problemática que presente el alumno. ❖ Trabajo conjunto entre docentes. ❖ Escuelas para padres.

Se encontró como constante la necesidad que tienen los docentes de capacitación continua para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. Generar espacios para la actualización se convierte entonces en una necesidad psicopedagógica que los centros escolares deben contemplar en su organización.

Importante es señalar que, tanto docentes como directivos, se centraron en las problemáticas de los alumnos para puntualizar el tipo de capacitación que se requiere, haciendo un señalamiento continuo a las dificultades, problemas o desconocimiento que la atención a la diversidad les representa.

De las dificultades planteadas por los docentes al implementar las estrategias de intervención que utilizan y de las necesidades planteadas por los directores, se consideraron como necesidades psicopedagógicas en la dimensión de estrategias didácticas las siguientes:

- Los docentes requieren orientación pedagógica para organizar y clasificar los materiales y recursos didácticos con que cuentan, para propiciar el uso adecuado de los mismos así como para generar nuevas alternativas de manejo que permita el enriquecimiento pedagógico de los recursos.
- Se requiere que en las escuelas se generen espacios de actualización que les permitan elaborar estrategias didácticas acordes a las necesidades de los alumnos, para el desarrollo del trabajo cooperativo y estrategias de evaluación.

- Es necesario que en las escuelas se implementen estrategias de sensibilización de acuerdo al contexto, que favorezcan la atención a la diversidad, así como revisar los conceptos relativos a la lógica de la homogeneidad y heterogeneidad.
- Se requiere orientación para que las escuelas sean centros que generen sus propios recursos de autocapacitación para dar respuesta a las necesidades educativas de la población que se atiende.

c) Generar ambientes inclusivos

Los directores plantearon como necesidades psicopedagógicas de los docentes para generar ambientes que favorezcan la inclusión principalmente la actualización y sensibilización dirigida a los profesores, se reconoció la necesidad de estar en capacitación continua de acuerdo a las necesidades que presentan los alumnos y al mismo proceso educativo que se vive.

Que el maestro esté actualizado, que sepa que la escuela regular está abierta para todos los alumnos con o sin discapacidad; no tiene que ver su condición económica, su situación de familia, su nacionalidad y esto se da, a través de la sensibilización del maestro, la manera de trabajar con estos alumnos debe ser conocida, actualizada, renovada, actualizarnos constantemente (Director 1).

Tendrían que darnos una capacitación acerca de las diferentes necesidades educativas que hay, por ejemplo niños con TDA, los casos con aspecto psiquiátrico; tendríamos que tener una capacitación o una orientación profesional, para saber como tratar a estos pequeños; otra cosa que me parece muy importante es que el personal de USAER estuviera completo (...) el trabajo que desarrolla no se ve, no se percibe y no es suficiente para atender a los veinte, veinticinco niños que tenemos con necesidades educativas especiales, no tenemos médico escolar, no tenemos maestro de lenguaje...(Director 2).

Se realizan diversas actividades, (...) capacitación sobre discapacidad, estrategias, en específico de matemáticas básicamente sobre razonamiento, procuramos que sean juegos, el aprendizaje a través de los juegos porque es la necesidad de los niños (Director 3).

Precisamente ese apoyo a los maestros: pláticas, sensibilización, actualización a todo el colegiado (Director 4).

El director 2 manejó una postura que denotó el depósito de la responsabilidad tanto de la atención de los alumnos como de la capacitación de los docentes en un

tercero, quien es, de acuerdo a su discurso, el que debiera estar a cargo para que los docentes estuvieran en posibilidad de dar respuesta a la inclusión.

Este tipo de actitud se ve reforzada por la política educativa de nuestro país ya que se ha venido planteando, en distintos programas y acuerdos educativos, que se fortalecerá el proceso de integración educativa para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente.

De acuerdo a los datos obtenidos en la presente investigación, los profesores frente a grupo requieren de más estrategias de actualización que les permita fortalecer su práctica para dar respuesta educativa a la diversidad y que, de acuerdo a la situación de cada una de las escuelas, deben tratar de procurársela conforme a los requerimientos de los docentes, características del alumnado y del centro escolar en que laboran.

Se presentan a continuación (Ver Tabla 9) las necesidades psicopedagógicas que docentes y directores señalaron tener para dar respuesta a la diversidad y generar ambientes inclusivos:

Tabla 9: Necesidades psicopedagógicas de los docentes para generar ambientes inclusivos

Docentes	Directores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabajo con valores (respeto, tolerancia). ❖ Sensibilización para la aceptación y cambio de actitud de maestros y alumnos. ❖ Respeto a la diferencia (diversidad). ❖ Generar relaciones interpersonales (trabajo colectivo, convivencia). ❖ Trabajo con padres de familia. ❖ Establecimiento de normas y límites. ❖ Trato igual y justo para todos. ❖ Generar un ambiente agradable y colaborativo. ❖ Apoyo de monitor 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Actualización y sensibilización dirigida a los profesores. ❖ Capacitación continua de acuerdo a las necesidades que presentan los alumnos y al mismo proceso educativo que se vive.

Las necesidades planteadas por los docentes se refirieron principalmente al manejo de actitudes y valores que favorezcan la inclusión de todos los alumnos; que generen, mediante relaciones interpersonales adecuadas, el trabajo cooperativo y la convivencia armónica, un ambiente más agradable y propicio para el aprendizaje.

Se planteó la necesidad de realizar trabajo con padres, de realizar sensibilización para la aceptación de la diversidad con padres, maestros y alumnos, y dirigir la atención al desarrollo de culturas y prácticas inclusivas.

Docentes y directores coincidieron en la necesidad de sensibilizar y capacitar a la comunidad escolar, como medio indispensable para generar actitudes y prácticas abiertas a la diversidad.

Con base en las dificultades y problemáticas, así como en los aspectos considerados como necesarios para lograr un aula inclusiva por los profesores y directores, se consideraron como necesidades de los docentes en la dimensión de ambiente áulico:

- Mayor sensibilización y concientización del personal docente respecto a la atención a la diversidad, para que se generen actitudes y prácticas inclusivas que se vean reflejadas en las actitudes de los alumnos entre sí.
- Es necesario que en las escuelas se generen estrategias de actualización para fortalecer a los docentes y a la comunidad educativa, en el manejo de información (características de los alumnos, valores, estrategias) que propicie un trato más tolerante y respetuoso hacia el otro.
- Se necesita que en las escuelas se implementen estrategias que favorezcan la interrelación social entre docentes, padres, alumnos y comunidad circundante para favorecer actitudes positivas y la aceptación de la diversidad, generando un ambiente escolar inclusivo.
- Los docentes requieren orientación acerca de estrategias de trabajo cooperativo que propicien relaciones interpersonales adecuadas y el desarrollo de todos los alumnos de acuerdo a las posibilidades de aprendizaje de cada uno.

e) *Evaluación.*

Los directores plantearon como necesidades de los docentes diversos aspectos que reflejaron la dificultad que conlleva la evaluación en el proceso educativo, los directores 1 y 3 se enfocaron a la importancia de guiarse y conocer el Plan y programas de estudio 2009 y a la necesidad de capacitación y actualización respecto a la evaluación por competencias; el director 2 señaló que se hace necesario evaluar a los alumnos considerando diversas capacidades y habilidades y evitar centrarse en lo cognoscitivo.

Estamos en plena reforma educativa entonces las formas cambian, los estilos deben de cambiar también, entonces si están cambiando enfoques si están cambiando planes y programas y están cambiando libros de texto es determinante saber que también la evaluación y el estilo de evaluación deben cambiar; lo que estamos por iniciar en la siguiente junta de consejo es el diseño de evaluaciones por competencias, (...) diseñar personalmente los instrumentos de evaluación por competencias... (Director 1).

Tomar en cuenta las capacidades, las habilidades, (...) no centrarnos en lo cognoscitivo sino qué habilidades le pueden servir para vivir (Director 2).

Continuar con el programa, eso es fundamental porque nosotros no podemos salirnos de lo que marca el plan y el programa entonces en base a eso pues ir haciendo las adecuaciones en conjunto con USAER... (Director 3).

El director 4 mostró una postura en la que se manifestó abiertamente que se considera que la evaluación de los alumnos con necesidades educativas debe estar a cargo del equipo de USAER, quienes a su parecer deben cubrir las normas correspondientes para realizar dicha parte del proceso educativo. Aparentemente para él no existe corresponsabilidad o criterios compartidos entre el personal de apoyo y el profesor de grupo que permitan enriquecer la valoración y determinación de los avances en los alumnos y que generen en la práctica necesidades de capacitación en los profesores titulares ya que se reflejó que la necesidad se ubica fuera del docente titular.

¿Cuáles son las necesidades? Bueno yo creo que la unidad para estos niños es USAER que debe de tener sus propias normas de evaluación así como las tenemos nosotros generales, las deben de tener ellos (Director 4).

Se presentan a continuación las necesidades psicopedagógicas que los docentes y los directores consideraron tener respecto a la evaluación (Ver tabla 10) para

valorar los avances y conocimientos adquiridos de acuerdo a las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Tabla 10: Necesidades psicopedagógicas de los docentes relativas a la evaluación.

Docentes	Directores
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Considerar la participación, desarrollo social, hábitos y conducta en la evaluación de los alumnos. ❖ Realizar adecuaciones a las actividades, ejercicios o evaluaciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos. ❖ Considerar el desarrollo de habilidades y conocimientos alcanzados por los alumnos. ❖ Contar con información relativa a las características de los alumnos y estrategias de evaluación adecuadas. ❖ Considerar la actitud y disposición del alumno para aprender. ❖ Conocer competencias y conocimientos a desarrollar en cada grado (perfil de egreso). ❖ Partir de los conocimientos previos. ❖ Contar con tiempo suficiente. ❖ Registro continuo de avances 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Guiarse y conocer el Plan y programas de estudio 2009. ❖ Capacitación y actualización respecto a la evaluación por competencias. ❖ Considerar diversas capacidades y habilidades para evaluar a los alumnos.

Los resultados arrojaron que los docentes centran las necesidades en el conocimiento del alumno, en las estrategias de evaluación, en la elaboración de adecuaciones pertinentes y la consideración de diversos aspectos del desarrollo social del alumno que les permita valorar los avances y el desarrollo alcanzado por los mismos. Los directores enfocaron las necesidades principalmente, al conocimiento y dominio del Plan y programas de estudio así como a la evaluación por competencias considerando que este conocimiento permitirá a los profesores realizar una evaluación más acorde a las necesidades y capacidades de los alumnos.

Se consideró que, de acuerdo a la función, los docentes perciben las necesidades desde distintos enfoques. Los profesores se enfrentan cotidianamente a las problemáticas del aula, por lo que requieren fortalecer sus conocimientos y prácticas para encontrar las vías que les permitan realizar la labor educativa de acuerdo a lo que se les demanda y, los directores, deben procurar que los educadores cumplan con las normas y programas establecidos por el sistema educativo. Se hace necesario entonces, que los cuerpos docentes establezcan lazos de comunicación y estrechen esfuerzos que les permitan encontrar las

estrategias de actualización y organización que den respuesta a ambas situaciones en beneficio de la población escolar.

Con base en las dificultades y problemáticas encontradas, así como en los aspectos que los docentes y directores consideraron necesarios para evaluar a todos los alumnos, se determinaron como necesidades psicopedagógicas de los docentes en la dimensión de evaluación:

- Que en las escuelas se generen estrategias de autocapacitación para fortalecer a los docentes respecto a:
 - a) Concepto y características de la evaluación que permita a los profesores tener una visión más amplia y tolerante de los niveles de desarrollo de todos los estudiantes, evitando la homogenización.
 - b) Características y estrategias de evaluación que permitan a los docentes realizar adecuaciones acordes a las necesidades de los alumnos.
 - c) Conocer y valorar otros aspectos a evaluar en los alumnos distintos de los conceptuales.
 - d) Plan y programas de estudio 2009 así como los nuevos materiales técnicos que se proporcionen a las escuelas.
 - e) Evaluación por competencias.
- Se requiere sensibilizar a los docentes, alumnos y padres de familia para el reconocimiento de las características y posibilidades de desarrollo de los alumnos propiciando su participación y actitudes de respeto hacia la diferencia.
- Los docentes requieren orientación acerca de estrategias de trabajo cooperativo que propicien un trabajo coordinado y corresponsable, entre docentes de educación regular y educación especial.
- Se necesita que en las escuelas se implementen estrategias de evaluación que permitan a todos los alumnos obtener mejores resultados de acuerdo a sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.

Con la finalidad de tener identificadas las necesidades psicopedagógicas que se consideró presentan los docentes de educación primaria para dar respuesta a la educación inclusiva en cada una de las dimensiones descritas, se presenta a continuación una tabla (Ver tabla 11) que engloba dicha información.

Tabla 11: Necesidades psicopedagógicas de los docentes.

Dimensión	Necesidades psicopedagógicas de los docentes
Planeación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientación para que, de acuerdo a la problemática y características de la población educativa, se generen las acciones de capacitación 2. Desarrollo de acciones de trabajo cooperativo que les permita implementar estrategias didácticas, al interior del grupo, que sean adecuadas a las necesidades de la población escolar. 3. Acuerdos entre profesores de los distintos niveles educativos, para la elaboración e implementación de adecuaciones, actividades y estrategias que den respuesta a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. 4. Actualización respecto al nuevo Plan y programas de estudio 2009 y libros de texto del alumno.
Estrategias didácticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientación pedagógica para organizar y clasificar los materiales y recursos didácticos así como el enriquecimiento pedagógico de los mismos. 2. Actualización que permita elaborar estrategias didácticas acordes a las necesidades de los alumnos, para el desarrollo del trabajo cooperativo y estrategias de evaluación. 3. Estrategias de sensibilización de acuerdo al contexto, que favorezcan la atención a la diversidad, así como revisar los conceptos relativos a la lógica de la homogeneidad y heterogeneidad. 4. Orientación para que las escuelas sean centros que generen sus propios recursos de autocapacitación.
Ambiente áulico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilización y concientización respecto a la atención a la diversidad, para generar actitudes y prácticas inclusivas. 2. Estrategias de actualización en el manejo de información que propicie un trato más tolerante y respetuoso hacia el otro. 3. Estrategias que favorezcan la interrelación social entre docentes, padres, alumnos y comunidad para favorecer actitudes positivas y la aceptación de la diversidad. 4. Estrategias de trabajo cooperativo que propicien relaciones interpersonales adecuadas y el desarrollo de todos los alumnos de acuerdo a las posibilidades de aprendizaje.
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 2. Capacitación respecto a: <ul style="list-style-type: none"> • Concepto y características de la evaluación. • Características y estrategias de evaluación • Conocer y valorar otros aspectos distintos de los conceptuales. • Plan y programas de estudio 2009. • Evaluación por competencias. 2. Sensibilización a docentes, alumnos y padres de familia para el reconocimiento de las características y posibilidades de desarrollo de los alumnos propiciando su participación y actitudes de respeto hacia la diferencia. 3. Estrategias de trabajo cooperativo que propicien un trabajo coordinado y corresponsable, entre docentes de educación regular y educación especial. 4. Estrategias de evaluación que permitan a todos los alumnos obtener mejores resultados de acuerdo a sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.

Como puede observarse las necesidades psicopedagógicas que presentaron los docentes se enfocan básicamente en: la *sensibilización* para la aceptación y

atención de la diversidad, la *capacitación* de acuerdo a las necesidades de la población escolar que se atiende, la implementación de *estrategias didácticas y de evaluación* y el desarrollo de acciones que permitan llevar a cabo un *trabajo cooperativo* en los centros educativos.

En el último capítulo de este trabajo se presentan las conclusiones y una propuesta de mejora escolar para la atención a la diversidad que se espera promueva la implementación de estrategias y acciones que favorezcan el desarrollo de escuelas inclusivas.

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y PROPUESTA

La presente investigación se realizó motivada por la inquietud de conocer la apreciación que docentes y directores de escuelas primarias regulares tienen respecto a la atención a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas.

El trabajo de investigación que se realizó se centró en el desarrollo de los siguientes objetivos:

- ❖ Indagar las necesidades psicopedagógicas y las dificultades que tiene el docente de educación primaria, para dar respuesta a la inclusión.
- ❖ Analizar las estrategias que han implementado los docentes para cubrir las necesidades educativas de todos los alumnos.

A continuación se presentan las *conclusiones* que se obtuvieron del análisis realizado y que dieron respuesta a los objetivos de investigación presentados.

Con relación a las dificultades y problemáticas se encontró que, a pesar de que los docentes refirieron realizar siempre o casi siempre las acciones correspondientes a la planeación e intervención docente; en el análisis cualitativo se reportaron situaciones en las cuatro dimensiones de estudio (planeación, estrategias didácticas, ambiente áulico y evaluación), que denotaron las dificultades y problemáticas a las que se enfrentan cotidianamente los profesores y que fueron retomadas, de manera más específica, en la propuesta que se presenta posteriormente.

Dificultades y problemáticas generales:

- ❖ No se cuenta con el tiempo suficiente para llevar a cabo las acciones que se requieren para realizar la planeación ni para ejecutar una práctica educativa que atienda las necesidades educativas de todos los alumnos.

- ❖ Se carece de elementos técnicos para realizar las adecuaciones o implementar estrategias didácticas acordes a las necesidades de los estudiantes.
- ❖ Algunos docentes tienen bajas expectativas sobre el nivel de desarrollo de los alumnos que presentan necesidades educativas.
- ❖ Existe tendencia de los profesores a canalizar a los alumnos al servicio de apoyo para que sean atendidos individualmente en otro servicio.
- ❖ La mayoría de los profesores desconocen las características y requerimientos de los alumnos que presentan necesidades educativas.
- ❖ Entre algunos docentes se establecen dinámicas que en ocasiones no favorecen el trabajo conjunto.
- ❖ La mayoría de los docentes tienen gran dificultad para lograr que los alumnos con necesidades educativas se integren, principalmente, en las actividades académicas grupales.
- ❖ Existen actitudes discriminatorias de padres de familia, de la comunidad circundante y de algunos profesores que enfatizan la problemática social que se presenta en algunas escuelas.
- ❖ Algunos docentes conceptualizan a la evaluación como un medio para determinar problemáticas, dificultades y conocimientos no adquiridos por los alumnos.
- ❖ La rigidez de las evaluaciones externas como ENLACE, Olimpiada del Conocimiento y Carrera Magisterial es vivida por los profesores como injusta e incongruente.

Es significativo que el aspecto social se vea cada vez más afectado entre los alumnos desde que el movimiento de *Educación para todos*, dio inicio. Esto hace pensar que las estrategias y actitudes que se han establecido, lejos de favorecer la inclusión, han mermado incluso las actuaciones de quienes en un inicio se ubicaron fuera de prejuicios y actitudes segregadoras.

El pensamiento centrado en la deficiencia como característica propia del alumno, ha llevado a los docentes a tratar de proporcionar o a solicitar atención individualizada a los estudiantes, dentro o fuera del grupo, haciendo notar la diferencia. Desafortunadamente, al día de hoy, la segregación al tiempo que limita las posibilidades de desarrollo en un sector pequeño de la población escolar marca dentro del contexto escolar a aquellos alumnos que requieren de apoyos distintos.

Por otro lado, también se propician prácticas discriminatorias al proporcionar un trato homogéneo disfrazado de "igualdad", cada vez que el docente trata de enseñar lo mismo y de la misma manera a todos los estudiantes argumentando que, para él, todos los alumnos son iguales; esto repercute desfavorablemente en las oportunidades que pueden brindarse a los estudiantes al limitar el desarrollo máximo de sus potencialidades.

Es importante tener claro que, de acuerdo a las concepciones que tenga el docente, la respuesta educativa que proporcione será o no incluyente. Por lo tanto es necesario continuar trabajando para generar culturas y prácticas que permitan atender a la diversidad de tal forma que se pueda llegar a todos los alumnos sin marcar diferencias.

Generar cambios en las concepciones, en las prácticas docentes, promover nuevas formas de intervención y apoyo; favorecer la flexibilidad y la atención a la diversidad eliminando algunos obstáculos que se enfrentan en la práctica cotidiana

mediante la profesionalización docente y la organización escolar puede reducir la exclusión.

A partir del 2006, en las escuelas primarias oficiales, se lleva a cabo la elaboración del Plan Estratégico de Transformación escolar el cual tiene como intención la creación de condiciones que favorezcan el cambio educativo en las escuelas (SEP, 2006); se consideró pertinente que, a partir de éste, pueden generarse estrategias y acciones que promuevan cambios en las prácticas docentes que generen comunidades educativas cada vez más inclusivas.

Presentar las *estrategias de intervención* que se han venido implementando por los profesores encuestados conlleva, en su intención, tanto dar a conocer algunas formas de intervención que se han desarrollado en las aulas a partir de 1990 para dar atención a la diversidad; como hacer un reconocimiento al trabajo y experiencia adquirida a los docentes participantes. Sin embargo, tanto docentes como directores coincidieron en que las acciones que favorecen la integración y participación de los alumnos con necesidades educativas que se han llevado hasta el momento, no han sido suficientes para dar una respuesta educativa a la diversidad. También se hizo referencia, en la mayoría de los casos, a que las estrategias que se han llevado a cabo han sido sugeridas, en su mayoría, por el personal de apoyo (USAER) dejando ver la necesidad del trabajo conjunto y cooperativo entre los docentes de educación especial y educación regular:

- ✚ Utilizan estrategias como el tutorío, el uso de estímulos para propiciar conductas adecuadas y la disposición hacia el trabajo (estímulo-respuesta), material didáctico, recursos materiales o tecnológicos acordes a las necesidades y capacidades de los alumnos; se establecen estrategias que propician las relaciones de cooperación entre compañeros como la realización de trabajos en equipo y se manejan normas y límites grupales acordes a los establecidos en el contexto escolar.

- ✚ Involucran a los padres en el proceso educativo de sus hijos solicitando la asistencia de los mismos, al interior del grupo, cuando la conducta o situación de aprendizaje de los alumnos lo requiere.
- ✚ En algunas escuelas se realizan asambleas para propiciar la comunicación y la armonía entre alumnos y docentes así como para generar un ambiente escolar agradable e incluyente.
- ✚ Los directores refieren que se realiza capacitación para sensibilizar y actualizar a los docentes en: matemáticas, manejo de materiales didácticos y el tema de discriminación.
- ✚ Los tiempos que se utilizan para la capacitación son los que corresponden a las juntas de consejo técnico.
- ✚ Se utilizan recursos económicos correspondientes a escuelas de calidad para capacitar al personal o se realizan enlaces con otras instituciones oficiales.
- ✚ Con los padres se trabajan temáticas relativas a problemáticas actuales (drogadicción, alcoholismo, prostitución, apoyo en casa).
- ✚ Se realizan actividades colectivas entre alumnos (sociales) en las que se fomenta la integración de los alumnos con necesidades educativas en los equipos para favorecer su integración.
- ✚ Se señalan los logros académicos alcanzados, las aptitudes y/o las habilidades que tienen los alumnos con necesidades educativas para propiciar el reconocimiento y el respeto a las diferencias a través de estrategias como economía de fichas y registro de avances.

- ✚ Se recurre a la implementación de programas que favorecen las relaciones interpersonales, el desarrollo de valores y actitudes positivas como el Programa de Eduquemos para la Paz para favorecer la inclusión.
- ✚ Algunos docentes empiezan a considerar diversos aspectos del desarrollo educativo para evaluar a los alumnos con necesidades educativas como: las actitudes personales, la interrelación social, la disposición al trabajo, el esfuerzo individual, la independencia del alumno, la colaboración entre compañeros, los logros académicos, el desarrollo de habilidades y conocimientos adquiridos. Se toma en cuenta el ritmo, estilo y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes; los trabajos elaborados en clase, la participación de los alumnos en las actividades escolares, el desempeño en las actividades, se revisan los cuadernos, las tareas e investigaciones realizadas por los estudiantes y la asistencia.
- ✚ La mayoría de los profesores para la elaboración de las adecuaciones a la evaluación, solicitan el apoyo del personal de USAER quienes, por lo general, elaboran los instrumentos y los aplican a los alumnos.
- ✚ También hay docentes que aplican a todos los alumnos los mismos instrumentos de evaluación, valorando con distintos criterios a aquellos que presentan necesidades educativas.
- ✚ Pocos profesores refieren utilizar escalas cuantitativas y cualitativas (rúbricas) para evaluar a los estudiantes considerando indicadores de desarrollo.

En la propuesta que se presenta más adelante, se tomaron en cuenta las estrategias mencionadas como opciones que pueden ser consideradas por los docentes para implementar, mejorar o ajustar de acuerdo a las necesidades propias de cada contexto escolar.

A veinte años del movimiento de Educación para Todos, se encontraron referencias que denotan algunos cambios en las prácticas docentes, sin embargo, se considera que no son suficientes como para pensar que se está dando respuesta educativa a los grupos vulnerables que hoy en día se encuentran dentro de las escuelas regulares.

Se considera que se requieren nuevas formas de organización, participación y actuación de los docentes, especialmente de los profesores frente a grupo, para atender a la diversidad de alumnos.

Es necesario que los profesores tanto del sistema regular como de educación especial se arriesguen a dar respuestas nuevas que estimulen y apoyen la participación de todos los alumnos de la clase asumiendo con seriedad el reto que se enfrenta y orientando los esfuerzos a la búsqueda permanente y sistemática de soluciones a partir de la experiencia docente individual y colectiva, así como del trabajo cooperativo entre alumnos para generar estrategias de intervención asertivas, medibles y actualizadas .

El principal interés que motivó la realización de la investigación que se presentó fue el de conocer, de propia voz de los actores educativos, las *necesidades psicopedagógicas* que se tienen en la práctica cotidiana con la finalidad de vislumbrar posibilidades de acción.

Se hace necesario entonces para lograr una actuación docente que fomente la educación inclusiva atender las necesidades psicopedagógicas que el docente tiene relacionadas con los procesos de planeación, intervención educativa, evaluación y la socialización de los alumnos con el fin de crear un aula más incluyente donde todos quepan, se acepten, colaboren y aprendan.

Con base en los resultados y experiencias que proporcionaron los profesores de grupo y directivos se concluyó que se requiere:

➤ Desarrollo de la profesionalización docente mediante la capacitación, desarrollo de programas o el establecimiento de estrategias y acciones en los siguientes ámbitos para:

a. Pedagógico:

- Conocer características, posibilidades de desarrollo y aprendizaje en los alumnos.
- Generación de acciones de detección y diagnóstico de necesidades de la población escolar que se atiende en cada escuela.
- Elaboración de adecuaciones curriculares acordes a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- Elaboración de adecuaciones pertinentes a las características y necesidades de los alumnos de acuerdo al nuevo Plan y programas de estudio 2009.
- Conocer y desarrollar estrategias de evaluación acordes a las posibilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Elaboración de criterios de evaluación que vayan más allá de la evaluación de aspectos conceptuales.
- Manejo y uso de recursos didácticos y materiales.
- Desarrollar formas de socialización y manejo de emociones en los alumnos y docentes.
- Experimentar con nuevas formas de organización y de enseñanza, confiando en la experticia del profesor y en el enriquecimiento que el trabajo cooperativo, de docentes y alumnos, y el que el desarrollo profesional proporciona.

b. Organizativo:

- Crear un ambiente escolar dentro del cual se puedan potenciar las prácticas inclusivas.
- Desarrollar un trabajo cooperativo entre docentes y entre alumnos.
- Desarrollo de valores y actitudes positivas que favorezcan el conocimiento y aceptación de la diversidad.

- Sensibilización de docentes, alumnos y padres de familia para el reconocimiento de las características y posibilidades de desarrollo de cada uno de los estudiantes.
- Desarrollo de acciones de trabajo cooperativo que permitan implementar estrategias organizativas, entre docentes y al interior de cada grupo.
- Establecimiento de acuerdos para generar acciones de atención coordinadas con el equipo de apoyo (USAER) que impliquen la elaboración e implementación de adecuaciones, actividades y estrategias acordes a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para que los docentes afronten el reto educativo que la sociedad globalizada les ha impuesto, se debe reconocer su experiencia, profesionalización y compromiso como elementos indispensables para generar una nueva cultura escolar que acoja a todos los alumnos y se preocupe por todos y cada uno de ellos. Ejercer con responsabilidad y ética la función docente, permitirá a los profesores desarrollarse y formar comunidades de aprendizaje que transformen, paulatinamente, las prácticas docentes en inclusivas.

Sin duda, es necesario impulsar el desarrollo de los valores y su adopción como forma de vida para favorecer la inclusión, pero no sólo en el ámbito escolar sino también, en los contextos familiar y social para que el impacto de la escuela tenga resonancia más allá de las aulas. La inclusión, por tanto, no es tarea que corresponda realizar únicamente al sector educativo, se requiere de la participación de todas las instancias de gobierno y las demás que complementan a la sociedad, para que la inclusión pueda ser una realidad que permita un esquema viable de desarrollo para las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Generar una comunidad educativa en la que nadie se sienta superior a los demás, en la que todos los integrantes se comprometan a hacer su trabajo cumpliendo de

manera responsable de acuerdo a las posibilidades de desarrollo de cada uno y se cuente con el apoyo de todos para lograrlo, es la propuesta que diversos autores plantean para dar respuesta a la diversidad y desarrollar escuelas inclusivas. Parece fuera de lugar que se presenten propuestas como la anterior, cuando el rumbo de la situación económica mundial mueve al individualismo y a la competencia como forma de superación. Sin embargo, al considerar que las prácticas actuales no han proporcionado la respuesta esperada, fue factible pensar en el planteamiento de una propuesta de actualización docente enfocada en el desarrollo de comunidades de aprendizaje a partir del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) que se desarrolla en las escuelas.

Es lógico pensar que los profesores consideren que es imposible crear ambientes inclusivos o que claudiquen al enfrentarse a la resistencia de alumnos, padres de familia, e incluso, de los mismos docentes cuando se viven situaciones tan complejas al interior de las aulas. Sin embargo, es un hecho que los alumnos están en las escuelas, que como profesores se tiene una función que desempeñar y que, en este momento, se deben tomar riesgos que nos permitan cambiar las prácticas educativas transformándolas, paulatinamente, en inclusivas.

La sensibilización debe continuar reforzándose al interior de los centros escolares, es necesario que los docentes reconozcan su experiencia y función como elementos fundamentales para dar atención a la diversidad. El conocimiento individual y colectivo, es lo que permite enriquecer las prácticas y encontrar soluciones asertivas y adecuadas a las problemáticas que se enfrentan en las escuelas. Compartir los saberes y las experiencias enriquecen y posibilitan la capacidad de respuesta. Únicamente con el cambio de las prácticas docentes, se estará en posibilidad de visualizar la transformación de la cultura escolar en inclusiva y con ello, la posibilidad de generar una sociedad cada vez más incluyente.

Los cambios que se deben generar en el contexto escolar están relacionados con la estructura, la organización y la profesionalización docente y, por lo general,

implican transformaciones profundas que requieren del compromiso, disposición y responsabilidad por parte del profesor.

La propuesta que se plantea basada en la formación de comunidades de aprendizaje, a través del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), se consideró la estrategia que puede permitir que se encuentre la forma más adecuada de afrontar la realidad escolar que se vive hoy en las escuelas con base en dos aspectos:

- a) Profesionalización docente
- b) Organización escolar

La investigación arrojó también información relativa a las concepciones que se tienen respecto a la educación inclusiva. A pesar de que se trabajó en escuelas primarias que pertenecían a un mismo sector escolar y que contaban con servicios de apoyo correspondientes a una misma zona de supervisión de educación especial, los conceptos encontrados fueron distintos, ubicando diferentes formas de percibir y de asumir la atención educativa que se proporciona a la población escolar.

Se identificaron tres grupos de acuerdo al tipo de concepción que manejaron los docentes:

- ❖ Los que piensan que, el hecho de que la escuela de acceso a alumnos con necesidades educativas, alguna problemática específica o cuenten con un equipo de apoyo (USAER), es motivo suficiente para que la escuela sea inclusiva.
- ❖ Los docentes que centran la educación inclusiva en la atención que se proporciona a los alumnos con N.E.E., manifestando también, en algunos casos, situaciones en las que el contexto escolar se involucra en la solución de las problemáticas que se van presentando.

- ❖ Los docentes que consideran que la atención no se limita a los alumnos con discapacidad o N.E.E., sino que se proporciona atención a la diversidad propiciando la participación de todos los alumnos en las distintas actividades escolares y el logro del desarrollo máximo de las capacidades de acuerdo a las posibilidades de cada alumno.

Por otra parte, los datos obtenidos en la investigación, arrojaron que los docentes de educación especial, en el Distrito Federal, están llevando a cabo un nuevo modelo de intervención al que deberá darse tiempo para su desarrollo. Al respecto se espera que este nuevo modelo promueva prácticas distintas que fortalezcan el trabajo cooperativo entre docentes y alumnos y que desarrollen culturas y prácticas inclusivas. Se considera que el proceso de implementación así como los resultados que se obtengan con el nuevo modelo, constituyen un motivo para nuevas investigaciones.

También se encontraron propuestas interesantes en las estrategias sugeridas por los docentes como:

- Elaborar una planeación general para el grupo en la que se registren, posteriormente, las estrategias que se implementaron para los alumnos con necesidades educativas así como los avances observados en los mismos, planteamiento que considera que de esta manera se pueden sistematizar las estrategias utilizadas.

La sugerencia de los docentes puede generar cambios en la práctica docente y en la dinámica grupal ya que implica todo un movimiento de estructuras conceptuales y organizativas al interior del grupo. La implementación de la estrategia se puede acordar en los consejos escolares, de acuerdo a la visión e iniciativas de respuesta de cada escuela; llevando el seguimiento de los resultados.

- Hacer uso de escalas cualitativas (rúbricas) para evaluar a los estudiantes basándose en indicadores de desempeño. Los directores manifestaron la necesidad de capacitación en la evaluación por competencias tema relacionado con la propuesta.

Se considera que ambos planteamientos motivan a realizar nuevas investigaciones respecto a los procedimientos de intervención educativa y evaluación, así como al tipo de información y aspectos del desarrollo y conocimiento que se evalúan.

Es importante recordar que la atención a la diversidad es un reto constante que nunca termina y que requiere de los docentes flexibilidad y disposición para el aprendizaje continuo y permanente, dado que, cada escuela, cada grupo, cada alumno, cada padre de familia y cada docente son diferentes.

Propuesta de mejora escolar para la atención a la diversidad.

De acuerdo al diagnóstico realizado sobre las necesidades psicopedagógicas que presentan los profesores de educación primaria para dar respuesta a la educación inclusiva, se consideró que, a través de la formación de comunidades de aprendizaje, puede darse respuesta a algunas de las necesidades encontradas.

El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) que se realiza en las escuelas primarias, a partir del 2006, puede ser la pauta para que los centros escolares generen estrategias y acciones, acordes a las características y particularidades de cada escuela que promuevan el trabajo colaborativo, la capacitación y el desarrollo de programas o estrategias que se requieren, para la mejora de las prácticas y el desarrollo de culturas y políticas cada vez más inclusivas.

El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) tiene como intención la creación de condiciones que favorezcan el cambio en las escuelas. La propuesta

metodológica de la planeación estratégica está organizada en los siguientes apartados:

- a) Marco referencial.
- b) Autoevaluación inicial de la gestión escolar.
- c) Construcción de la misión y visión.
- d) Diseño del Plan Estratégico de Transformación Escolar.
- e) Diseño del Programa Anual de Trabajo.
- f) Seguimiento y Evaluación.

La *Propuesta de mejora escolar para la atención a la diversidad* que se presenta contempla sugerencias para los cuatro primeros apartados de la metodología de la planeación estratégica dado que, el diseño del Programa Anual de Trabajo y el Seguimiento y Evaluación depende, para su elaboración, de las características de organización de cada una de las escuelas.

a) *Marco referencial*. En este apartado el PETE plantea que se aborden temáticas relativas a la escuela desde el marco de la política nacional por lo que se propone que se incluya el marco legal que sustenta a la Educación Inclusiva considerando:

- El Artículo 24 de la Convención sobre Derechos de las personas con Discapacidad (2007).
- Los objetivos, estrategias y líneas de acción que señala el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y
- Los numerales que hacen referencia a la educación inclusiva en los Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal vigentes.

b) *Autoevaluación inicial de la gestión escolar*. En el segundo apartado se plantea el análisis de las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en el centro escolar en cada una de las dimensiones de la gestión escolar (pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social

comunitaria), para identificar sus debilidades, fortalezas, logros y, en particular, la calidad de los aprendizajes desarrollados en los alumnos. El análisis realizado, debe ser el punto de partida que permita al centro escolar iniciar un proceso de mejoramiento en la planeación de la escuela y el establecimiento de acuerdos y compromisos que promuevan el cambio educativo. Los insumos de la autoevaluación inicial, traducidos en la formulación de la misión y la visión, serán el sustento para construir el Plan Estratégico de Transformación Escolar.

Se propone que los hallazgos encontrados respecto a las dificultades y necesidades de los docentes en la investigación realizada, sean considerados como punto de partida para que cada una de las escuelas, al identificar aquéllas que se viven en su centro, las utilicen como parte de la autoevaluación inicial de la gestión escolar.

c) *Construcción de la misión y visión.* Plantear la *inclusión* y la *atención a la diversidad* en la misión y visión de la escuela, así como los *valores* que orientan la dinámica escolar como esencia misma de la función docente, dará pauta al cambio de concepciones y actitudes que se espera desarrollar en cada uno de los integrantes de la comunidad escolar; ya que tanto la misión como la visión permiten tener claro hacia dónde se pretende avanzar, los compromisos a establecer y los retos que se deben enfrentar para lograrlo.

d) *Diseño del Plan Estratégico de Transformación Escolar.* Incorporar a la escuela en un nuevo modelo de autogestión, va más allá de la elaboración de un documento de planeación. Implica un cambio en la percepción del director, los docentes, los padres de familia y los alumnos respecto a las tareas de la escuela, funciones y roles de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Esta percepción está relacionada con la misión, visión y los cambios que requiere la escuela (SEP, 2006).

El proceso de mejora continua planteado en el PETE implica:

- Evaluación inicial.
- Planeación.
- Realización.
- Verificación.
- Retroalimentación.

Evaluación inicial.

La propuesta que se presenta pretende que en las escuelas se reconozca qué de las prácticas docentes, de la forma de organización, de la administración de los recursos, del cumplimiento de la normatividad y de las formas de relacionarse con los padres de familia y la comunidad se puede mejorar. Sólo así la transformación de las escuelas puede vislumbrarse como una posibilidad.

Las dimensiones de análisis que se desarrollaron durante la investigación realizada se encuentran estrechamente vinculadas con las dimensiones que se plantean en el Plan Estratégico de Transformación Escolar para realizar el análisis preciso de los elementos que intervienen en la dinámica escolar.

La propuesta marca la estrecha relación que se establece entre las dimensiones que el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) plantea, los hallazgos de la investigación y los estándares de gestión, práctica docente y participación social en la escuela que se tienen como referentes en el PETE, con el fin de orientar las acciones que el cuerpo docente puede llevar a cabo para construir una escuela inclusiva.

Realizar una propuesta de esta índole tiene como propósito centrar los hallazgos de la investigación en las actividades propias del quehacer docente y que, por su importancia en la actualidad, rigen el actuar y dirección de los centros educativos.

Con la identificación de las dificultades y problemáticas, de las necesidades psicopedagógicas de los docentes y del planteamiento de estrategias didácticas empleadas por algunos docentes y aquéllas que pudimos generar de acuerdo a

las necesidades encontradas; los profesores podrán desarrollar un plan de acción acorde a la realidad del contexto escolar en que se encuentren que favorezca el desarrollo de prácticas, políticas y culturas inclusivas.

Los estándares que se presentan fueron seleccionados después de realizar un análisis de todos los que se encuentran propuestos en el PETE; los señalados se consideraron como necesarios para propiciar la transformación de la mejora escolar respecto a la atención a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas en cada una de las dimensiones de trabajo.

Dimensión Pedagógica curricular. El contenido de esta dimensión permite analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se revisan factores como la planeación, evaluación, clima del aula, uso del tiempo y recursos de apoyo.

Identificar oportunamente a los alumnos que requieren de mayores apoyos o de estrategias diferenciadas, permitirá al docente y a la comunidad escolar ofrecer distintas opciones al reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje así como las capacidades y posibilidades que tienen los estudiantes. Asumir la responsabilidad por el aprendizaje de todos los alumnos contribuye al cambio educativo y a la transformación escolar que se espera en las escuelas.

La información que se presenta a continuación se organiza de tal forma que el lector pueda encontrar en un primero momento las dificultades o problemáticas detectadas en los centros escolares (tabla 12), posteriormente se plantean las necesidades psicopedagógicas identificadas (tabla 13) y finalmente se presentan las estrategias implementadas por los profesores o sugeridas por nosotros para dar respuesta a las mismas (tabla 14).

Tabla 12: Relación Dimensión Pedagógica Curricular y Dificultades.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR (PETE)	
Estándares	Dificultades o problemáticas detectadas
A.9 los docentes planifican sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza una planeación general sin considerar las necesidades educativas de todos los alumnos. • Se desconocen las características y requerimientos de los alumnos que presentan necesidades educativas.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR (PETE)	
Estándares	Dificultades o problemáticas detectadas
estudiantes.	
A.10 Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen dificultad en el manejo de ritmos y estilos de aprendizaje afectando la organización de la clase, la interrelación entre alumnos y la dinámica grupal. • No se realizan evaluaciones diferenciadas ya que no se cuenta con indicadores específicos de evaluación. • Se llevan a cabo prácticas homogéneas en los salones de clase, debido a que algunos docentes están en desacuerdo con la realización de actividades distintas para los alumnos o no cuentan con los conocimientos necesarios para implementar actividades o estrategias diversas. • Los docentes no manejan técnicas específicas de comunicación (lengua de señas, Braille, tabla de comunicación,...) que permitan establecer un adecuado ambiente de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las necesidades del alumno incluido. • Falta conocimiento de estrategias que favorezcan el manejo de situaciones de control y disciplina frente a los problemas de conducta que se presenta en algunos alumnos.
A.11 los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros.	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes tienen bajas expectativas sobre el nivel de desarrollo de los alumnos que presentan necesidades educativas.
A.12 Los docentes consiguen de sus alumnos participación activa, crítica y creativa como parte de su formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene la idea de que se debe contar con un tiempo específico para trabajar con el alumno que requiere de mayores apoyos de forma individual. • La atención individualizada genera desorganización grupal.
A.14 En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Conlleva mayor dificultad desarrollar actitudes de aceptación y respeto entre alumnos.
A.16 La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes tienen gran dificultad para lograr que los alumnos con necesidades educativas se integren, principalmente, en las actividades académicas grupales. • La ejecución de lo planeado se ve afectado debido a las actitudes intolerantes y segregadoras de los mismos estudiantes. • Existen actitudes discriminatorias de padres de familia, de la comunidad circundante y de algunos profesores que enfatizan la problemática social que se presenta en algunas escuelas. • Existe desacuerdo de alumnos y padres de familia al comparar los resultados obtenidos por los alumnos de forma cuantitativa.

De las dificultades encontradas en la investigación que se realizó se identificaron las necesidades psicopedagógicas que tienen los docentes de educación primaria para dar respuesta a la educación inclusiva y que se presentan a continuación relacionadas con los estándares de gestión, práctica docente y participación social

señalados con anterioridad, con la finalidad de que cada una de las escuelas considere qué aspectos son prioritarios a desarrollar en su centro; conforme a los requerimientos de capacitación y características del colectivo docente y las acciones y estrategias que se considere pertinente realizar, implementar o reforzar.

Tabla 13: Relación Dimensión Pedagógica Curricular y Necesidades

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR (PETE)	
Estándares	Necesidades psicopedagógicas identificadas
A.9 los docentes planifican sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de acciones de detección y diagnóstico de necesidades de la población escolar que se atiende en cada escuela. • Fortalecimiento académico para la elaboración de adecuaciones curriculares acordes a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. • Elaboración de adecuaciones pertinentes a las características y necesidades de los alumnos de acuerdo al nuevo Plan y programas de estudio 2009.
A.10 Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización de docentes, alumnos y padres de familia para el reconocimiento de las características y posibilidades de desarrollo de cada uno de los estudiantes. • Desarrollo de acciones de trabajo cooperativo que permitan implementar estrategias organizativas, entre docentes y al interior de cada grupo. • Establecimiento de acuerdos con el personal de apoyo (USAER) que permita el acompañamiento y enriquecimiento profesional entre docentes para dar respuesta a la diversidad de la población escolar.
A.11 los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros.	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización de docentes, alumnos y padres de familia para el reconocimiento de las características y posibilidades de desarrollo de cada uno de los estudiantes.
A.12 Los docentes consiguen de sus alumnos participación activa, crítica y creativa como parte de su formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de acciones de trabajo cooperativo que permitan implementar estrategias organizativas, entre docentes y al interior de cada grupo.
A.14 En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de valores y actitudes positivas que favorezcan el conocimiento y aceptación de la diversidad.
A.16 La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización de docentes, alumnos y padres de familia para el reconocimiento de las características y posibilidades de desarrollo de cada uno de los estudiantes. • Desarrollar formas de socialización y manejo de emociones en los alumnos y docentes.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR (PETE)	
Estándares	Necesidades psicopedagógicas identificadas
responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.	

A pesar de las dificultades que cotidianamente se presentan en las aulas se reconoce que la experiencia docente permite a los profesores desarrollar estrategias que, al paso del tiempo, les han permitido dar respuesta a las problemáticas que se presentan cotidianamente en las aulas. A continuación se muestran las acciones que los profesores de grupo han utilizado para afrontar y dar respuesta a las necesidades educativas que la diversidad de la población manifiesta así como algunas que se proponen, para que, los colectivos de las escuelas analicen y tomen decisiones respecto a aquellas que pueden innovar, reforzar, desechar, mejorar o sistematizar en sus centros escolares de acuerdo a las necesidades y características de la comunidad educativa que se atiende y se procure evitar que se generen barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos escolares.

Se tiene claro que las estrategias que se presentan a continuación no son las únicas ni todas las que se están trabajando en las escuelas, sin embargo, representan una muestra de los esfuerzos e intenciones realizados por un grupo de docentes preocupados en proporcionar atención educativa de calidad a todos los alumnos que atienden cada ciclo escolar y con los que se tuvo oportunidad de trabajar en la presente investigación, así como algunas que se derivan de la detección realizada y de la propia experiencia.

Tabla 14: Relación Dimensión Pedagógica Curricular y Estrategias.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR (PETE)		
Estándares	Estrategias didácticas implementadas	Estrategias didácticas sugeridas
A.9 los docentes planifican sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.		Establecer acuerdos con el equipo de apoyo (USAER) para realizar la evaluación inicial y determinar e identificar las necesidades y características de los alumnos y sus contextos para realizar una planeación acorde a las mismas.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR (PETE)		
Estándares	Estrategias didácticas implementadas	Estrategias didácticas sugeridas
A.10 Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.	Actividades colectivas entre alumnos (sociales) en las que se fomenta la integración de los alumnos con necesidades educativas para favorecer su integración.	Participación activa de todos los alumnos en actividades académicas considerando ritmos, estilos y posibilidades de aprendizaje; desarrollando ambientes áulicos de respeto y tolerancia entre alumnos.
A.11 los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros.	Señalamiento de logros académicos alcanzados, aptitudes y/o habilidades que tienen todos los alumnos para propiciar el reconocimiento y el respeto a las diferencias a través de estrategias como economía de fichas y registro de avances.	Planteamiento de responsabilidades y obligaciones escolares individuales y grupales a todos los alumnos; considerando sus necesidades para proporcionar la ayuda que requieren para su cumplimiento.
A.12 Los docentes consiguen de sus alumnos participación activa, crítica y creativa como parte de su formación.	Realización de trabajos en equipo.	Establecer estrategias de evaluación individual y grupal que propicien la participación y aprendizaje de todos los alumnos que conforman un equipo de trabajo, considerando los ritmos, estilos y posibilidades de aprendizaje.
A.14 En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorío. Asambleas para propiciar la comunicación y la armonía entre alumnos y docentes así como para generar un ambiente escolar agradable e incluyente.	Espacios académicos y de profesionalización docente para desarrollar programas relativos al manejo de valores y actitudes positivas frente a la diversidad.
A.16 La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de estímulos para propiciar conductas adecuadas y la disposición hacia el trabajo (estímulo-respuesta) • Se manejan normas y límites grupales acordes a los establecidos en el contexto escolar. Se recurre a la implementación de programas que favorecen las relaciones interpersonales, el desarrollo de valores y actitudes positivas como el Programa de Eduquemos para la Paz para favorecer la inclusión.	Establecimiento y desarrollo de Consejos de Participación Social que favorezcan y promuevan la educación inclusiva en la comunidad.

A continuación se presentan las relaciones establecidas con los estándares correspondientes a la dimensión organizativa y los hallazgos encontrados, de igual

forma que en la dimensión pedagógica curricular; con el propósito de que las escuelas primarias encuentren los elementos suficientes que les permitan sustentar el plan de acción del centro para el desarrollo y cumplimiento de la misión educativa que se tiene respecto a la atención a la diversidad y la inclusión (Ver tablas 15, 16 y 17).

Dimensión organizativa. La reflexión que se lleva a cabo en esta dimensión permite identificar la forma de organización de los actores escolares para el buen funcionamiento de la escuela. Se reconocen elementos como los valores y las actitudes que prevalecen en la dinámica escolar y que afectan u obstaculizan la transformación del centro. También se considera la necesidad de capacitación y actualización que permitan mejorar las prácticas docentes y la forma en que se involucra a padres de familia y comunidad en el proceso educativo.

Es necesario que la misión de las escuelas refleje con claridad que el aprendizaje de los educandos se ubica en el centro de las decisiones para que las actitudes, acciones y organización escolar que se desarrolle en los centros aseguren su cumplimiento.

Tabla 15: Relación Dimensión Organizativa y Dificultades.

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (PETE)	
Estándares	Dificultades o problemáticas detectadas
A.3 El personal directivo, docente y de apoyo trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.	<ul style="list-style-type: none"> Entre docentes se establecen dinámicas que en ocasiones no favorecen el trabajo conjunto.
A.4 Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y aplican los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Se carece de elementos técnicos para realizar las adecuaciones o implementar estrategias didácticas acordes a las necesidades de los estudiantes. No se cuenta con el tiempo suficiente para llevar a cabo las acciones que se requieren para realizar la planeación ni para ejecutar una práctica educativa que atienda las necesidades educativas de todos los alumnos. Se conceptualiza a la evaluación como un medio para determinar problemáticas, dificultades y conocimientos no adquiridos por los alumnos. La información que arroja la evaluación no enriquece la práctica docente al no haber retroalimentación.
A.13 la escuela se abre a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales,	<ul style="list-style-type: none"> Tienen dificultad para llevar a cabo lo planeado se manifiesta que las actividades programadas para los alumnos con necesidades educativas se realizan pocas veces. Existe conflicto en algunos docentes al evaluar a los alumnos y

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (PETE)	
Estándares	Dificultades o problemáticas detectadas
otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.	<p>asignarles una calificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se requiere de la participación del personal de apoyo para la elaboración de instrumentos de evaluación como de su presencia en la aplicación a los estudiantes, al momento de ser evaluados, para llevar a cabo la evaluación diferenciada que necesitan los alumnos. • La rigidez de las evaluaciones externas como ENLACE, Olimpiada del Conocimiento y Carrera Magisterial es vivida por los profesores como injusta e incongruente.
A.21 La escuela promueve el desarrollo profesional de su personal dentro de su propio centro, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Existe tendencia de los profesores a canalizar a los alumnos al servicio de apoyo para que sean atendidos individualmente en otro servicio.

Tabla 16: Relación Dimensión Organizativa y Necesidades.

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (PETE)	
Estándares	Necesidades psicopedagógicas identificadas
A.3 El personal directivo, docente y de apoyo trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un trabajo cooperativo entre docentes y entre alumnos.
A.4 Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y aplican los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación para: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer características, posibilidades de desarrollo y aprendizaje en los alumnos. ❖ Conocer y desarrollar estrategias de evaluación acordes a las posibilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. • Establecer estrategias de organización escolar que permitan a los docentes realizar un trabajo conjunto con el equipo de apoyo (USAER) y dedicar la mayor parte de la jornada laboral a las cuestiones educativas dentro del aula.
A.13 la escuela se abre a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente escolar dentro del cual se puedan potenciar prácticas inclusivas. • Elaboración de criterios de evaluación que vayan más allá de la evaluación de aspectos conceptuales. • Establecimiento de acuerdos para generar acciones de atención coordinadas con el equipo de apoyo (USAER) que impliquen la elaboración e implementación de adecuaciones, actividades y estrategias acordes a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
A.21 La escuela promueve el desarrollo profesional de su personal dentro de su	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de acciones de trabajo cooperativo que permitan implementar estrategias organizativas, entre docentes y al interior de cada grupo. • Establecimiento de acuerdos para generar acciones de atención

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (PETE)	
Estándares	Necesidades psicopedagógicas identificadas
propio centro, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje.	<p>coordinadas que impliquen la elaboración e implementación de adecuaciones, actividades y estrategias acordes a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar con nuevas formas de organización y de enseñanza, confiando en la experticia del profesor y en el enriquecimiento que el trabajo cooperativo, de docentes y alumnos, y el que el desarrollo profesional proporciona.

Tabla 17: Relación Dimensión Organizativa y Estrategias.

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (PETE)		
Estándares	Estrategias didácticas implementadas	Estrategias didácticas sugeridas
A.3 El personal directivo, docente y de apoyo trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.	La mayoría de los profesores para la elaboración de las adecuaciones a la evaluación, solicitan el apoyo del personal de USAER quienes, por lo general, elaboran los instrumentos y los aplican a los alumnos.	Espacios académicos y de profesionalización docente para desarrollar temáticas relativas al desarrollo del trabajo cooperativo.
A.4 Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y aplican los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.	<p>Aplican a todos los alumnos de los mismos instrumentos de evaluación, valorando con distintos criterios a aquellos que presentan necesidades educativas.</p> <p>Capacitación para actualizar a los docentes en temas relacionados con la asignatura de matemáticas.</p> <p>Consideración del ritmo, estilo y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes; los trabajos elaborados en clase, la participación de los alumnos en las actividades escolares, el desempeño en las actividades, se revisan los cuadernos, las tareas e investigaciones realizadas por los estudiantes y la asistencia para evaluarlos.</p> <p>Considerar diversos aspectos del desarrollo educativo para evaluar a los alumnos con necesidades educativas como: las actitudes personales, la interrelación social, la disposición al trabajo, el esfuerzo individual, la independencia del alumno, la colaboración entre compañeros, los logros académicos, el desarrollo de habilidades y conocimientos adquiridos.</p>	<p>Espacios académicos y de profesionalización docente para desarrollar temáticas relativas a la evaluación formal y estrategias de evaluación.</p> <p>Establecer criterios de evaluación con base al desarrollo de competencias e indicadores de desempeño.</p> <p>Establecer acuerdos de participación del equipo de apoyo (USAER) en juntas de Consejo Técnico Consulto que favorezcan el desarrollo y enriquecimiento profesional del cuerpo docente.</p>

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA (PETE)		
Estándares	Estrategias didácticas implementadas	Estrategias didácticas sugeridas
	Utilizar escalas cuantitativas y cualitativas (rúbricas) para evaluar a los estudiantes considerando indicadores de desarrollo.	
A.13 la escuela se abre a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.	Se realiza capacitación para sensibilizar y actualizar a los docentes en relación al tema de discriminación.	Promover espacios académicos y de profesionalización docente, con el acompañamiento del personal de apoyo (USAER), para desarrollar temáticas relativas a la educación inclusiva que propicien la transformación de concepciones que impacten en el desarrollo de prácticas, políticas y culturas inclusivas.
A.21 La escuela promueve el desarrollo profesional de su personal dentro de su propio centro, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje.	Se utilizan recursos económicos correspondientes a escuelas de calidad para capacitar al personal o se realizan enlaces con otras instituciones oficiales. Los tiempos que se utilizan para la capacitación son los que corresponden a las juntas de Consejo Técnico Consultivo.	

Las relaciones establecidas con los estándares correspondientes a la dimensión administrativa y los hallazgos encontrados, se presentan a continuación (Ver tablas 18, 19 y 20). Cabe mencionar que el mayor peso de la propuesta se desarrolla en las dos dimensiones presentadas con anterioridad, sin embargo, la dimensión administrativa conlleva en su operación elementos fundamentales que favorecen la apertura hacia la atención a la diversidad y la inclusión.

Dimensión administrativa. El análisis de esta dimensión permite la coordinación de los recursos humanos, materiales, financieros, de tiempo, de las acciones que permitan garantizar acciones de seguridad e higiene, el cumplimiento de la normatividad y el establecimiento de una adecuada relación con la supervisión escolar.

Tabla 18: Relación Dimensión Administrativa y Dificultades.

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA (PETE)	
Estándares	Dificultades o problemáticas detectadas
A.7 La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.	<ul style="list-style-type: none"> • No se cuenta con los recursos y materiales didácticos adecuados, se desconoce la manera de utilizarlos o enriquecerlos, o éstos son insuficientes. • Se carece de estrategias organizativas y didácticas para enriquecer los recursos materiales con que cuentan. • No se cuenta con adecuaciones de acceso en la estructura de todos los centros escolares.

Tabla 19: Relación Dimensión Administrativa y Necesidades.

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA (PETE)	
Estándares	Necesidades psicopedagógicas identificadas
A.7 La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.	<p>Capacitación para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo y uso de recursos didácticos y materiales.

Tabla 20: Relación Dimensión Administrativa y Estrategias.

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA (PETE)		
Estándares	Estrategias didácticas implementadas	Estrategias didácticas sugeridas
A.7 La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.	<p>Se utiliza material didáctico, recursos materiales o tecnológicos acordes a las necesidades y capacidades de los alumnos.</p> <p>Se realiza capacitación para actualizar a los docentes en: el manejo de materiales didácticos.</p>	<p>Solicitar al personal de apoyo orientación para los docentes sobre estrategias de uso y aprovechamiento pedagógico de los recursos materiales y didácticos con los que cuenta la escuela.</p> <p>Plantear en formato RM08 las necesidades de estructura física que se requieren para la accesibilidad al centro.</p>

Finalmente se presentan las relaciones establecidas con los estándares correspondientes a la dimensión de participación social comunitaria y los resultados obtenidos en la investigación (Ver tablas 21,22 y 23). Se considera que las dificultades y necesidades detectadas en esta dimensión son prioritarias para su atención dado que han influido de forma determinante en las actitudes de la comunidad educativa respecto a la diversidad de la población que se está atendiendo en los contextos escolares y que actualmente generan barreras para el aprendizaje y la participación.

Dimensión de participación social comunitaria. En esta dimensión se analizan las necesidades, demandas y participación que tienen los padres de familia y la comunidad en la escuela así como las relaciones que establece el centro con el entorno.

Tabla 21: Relación Dimensión de Participación social comunitaria y Dificultades.

DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN SOCIAL COMUNITARIA (PETE)	
Estándares	Dificultades o problemáticas detectadas
A.18 Los padres de familia están organizados y participan en las tareas educativas con los docentes, son informados con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijos y tienen canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos docentes consideran la falta de apoyo familiar como factor que dificulta su labor docente. • El trabajo que realiza el docente no es apoyado por la familia ni por la comunidad circundante. • El señalamiento o “etiquetamiento” que se hace de los alumnos con necesidades educativas perjudica la adaptación y aceptación del mismo en el contexto escolar.

Tabla 22: Relación Dimensión de Participación social comunitaria y Necesidades.

DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN SOCIAL COMUNITARIA (PETE)	
Estándares	Necesidades psicopedagógicas identificadas
A.18 Los padres de familia están organizados y participan en las tareas educativas con los docentes, son informados con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijos y tienen canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización de docentes, alumnos y padres de familia para el reconocimiento de las características y posibilidades de desarrollo de cada uno de los estudiantes.

Tabla 23: Relación Dimensión de Participación social comunitaria y Estrategias.

DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN SOCIAL COMUNITARIA (PETE)		
Estándares	Estrategias didácticas implementadas	Estrategias didácticas sugeridas
A.18 Los padres de familia están organizados y participan en las tareas educativas con los docentes, son informados con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijos y tienen canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias.	Involucran a los padres en el proceso educativo de sus hijos solicitando la asistencia de los mismos, al interior del grupo, cuando la conducta o situación de aprendizaje de los alumnos lo requiere. Con los padres se trabajan temáticas relativas a problemáticas actuales (drogadicción, alcoholismo, prostitución, apoyo en casa).	Establecimiento y desarrollo de Consejos de Participación Social que favorezcan y promuevan la educación inclusiva en la comunidad.

Se espera que los docentes encuentren reflejadas en los planteamientos que se presentaron algunas de las situaciones que se viven en los centros escolares en que laboran, de forma tal que el trabajo de investigación realizado impacte en la evaluación inicial del centro educativo y en el Plan Estratégico de Transformación Escolar.

Como se mencionó con anterioridad, el propósito de la propuesta que se planteó se centra en que las escuelas primarias encuentren los elementos suficientes que les permitan sustentar el plan de acción del centro para el desarrollo y cumplimiento de la misión educativa que se tiene respecto a la atención a la diversidad y la inclusión y que desarrollen las estrategias pertinentes a las características y necesidades de su propio contexto. Lo más trascendente radica en que, a partir de las propias experiencias, de la formación docente, de la normatividad vigente y de las herramientas técnicas disponibles, los profesores generen acciones concretas, estructuradas y controladas que modifiquen positivamente la realidad educativa en el quehacer cotidiano que es, en última instancia, la realidad que viven los alumnos en conjunto con los demás integrantes de la comunidad educativa.

La aplicación de la propuesta y los resultados que de ella emanen son motivo de próximas investigaciones que se espera realizar en un futuro próximo.

REFERENCIAS

Ainscow, Mel. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.

Ainscow, Mel. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Barcelona. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar.

Ainscow, Mel. (2010). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*. II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down.

Ainscow, Mel. *Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades*. Universidad de Manchester.

Adame, Chávez E. (2003). *Diagnóstico cualitativo sobre las prácticas de educación especial e integración educativa*. Chetumal, Quintana Roo. México: Secretaría de Educación y Cultura.

Avalos, Beatrice. (2007). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En: Tenti, E. *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (Siglo XXI). Argentina: Siglo XXI.

Booth, Tony, Ainscow, Mel. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros educativos*. España: Universidad Autónoma de Madrid.

Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica Revista del departamento de sociología UAM, Vol. Año 2, número 5. pp. 11-17

Gisbert José, Mardomingo Ma. Jesús, Cabada José & Sánchez Ma. Esther (1981). *Educación Especial*. España: Editorial Cincel.

Gimeno Sacristán J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, 9ª ed. España: Ediciones Morata S.L.

Gimeno Sacristán J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L..

González Gómez G. (2007). *Proceso de integración educativa en México: alcances y limitaciones*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México. Disponible en la base de datos de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero.

Gutiérrez Álvarez, H. (2005). *La integración educativa en el aula regular*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26B. Navojoa, Sonora, México. Disponible en la base de datos de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero.

Hernández, Sampieri R. (2006). *Metodología de la investigación*. 4a ed. México: Ed. Mc Graw Hill.

Lobato, Xilda. (2001). *Diversidad y educación*. México: Paidós.

Merle, E., Frampton, H. & G. Rowell. (1957). *La educación de los impedidos*. México: SEP.

Molina, Avilés E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales. Guía práctica para padres y maestros*. México: Trillas.

Pérez, Galán R. (2003). *Educación especial, atención a la diversidad y LOCE: un enfoque teórico y comprensivo*. España: Ediciones Aljibe.

Pujolás, Pere. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes, los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Recursos 62 Eumo-octaedro.

SEP. (1997). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México.

SEP. (2002). *Lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de Educación Especial. Documento de trabajo*. México.

SEP. (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México.

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: Comisión Nacional de libros de texto gratuitos.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.

Tenti, Fanfani E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En: *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (Siglo XXI). Argentina: Siglo XXI.

Tomlinson, Carol A. (2001). *El aula diversificada, dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España: Bolsillo 7 octaedro.

Touraine, A. (1996). *¿Podremos vivir juntos?, la discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Brasil: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

UNESCO/OREALC. (1990). *Conferencia Mundial de Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990. Jomptien, Tailandia 5 al 19 de marzo, 1990, Comisión Interagencial de Educación para Todos*. Santiago, Chile: Banco Mundial, PNUD, UNESCO, UNICEF.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca de Principios Políticos y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1999). *Salamanca cinco años después. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca sobre necesidades Educativas Especiales. Adoptada en: La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*, Santiago, Chile: UNESCO.

UPN. (2004). *Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México*. Coordinadores Escalante, I. y Ochoa, R. México: Fundación para la Cultura del Maestro.

Varela, Quintana G. (2005). *La integración educativa y el proyecto áulico*.

Propuesta de gestión. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional Unidad 08. Chihuahua, México. Disponible en la base de datos de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero.

Zabalza, Miguel A. (2007). *Diseño y Desarrollo Curricular*. 10ª ed. España: Narcea, S. A. de Ediciones.

Anexo 1

Necesidades psicopedagógicas de los docentes para dar respuesta a la Educación inclusiva **Cuestionario para maestras y maestros**

Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar una propuesta de intervención que fortalezca la práctica educativa de los profesores en respuesta a la inclusión.

Le solicitamos su ayuda para responder las siguientes preguntas. Sus respuestas serán confidenciales.

Le pedimos conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible.

Lea las instrucciones cuidadosamente, existen preguntas que se pueden responder con una sola opción, otras son de varias opciones y también se incluyen preguntas abiertas.

I. DATOS GENERALES.

1. Sexo: 1) Hombre () 2) Mujer ()
2. Años en servicio _____ en la docencia _____ en el cargo actual _____
3. Trabaja: 1) Un turno () 2) Doble turno () 3) Turno continuo ()
4. Tipo de nombramiento: 1) Base () 2) Interinato ()
5. Nombre de la escuela

6. Turno: 1) Matutino () 2) Vespertino () 3) Continuo ()
7. Dirección de la escuela

8. Función que desempeña: 1) Director () 2) Apoyo Técnico Pedagógico () 3) Maestro de grupo ()
- 4) Otro () Especifique _____
9. Si es maestro de grupo: Grado escolar que atiende _____
10. De acuerdo a su formación profesional, señale con una X los estudios que posee, marque tantas opciones como sean necesarias:

Nivel	Titulado	No titulado
1. Normal		
2. Licenciatura en		
3. Especialización en		
4. Maestría en		
5. Otro especifique:		

11. Estudia actualmente: 1) Sí () 2) No ()

Si su respuesta es afirmativa por favor responda las preguntas siguientes de lo contrario pase a la pregunta 14.

12. ¿En dónde estudia? _____

13. ¿Qué estudia? _____

14. Anote los dos últimos cursos de actualización a los que asistió, registrando la fecha:

15. ¿Considera que la escuela en la que trabaja es una escuela inclusiva?

1) Sí () 2) No () ¿por qué?

16. ¿Tiene o ha tenido incluidos en su grupo alumnos que requieren de mayores apoyos o de recursos diferentes para desarrollar el currículo escolar?

1) Sí () 2) No los he detectado () 3) No ()

17. ¿Existe en su escuela algún servicio o programa de apoyo para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos?

1) Sí () 2) No () 3) No estoy enterado (a) ()

Si su respuesta es afirmativa por favor responda las preguntas siguientes, de lo contrario pase a la pregunta 20.

18. Por favor escriba los servicios o programas de apoyo con que cuenta su escuela:

19. ¿La orientación que ha recibido o recibe de los servicios o programas de apoyo le es suficiente para dar respuesta a todos los alumnos?

1) Sí () 2) No () 3) Algunas veces ()

II. Planeación docente.

20. Enliste qué aspectos recupera de la evaluación inicial para la elaboración de la planeación.

21. ¿Con qué frecuencia realiza la planeación de temas y actividades?

- 1) Diario ()
- 2) Una vez a la semana ()
- 3) Una vez a la quincena ()
- 4) Una vez al mes ()
- 5) Una vez en el bimestre ()
- 6) Una vez en todo el ciclo escolar ()
- 7) Otra () ¿cuál? _____

22. Por favor, marque con una X la respuesta que describa de manera más exacta, las características de la planeación que realiza, de acuerdo a la escala: 1.Nunca, 2.Casi nunca, 3.Algunas veces, 4.Casi siempre, 5.Siempre.

N o.	Reactivo	1	2	3	4	5
1	Especifica las adecuaciones que se requieren respecto a los contenidos, para dar respuesta a todos sus alumnos.					
2	Especifica las estrategias didácticas diferenciadas, para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.					
3	Especifica las variantes que se requieren, respecto a los recursos didácticos y materiales a utilizar, para generar la participación de todos los alumnos.					
4	Especifica, considerando las adecuaciones realizadas, los mecanismos de evaluación que le permitirán detectar el grado de avance de todos los alumnos.					
5	Toma en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de sus alumnos para elaborar su planeación.					

23. ¿Ha tenido alguna dificultad en la elaboración de su planeación al considerar las características y necesidades de todos sus alumnos?

1) Sí () 2) No ()

24. En caso afirmativo por favor mencione cuáles.

25. Enliste los aspectos que considera indispensables, para lograr que su planeación dé respuesta a las características y necesidades de todos sus alumnos.

III. Estrategias Didácticas.

26. Por favor, marque con una X la respuesta que describa de manera más exacta, las características de las estrategias didácticas que emplea, de acuerdo a la escala: 1.Nunca, 2.Casi nunca, 3.Algunas veces, 4.Casi siempre, 5.Siempre.

N o.	Reactivo	1	2	3	4	5
1	Propicia el uso de materiales y recursos didácticos para trabajar con todos sus alumnos, favoreciendo la participación de todos los estudiantes.					
2	El trabajo que desarrolla es predominantemente expositivo.					
3	Favorece el trabajo colectivo, ya sea en parejas o en equipos, propiciando que todos los alumnos trabajen con compañeros que requieren de apoyos o recursos diferentes.					
4	Las estrategias didácticas implementadas propician que todos los alumnos comprendan y adquieran el conocimiento de acuerdo a sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.					
5	Las actividades propuestas consideran los conocimientos previos de los alumnos y son coherentes con las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes.					
6	Durante la clase atiende de manera diferenciada las necesidades de aprendizaje de los alumnos que lo requieren.					
7	Tiene acercamiento o retroalimentación durante las actividades de aprendizaje con aquellos alumnos que requieren de mayores apoyos o recursos diferentes.					
8	Asigna tareas diferenciadas a aquellos alumnos que requieren de estrategias didácticas distintas al resto de sus compañeros de clase.					
9	Lleva registro del avance de aprendizaje de todos sus alumnos.					

27. ¿Ha tenido alguna dificultad para implementar estrategias didácticas diferenciadas para aquellos alumnos que requieren de mayores apoyos o recursos distintos?

1) Sí () 2) No ()

28. En caso afirmativo por favor mencione cuáles.

29. Enliste las estrategias didácticas que considera indispensables en la práctica educativa, para atender a los alumnos en las escuelas inclusivas.

IV. Ambiente Áulico.

30. ¿Cuántos alumnos conforman su grupo? _____

31. Por favor, marque con una X la respuesta que describa de manera más exacta, las características del ambiente y relaciones interpersonales que se establecen en su grupo, de acuerdo a la escala: 1.Nunca, 2.Casi nunca, 3.Algunas veces, 4.Casi siempre, 5.Siempre.

N o.	Reactivo	1	2	3	4	5
1	Durante la clase propicia de manera constante relaciones interpersonales de respeto y confianza entre usted y los alumnos y entre los alumnos entre sí.					
2	Favorece las relaciones interpersonales y la adaptación al grupo de los alumnos que presentan alguna diferencia física, discapacidad, problema de conducta o de lenguaje.					
3	Favorece las relaciones interpersonales y la adaptación al grupo de los alumnos que presentan alguna diferencia cultural, étnica, lengua, social o de preferencia sexual.					
4	Promueve actividades colectivas en las que participen todos los alumnos.					
5	Promueve normas de convivencia y orden.					
6	Soluciona las diferencias que surgen entre los alumnos para favorecer las relaciones interpersonales adecuadas.					
7	Genera un ambiente de respeto hacia las diferencias y distintas formas de ser de los alumnos, propicio para el aprendizaje y desarrollo de la cultura.					

32. ¿Qué estrategias utiliza para incorporar en trabajos colectivos a aquellos alumnos que presentan alguna diferencia física, social o cultural?

33. ¿Ha tenido alguna dificultad para establecer en el aula un ambiente de inclusión?

1) Sí () 2) No ()

34. En caso afirmativo por favor mencione cuáles.

35. Enliste los aspectos que considera necesarios para lograr un ambiente inclusivo en el salón de clases.

V. Evaluación.

36. ¿Con qué frecuencia evalúa a sus alumnos? En este reactivo puede indicar más de una opción.

- 1) Diario ()
 - 2) Una vez a la semana ()
 - 3) Una vez a la quincena ()
 - 4) Una vez al mes ()
 - 5) Una vez en el bimestre ()
 - 6) En cada actividad que realiza ()
 - 7) Una vez que termina una temática ()
 - 8) Otra ()
- ¿cuál? _____

37. Por favor, marque con una X la respuesta que describa de manera más exacta, los criterios de evaluación que utiliza para valorar los avances de sus alumnos, de acuerdo a la escala: 1.Nunca, 2.Casi nunca, 3.Algunas veces, 4.Casi siempre, 5.Siempre.

N o.	Reactivo	1	2	3	4	5
1	Evalúa a los alumnos durante la clase identificando a aquellos a los que se les dificulta la comprensión del tema.					
2	Refuerza a los alumnos que presentan dificultades, con estrategias o recursos diferentes.					
3	Evalúa a sus alumnos considerando sus diferencias y las adecuaciones realizadas.					
4	Evalúa a sus alumnos utilizando los mismos instrumentos para todos.					
5	Los resultados de la evaluación le sirven de retroalimentación, para mejorar su práctica docente y para conocer los avances de todos los alumnos.					
6	Considera los resultados de la evaluación para realizar ajustes en su planeación, de acuerdo a las necesidades observadas en los alumnos.					

38.- ¿Qué estrategias ha implementado para evaluar a todos sus alumnos dando respuesta a sus diferencias y necesidades individuales?

39. ¿Ha tenido alguna dificultad para evaluar a los alumnos que requieren de estrategias didácticas diferenciadas?

1) Sí () 2) No ()

40. En caso afirmativo por favor mencione cuáles.

41. Enliste los aspectos que considera necesarios para evaluar a todos los alumnos, considerando sus necesidades y diferencias individuales.

Fecha de elaboración: _____
participación.

Gracias por su

Necesidades psicopedagógicas de los docentes para dar respuesta a la Educación Inclusiva

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTORES DE ESC. PRIMARIA REGULAR OFICIAL EN EL DISTRITO FEDERAL

Nombre del Director. _____

Estudios realizados _____ Años de exp. prof. _____

Años en la función _____ Escuela _____ Turno _____

Trayectoria laboral. _____

Las siguientes preguntas tienen la finalidad de obtener información relativa a las experiencias y estrategias implementadas, por parte de la escuela, en relación a la planeación, intervención y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje; para dar respuesta a las necesidades educativas de la población escolar. Es importante mencionar, que la información que nos proporcione será de valiosa utilidad y de estricto manejo confidencial. Por su amable colaboración gracias.

1. Opinión sobre los elementos relacionados con la **escuela inclusiva**. (Culturas, políticas y prácticas inclusivas)

- 1.1 ¿Cuáles son los criterios y procesos de admisión de la escuela?
- 1.2 ¿Cómo son acogidos los alumnos y maestros al incorporarse a la escuela?
- 1.3 ¿Cómo se apoyan los estudiantes entre sí?
- 1.4 ¿Qué tipo de relación existe entre el personal de la escuela y el alumnado?
- 1.5 ¿Qué tipo de relación se establece entre el personal y las familias?
- 1.6 ¿Cómo trabaja el personal de la escuela y los miembros de la USAER?
- 1.7 ¿Qué expectativas se tienen respecto al nivel de desarrollo de todo el alumnado?
- 1.8 ¿Cómo se considera a la diversidad?
- 1.9 ¿Qué acciones o actividades se han implementado por parte del personal de la escuela para intentar eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación?
- 1.10 ¿Qué aspectos se consideran para tratar de disminuir las prácticas discriminatorias?
- 1.11 ¿Las instalaciones de la escuela son físicamente accesibles para todos?
- 1.12 ¿Cómo se aprovecha la experiencia del personal de la escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado?
- 1.13 ¿Cómo se considera el apoyo a la educación, que las escuelas regulares ofrecen a todos los alumnos?
- 1.14 ¿Qué aspectos psicopedagógicos considera necesarios para generar un ambiente escolar inclusivo?

2. Opinión sobre los elementos relacionados con la **planeación**. (Prácticas inclusivas).

- 2.1 ¿Qué aspectos consideran los docentes en sus programaciones para dar respuesta a la diversidad?

- 2.2 ¿Qué estrategias implementan los docentes para planificar considerando las necesidades de todos sus alumnos?
- 2.3 ¿Los profesionales de apoyo (USAER) se involucran en la planeación y se preocupan de aumentar la participación de todos los estudiantes?
- 2.4 ¿Qué aspectos psicopedagógicos considera necesario desarrollar en los docentes para que su planeación de respuesta a la diversidad?

3. Opinión sobre los elementos relacionados con la **intervención educativa**. (Prácticas inclusivas).

- 3.1 ¿Qué tipo de criterios o actividades realizan los docentes para hacer accesibles las clases a todos los estudiantes?
- 3.2 ¿Cómo contribuyen los contenidos y desarrollo de las clases en la inclusión?
- 3.3 ¿Qué tipo de estrategias se implementan en las clases para que los alumnos aprendan de forma cooperativa?
- 3.4 ¿Cómo se establece la disciplina escolar?
- 3.5 ¿Qué nivel de aprendizaje se pretende desarrollar en los alumnos?
- 3.6 ¿Con qué tipo de recursos cuenta la escuela para apoyar la inclusión?
- 3.7 ¿Cómo enriquece la diversidad al sistema escolar?
- 3.8 ¿Qué aspectos psicopedagógicos considera necesarios para que los docentes implementen estrategias didácticas acordes a la diversidad del alumnado?

4. Opinión sobre los elementos relacionados con la **evaluación**. (Políticas y prácticas inclusivas).

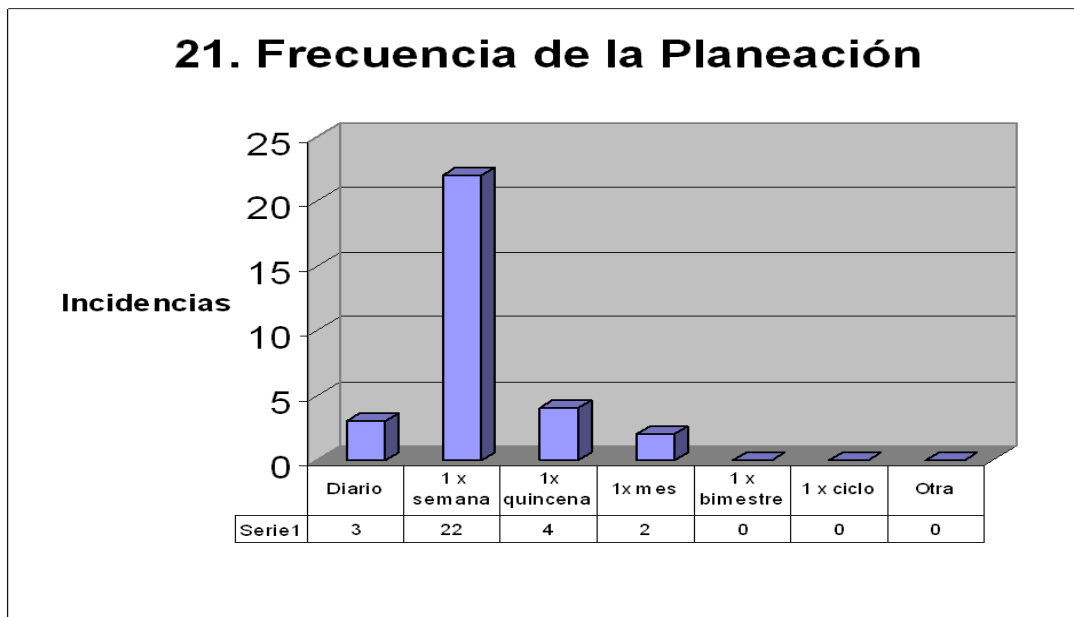
- 4.1 ¿Qué tipo de estrategias de evaluación se implementan?
- 4.2 ¿Cuáles son los criterios de evaluación que se utilizan para valorar las habilidades y conocimientos de los alumnos?
- 4.3 ¿Cuáles considera que son las necesidades psicopedagógicas de los docentes respecto a la evaluación?

Anexo 3

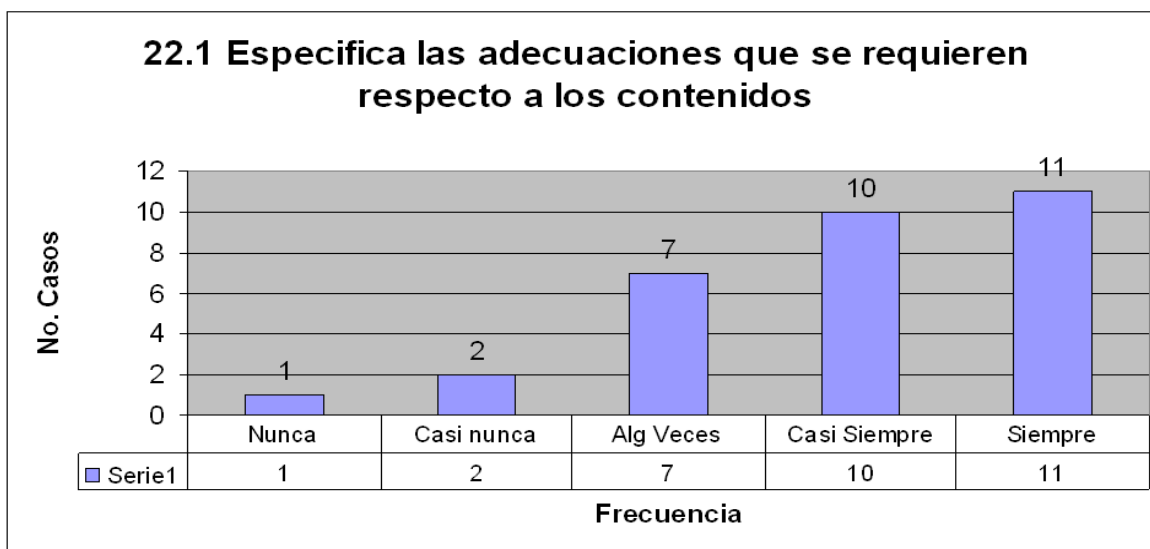
Gráficas relativas a las dificultades y problemáticas de los docentes para la inclusión.

- Planeación docente.

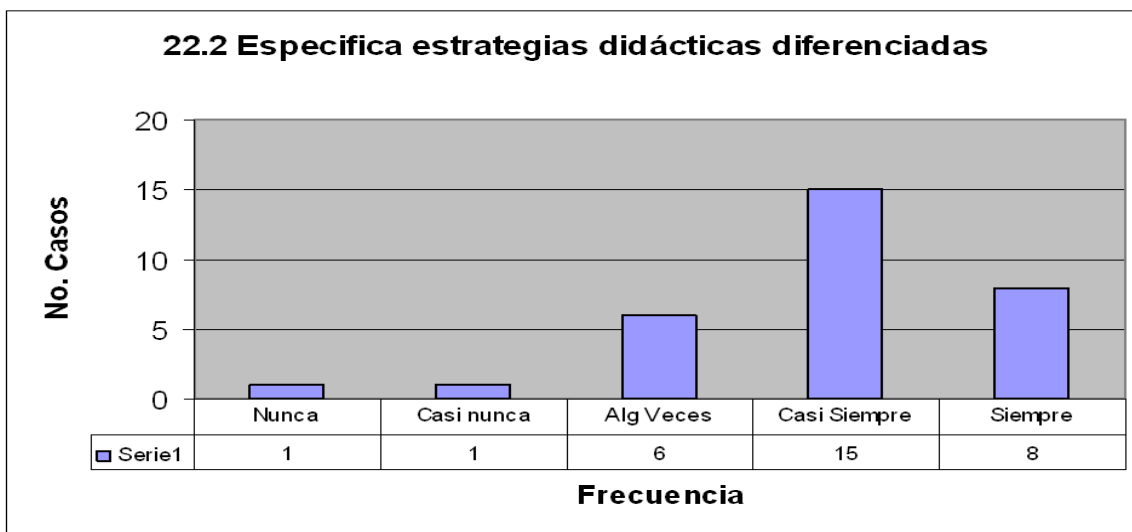
Gráfica 1. Frecuencia



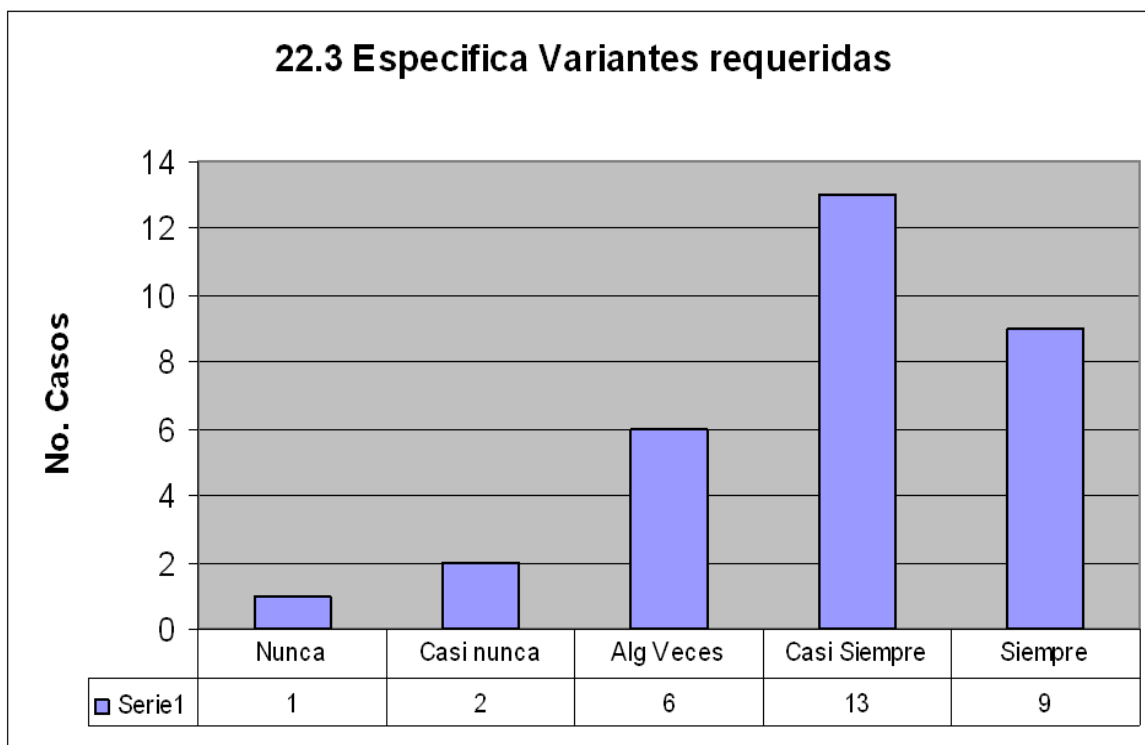
Gráfica 2. Adecuaciones a los contenidos



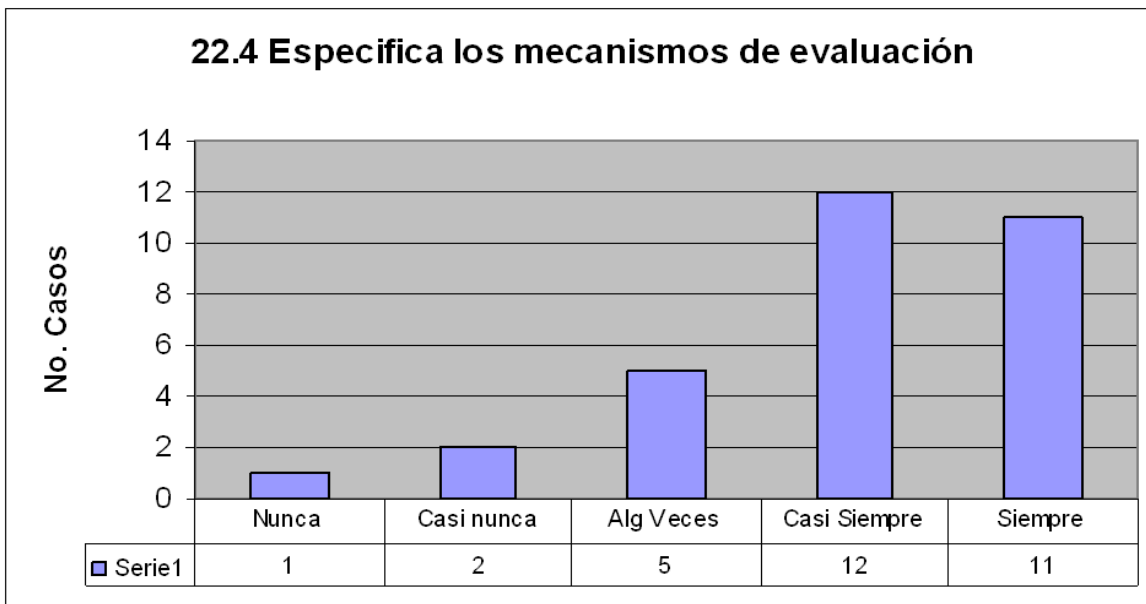
Gráfica 3. Estrategias didácticas diferenciadas.



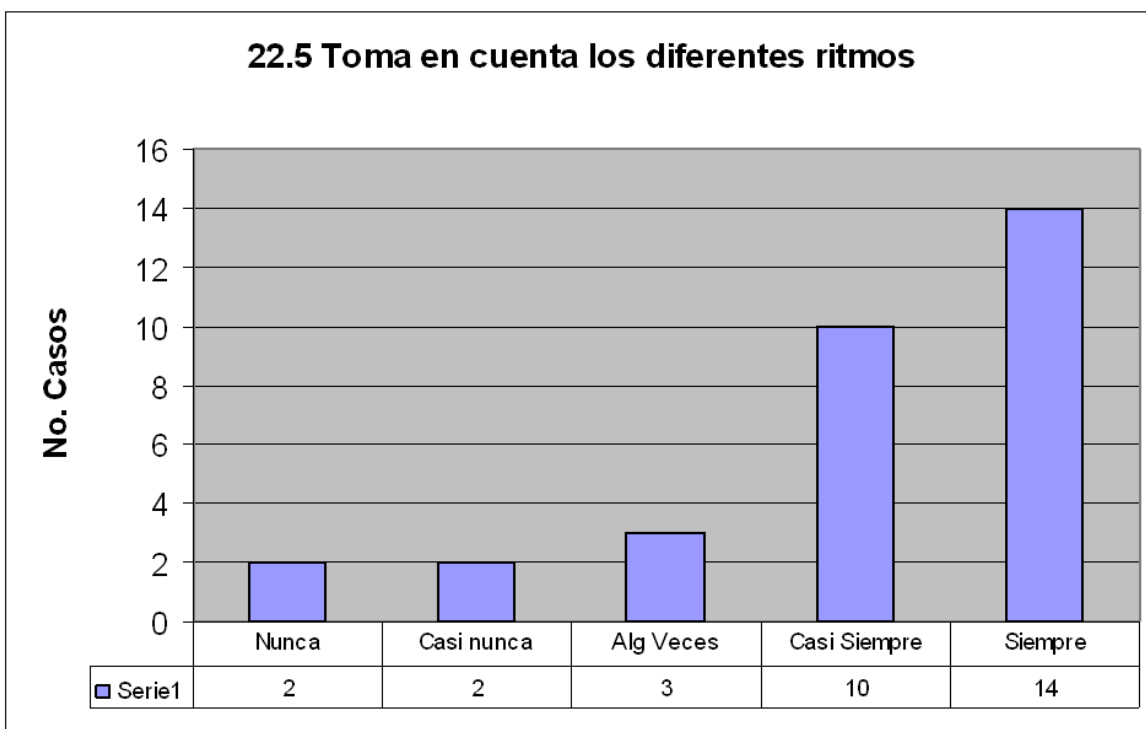
Gráfica 4. Variantes requeridas



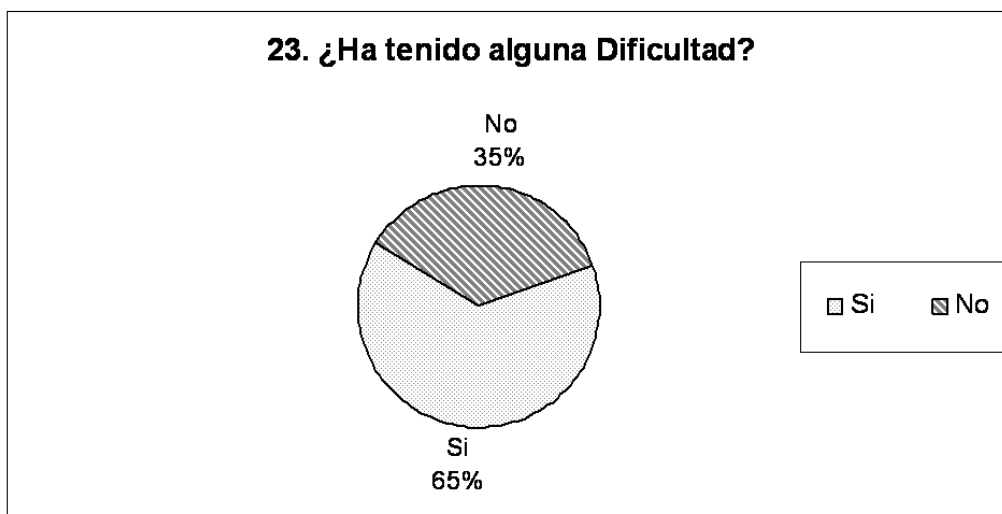
Gráfica 5 Mecanismos de evaluación



Gráfica 6 Ritmos de aprendizaje

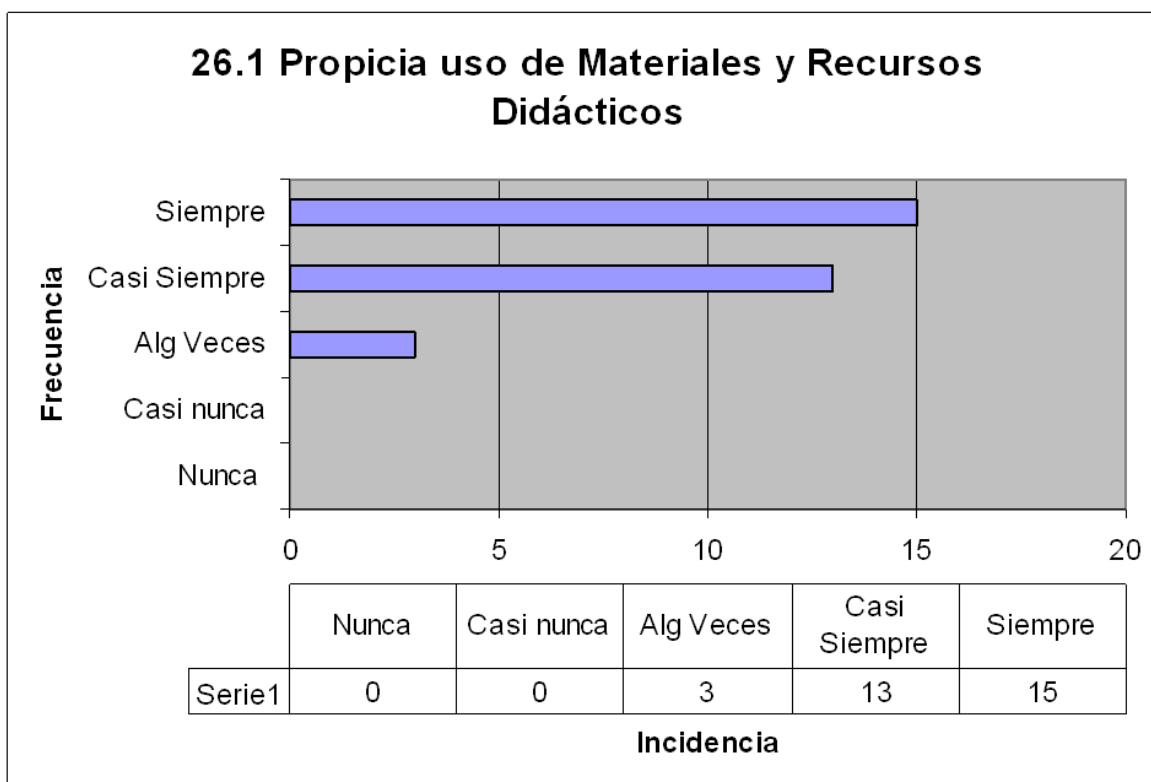


Gráfica 7 Dificultades dimensión planeación

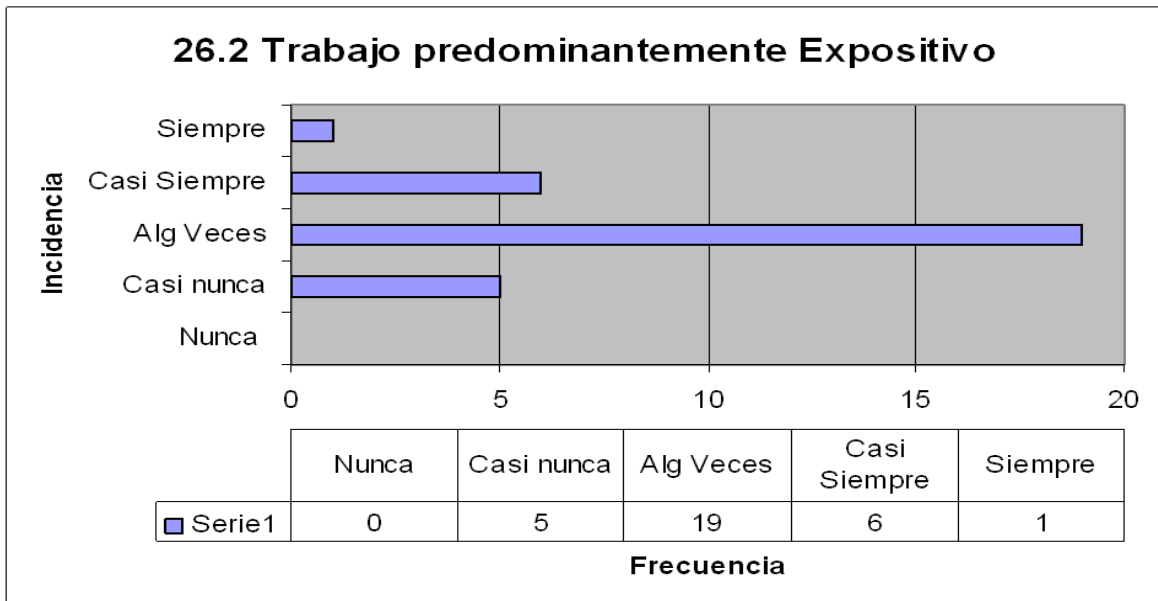


- Estrategias didácticas.

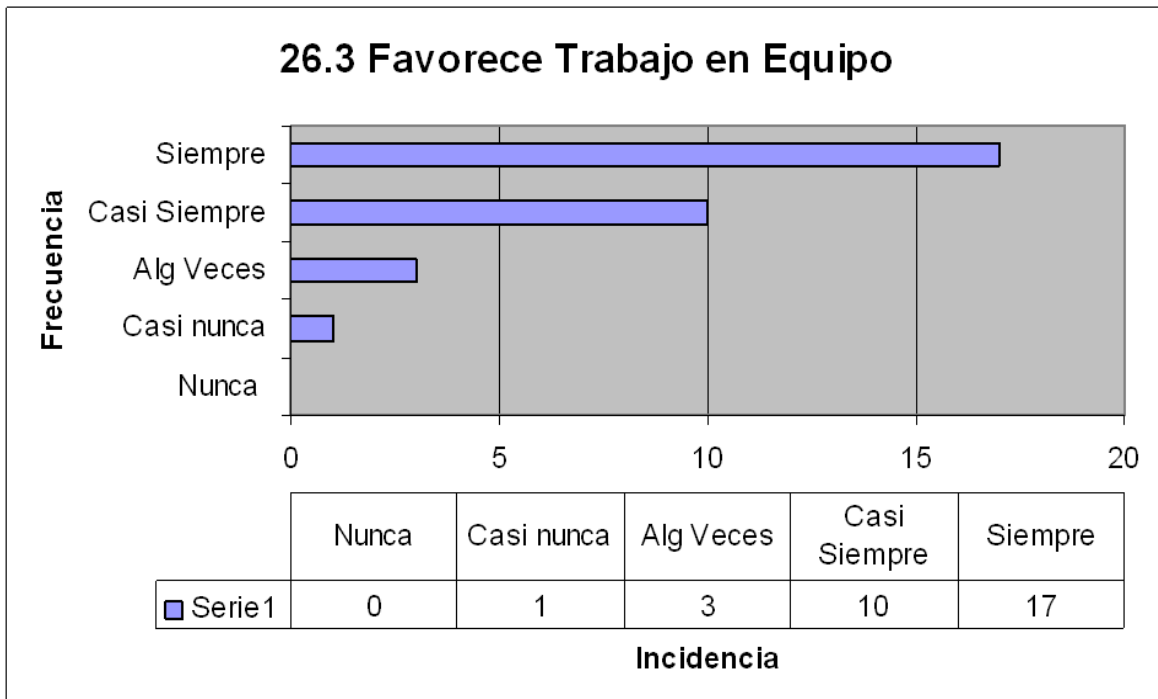
Gráfica 8: Materiales y recursos didácticos.



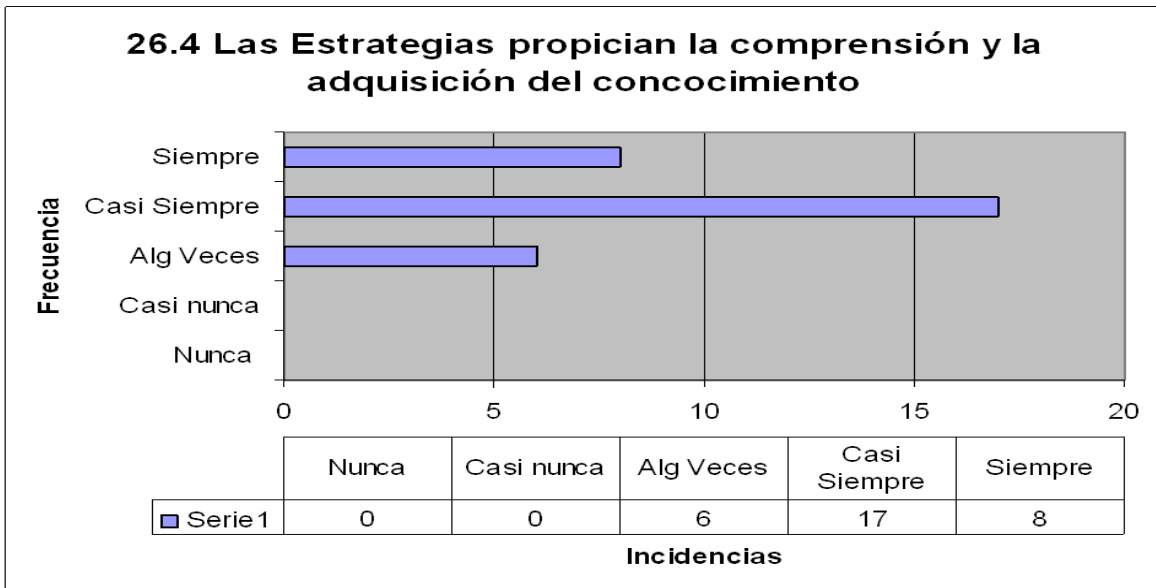
Gráfica 9: Trabajo expositivo



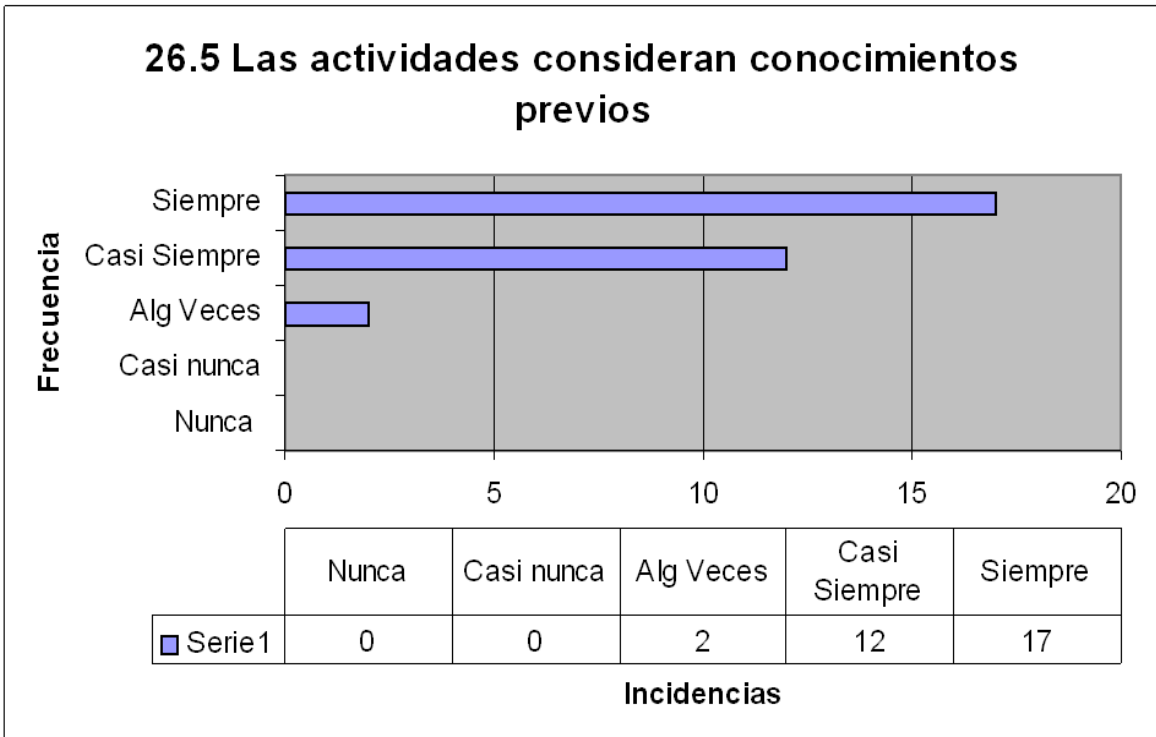
Gráfica 10: Trabajo en equipo.



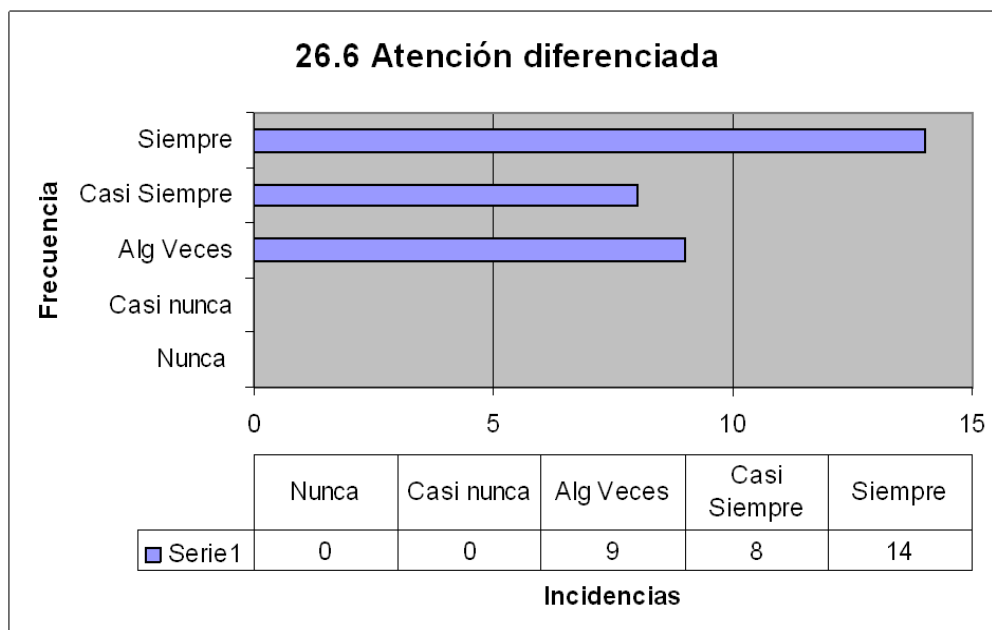
Gráfica 11: Las estrategias favorecen la comprensión y adquisición de conocimientos



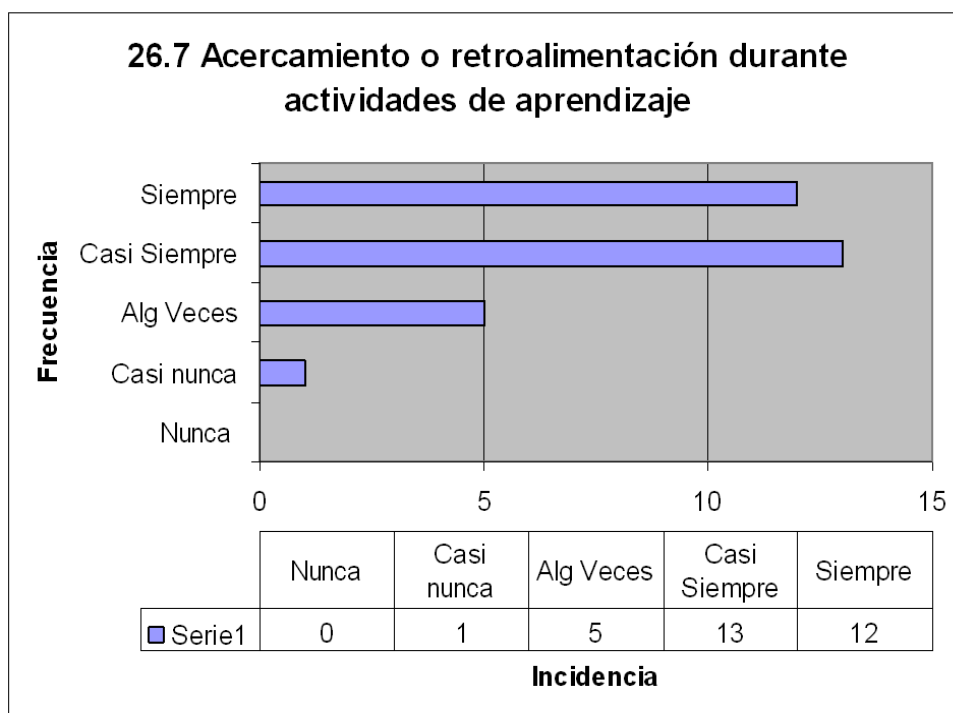
Gráfica 12: Conocimientos previos



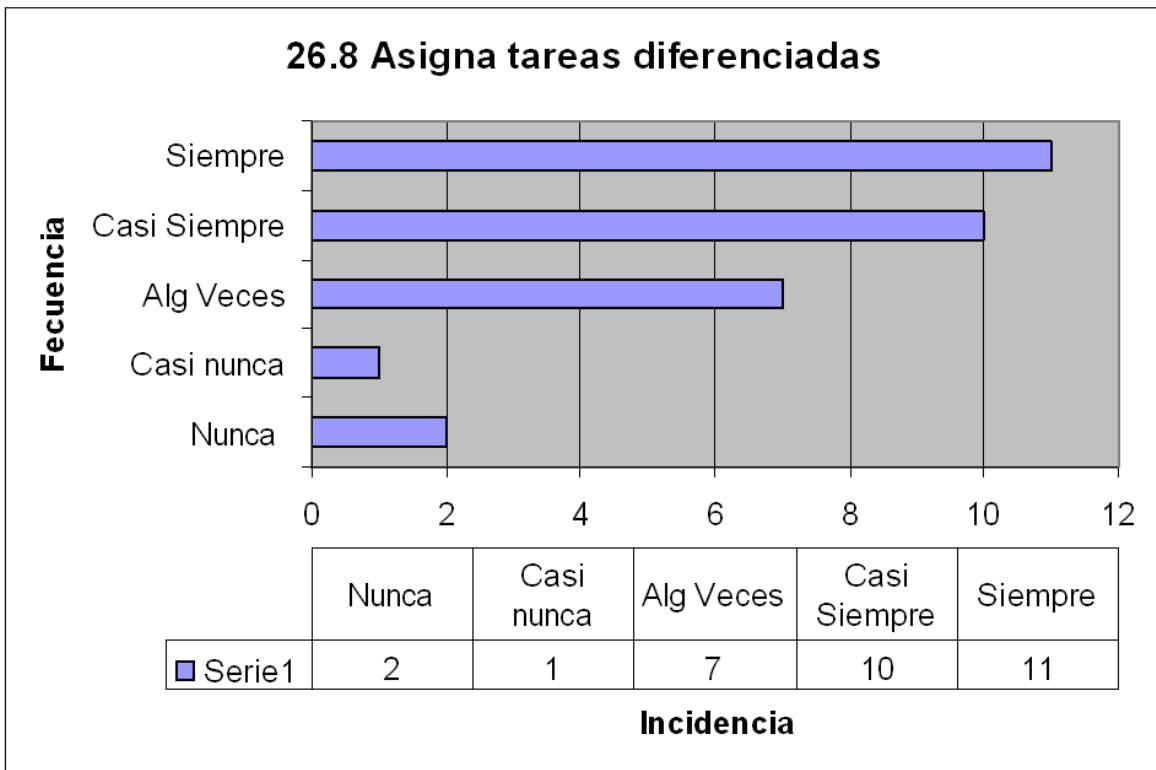
Gráfica 13: Atención diferenciada



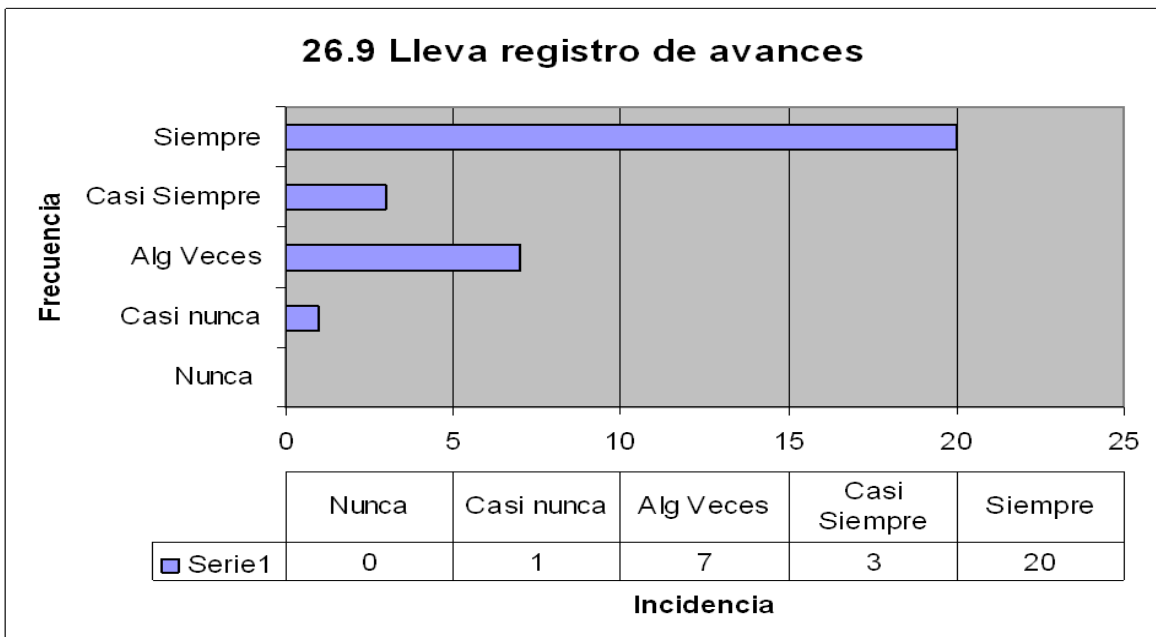
Gráfica 14: Acercamiento con los alumnos.



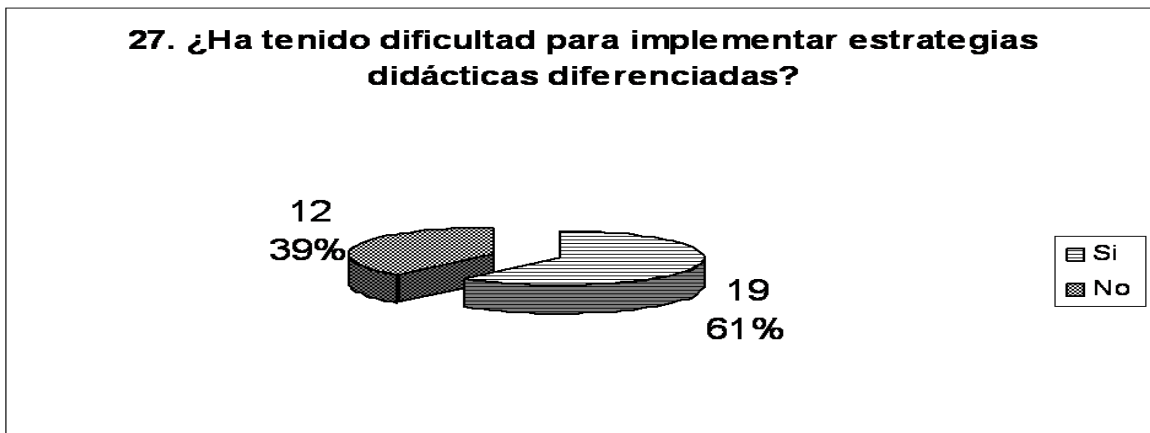
Gráfica 15: Tareas diferenciadas



Gráfica 16: Registro

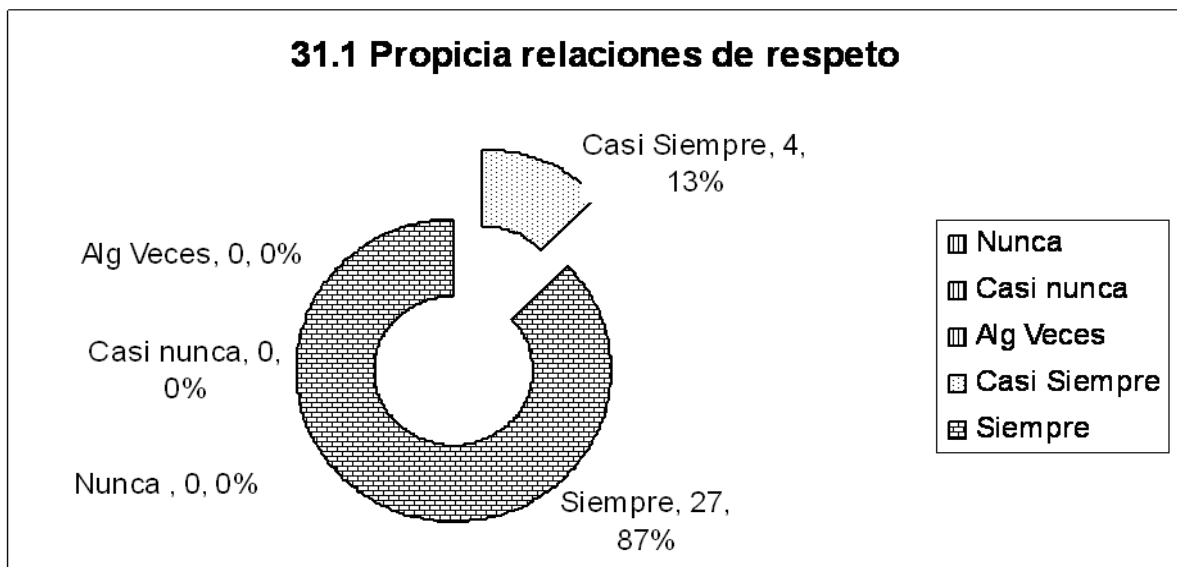


Gráfica 17: Dificultades dimensión estrategias didácticas.

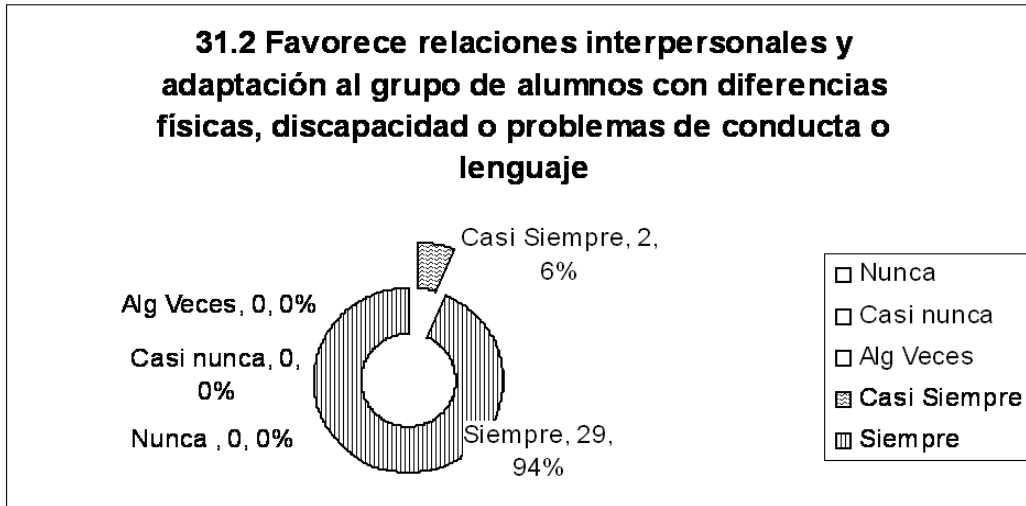


- *Ambiente áulico.*

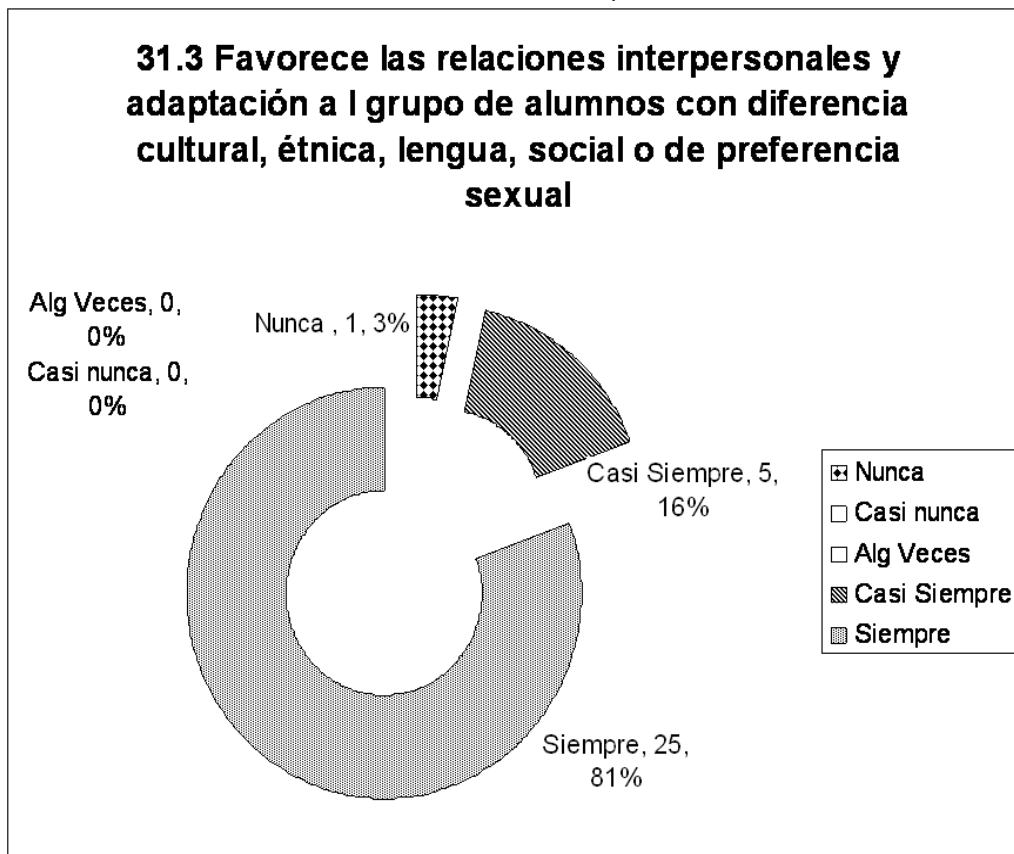
Gráfica 18: Relaciones de respeto



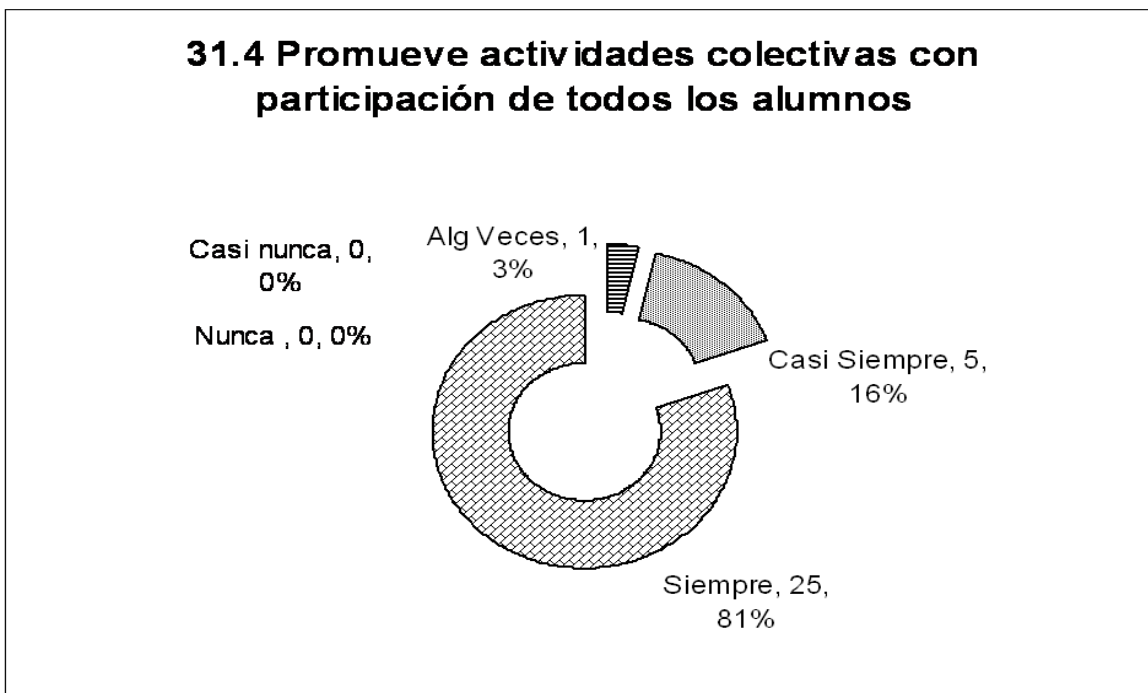
Gráfica 19: Relaciones interpersonales I.



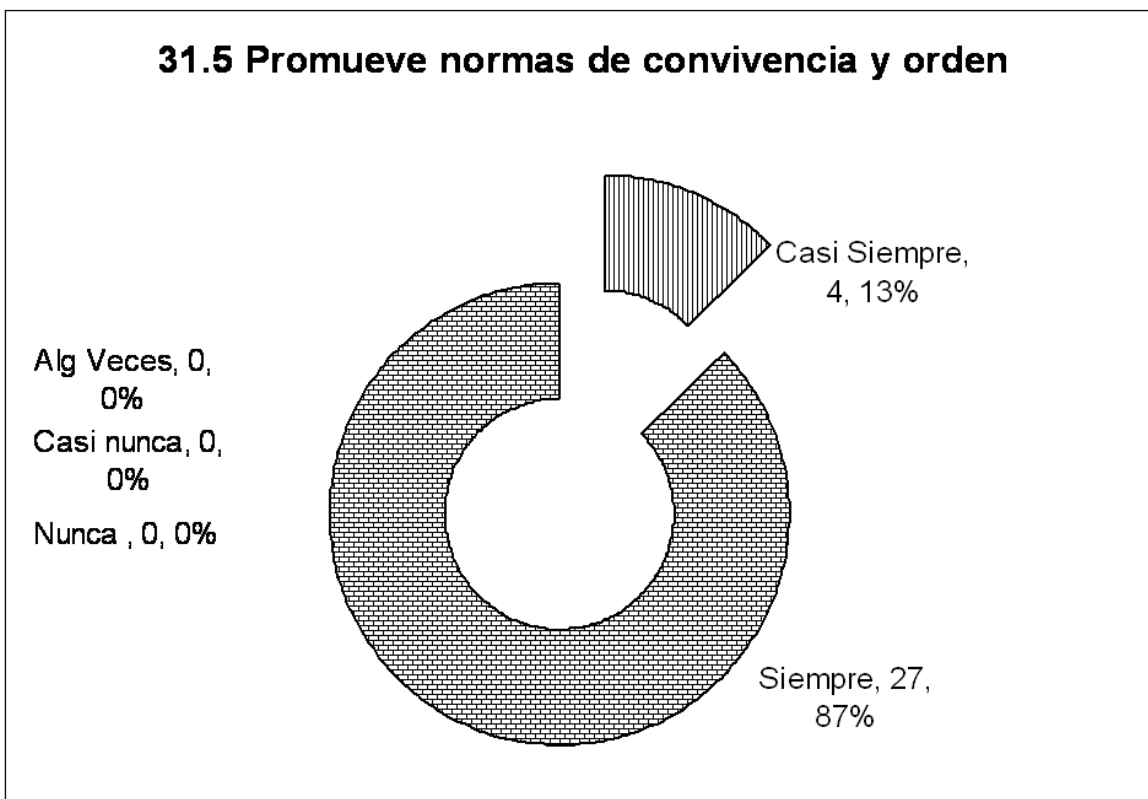
Gráfica 20: Relaciones interpersonales II



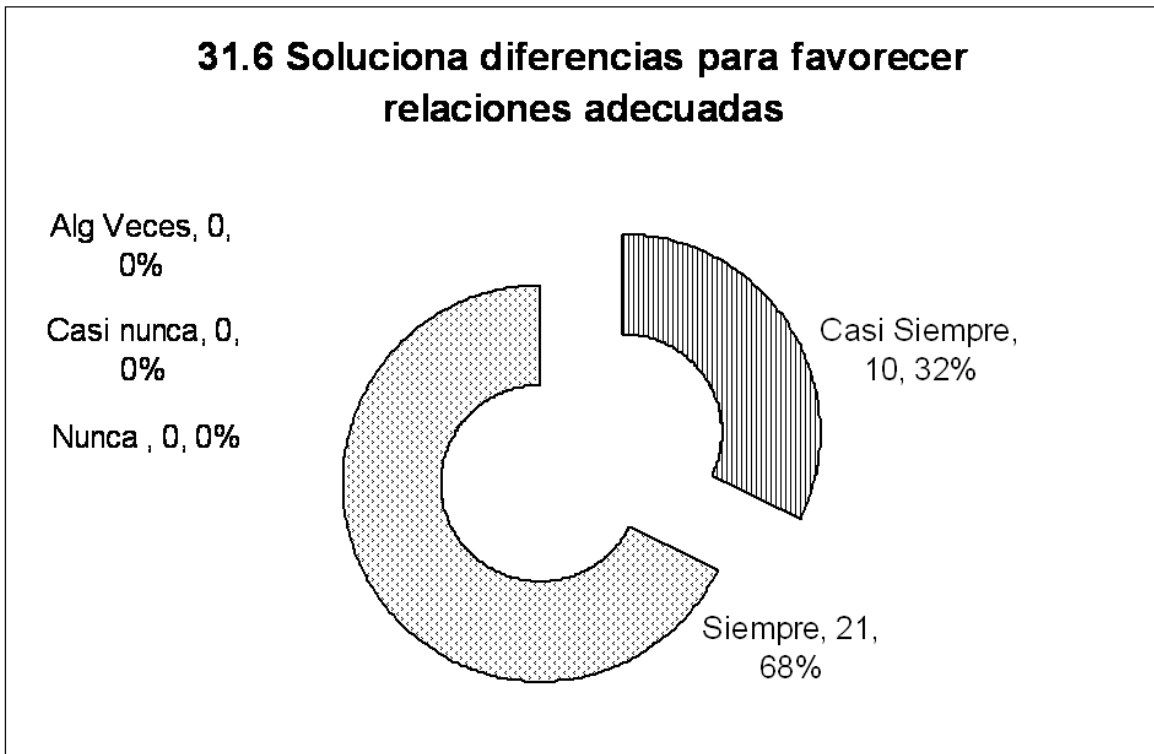
Gráfica 21: Actividades colectivas.



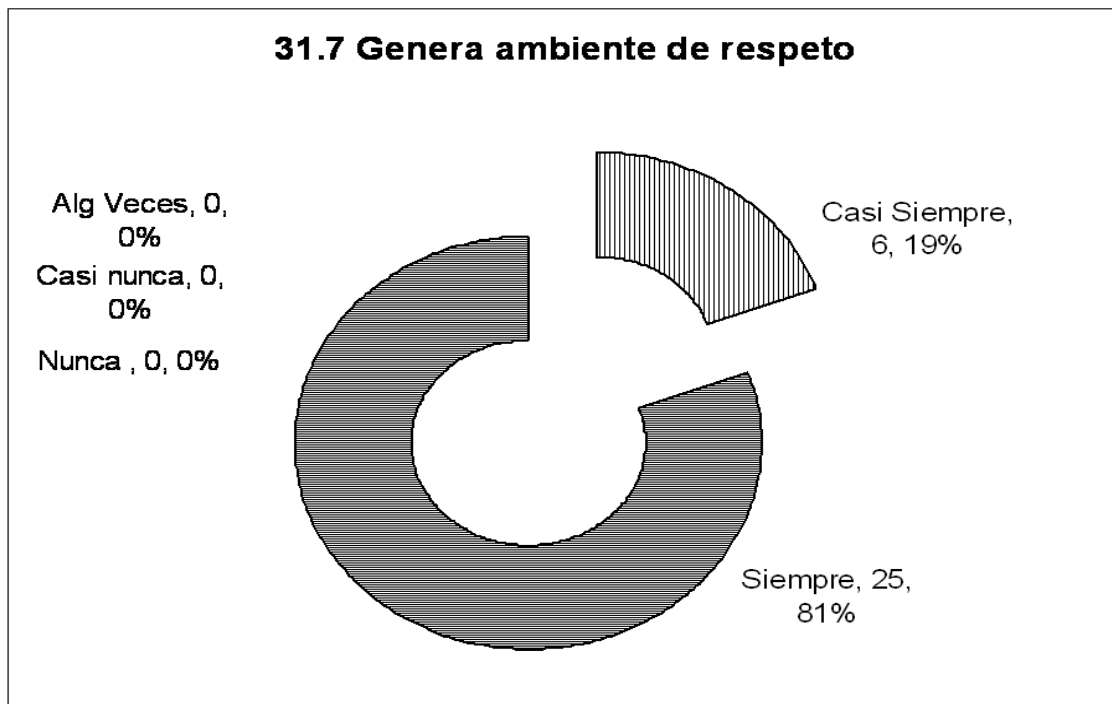
Gráfica 22: Normas de convivencia y orden.



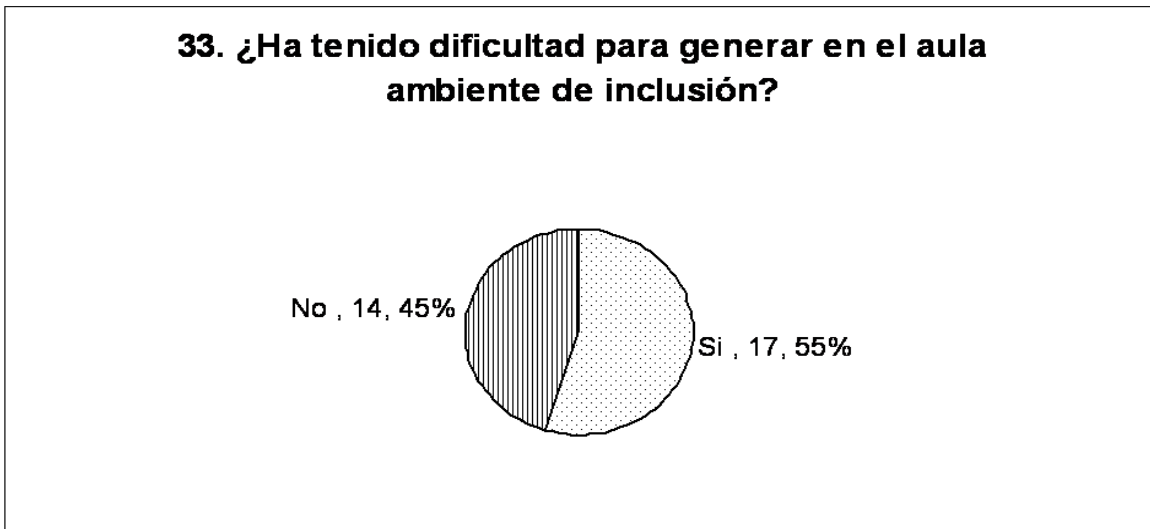
Gráfica 23: Solución de diferencias entre alumnos.



Gráfica 24: Ambiente de respeto.

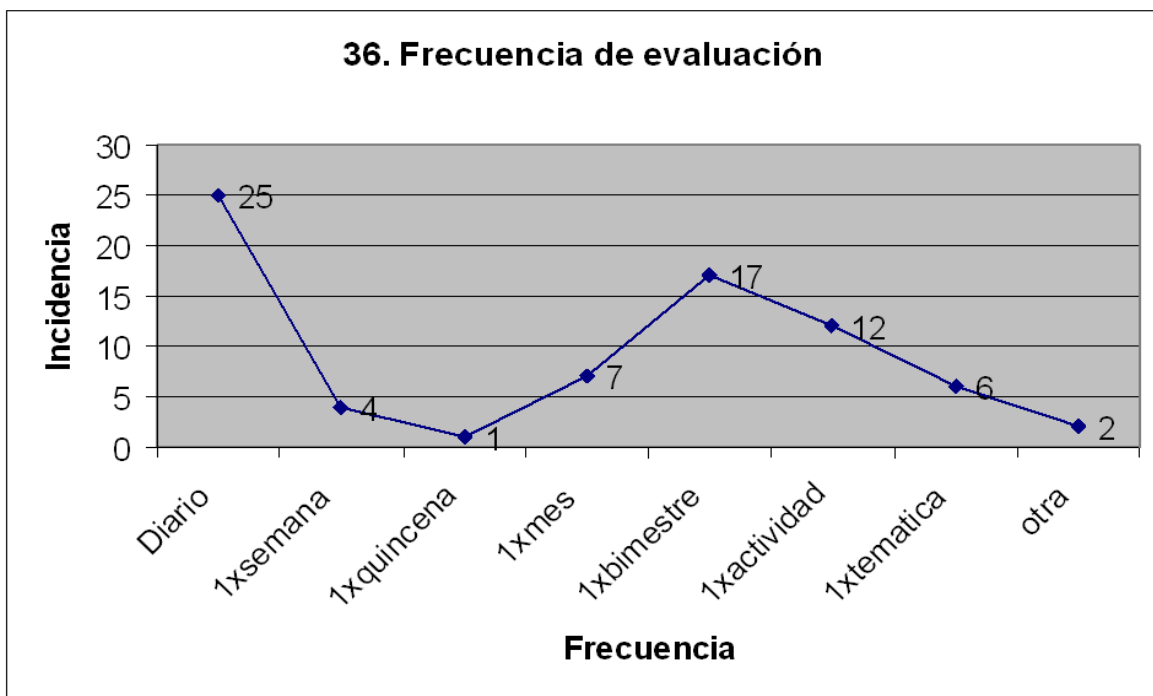


Gráfica 25: Dificultades ambiente de inclusión.

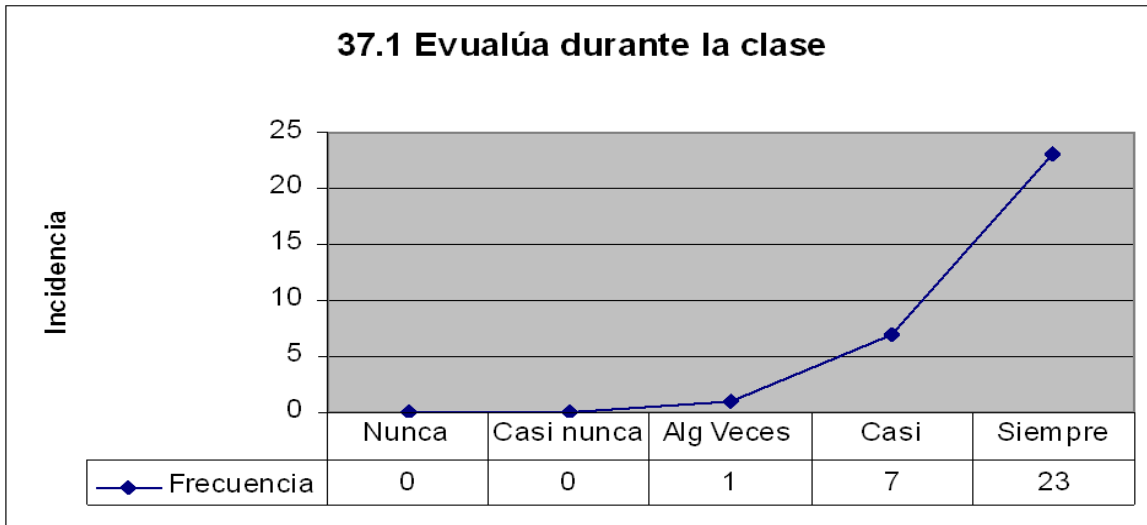


d. Evaluación.

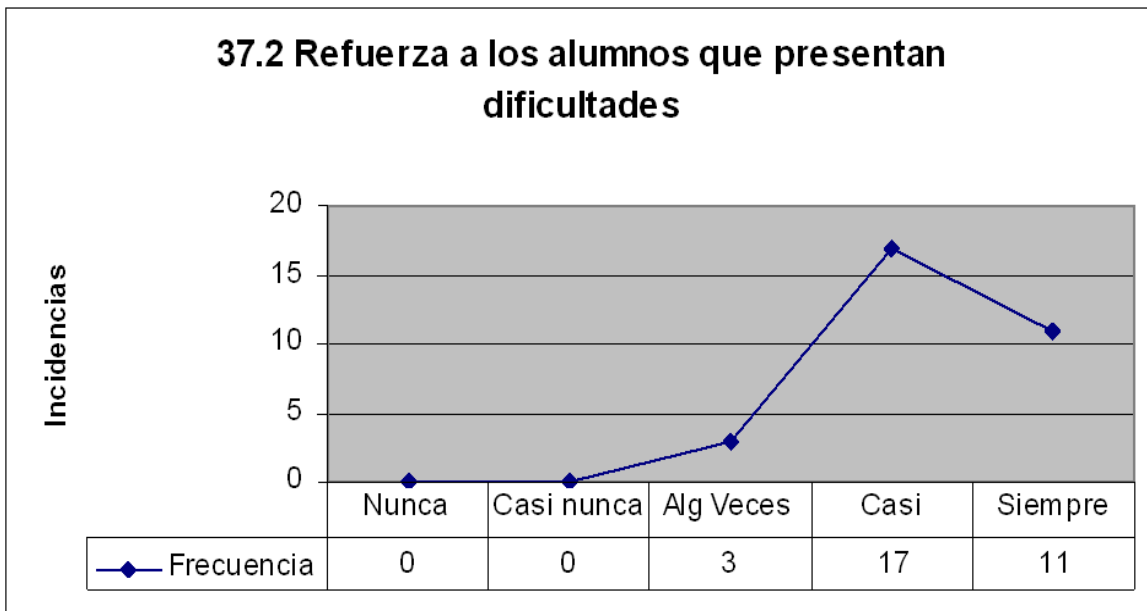
Gráfica 26: Frecuencia de evaluación.



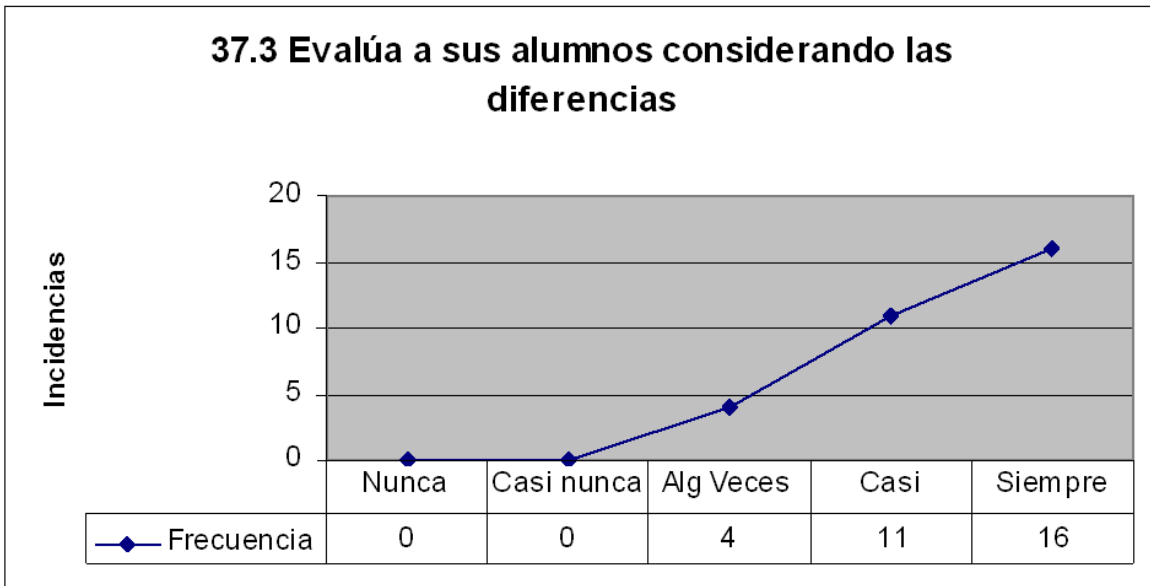
Gráfica 27: Evaluación en clase.



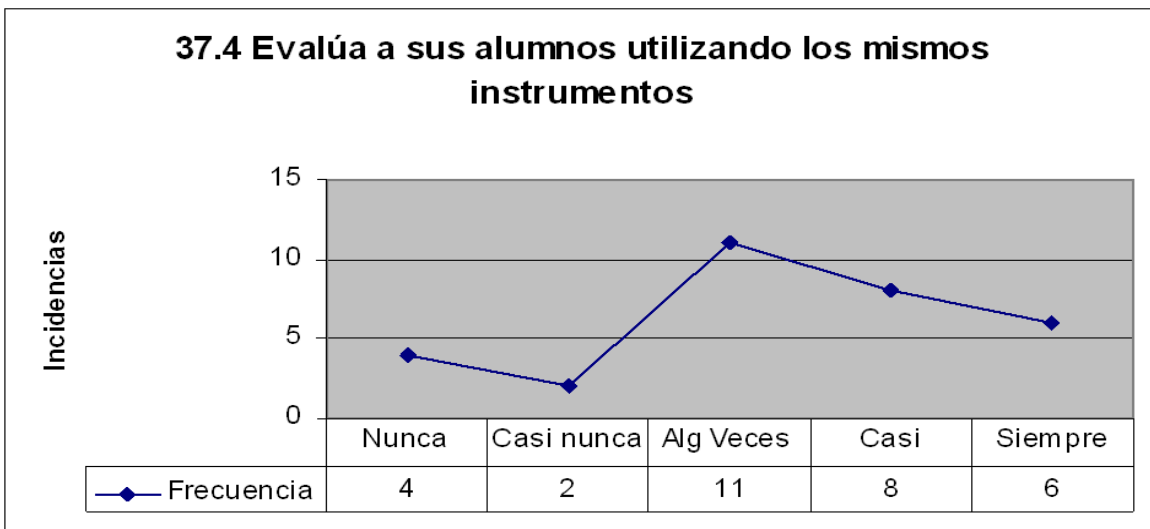
Gráfica 28: Refuerzo en evaluación.



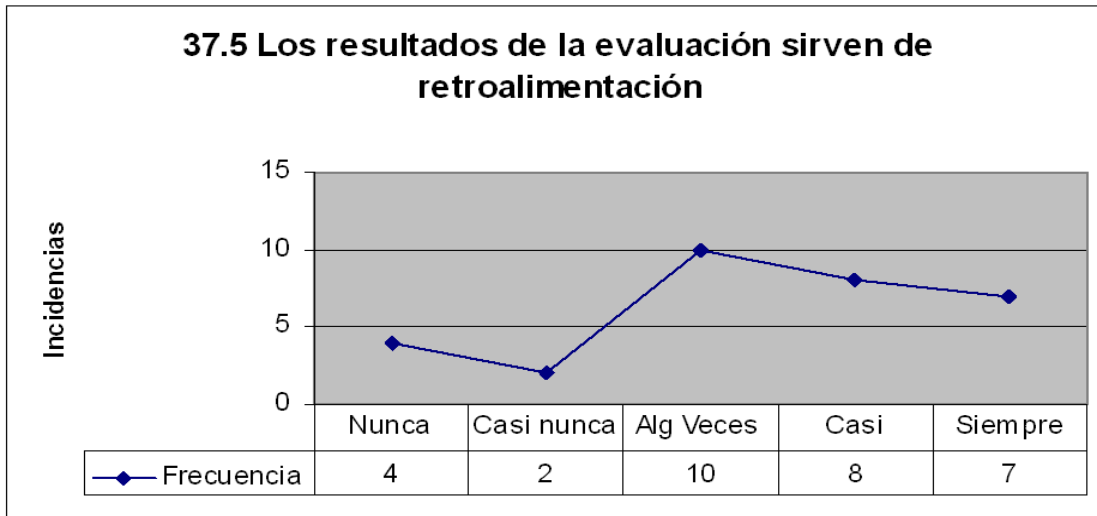
Gráfica 29: Consideración de diferencias



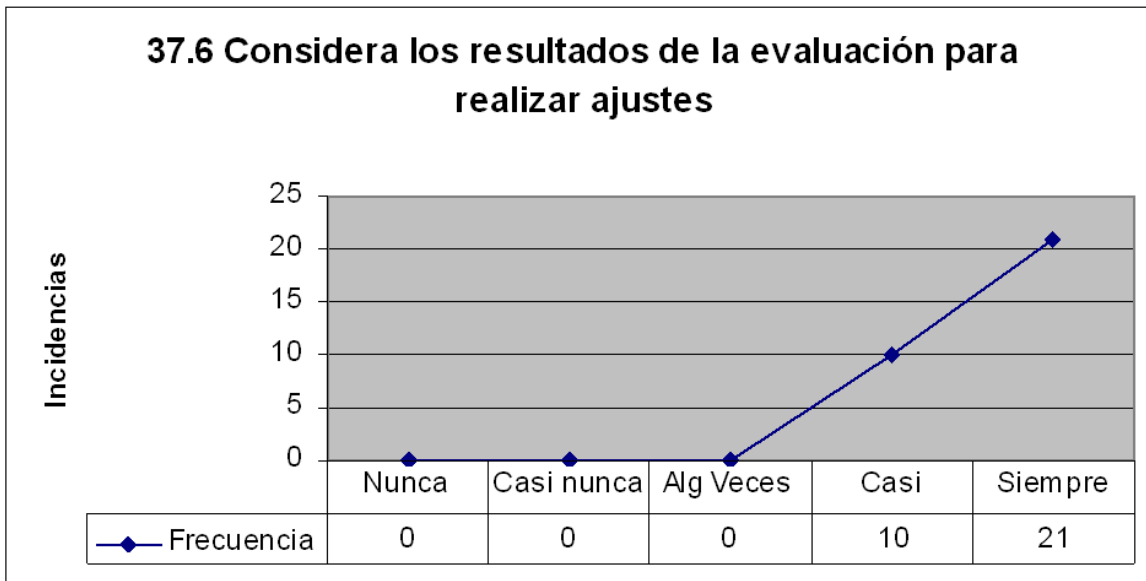
Gráfica 30: instrumentos de Evaluación.



Gráfica 31: Retroalimentación.



Gráfica 32: Ajustes.



Gráfica 33: Dificultades en la evaluación.

