

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

**“LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL TRABAJO
COLABORATIVO: USAER, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA.”**

ELVIA ANAHÍ ILHUICATZI ALVARADO

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. MARÍA VALENTINA TÉLLEZ MONTES

Apetatitlán, Tlaxcala., Septiembre de 2014

ÁREA DE POSGRADO

**“LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL TRABAJO
COLABORATIVO: USAER, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA.”**

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

ELVIA ANAHÍ ILHUICATZI ALVARADO

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. MARÍA VALENTINA TÉLLEZ MONTES

San Pablo Apetatitlán, Tlax., Septiembre del 2014.

DEDICATORIA

A mis tres amores, por acompañarme, impulsarme cada día y lo más importante; por formar parte de mí vida, por ser la razón de mi felicidad y mi sueño hecho realidad. . .los amo.

Erik, Camila y Sara.

RESUMEN

El presente trabajo pretende explicar las dificultades encontradas al tratar de llevar a cabo la inclusión educativa, las fortalezas y necesidades que enfrentan tanto los servicios de educación especial, como las escuelas regulares. Determinar dichas particularidades es importante ya que permitirá plantear soluciones de mejora y así responder a sus necesidades, esto con el fin de lograr favorecer el proceso de inclusión educativa.

Dicha propuesta de intervención, consiste en fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes de aula regular, especialistas de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y padres de familia, quienes son los principales agentes involucrados en la educación. Hace un análisis sobre la importancia y necesidad del trabajo colaborativo entre dichos agentes para que se pueda generar la inclusión educativa.

Por otro lado reconoce que son necesarias la información y la sensibilización hacia la comunidad educativa, entendiendo aquí que forman parte de dicha comunidad los docentes, alumnos y padres de familia, es importante hacer dicha aclaración ya que muchas veces la participación de los padres de familia dentro de las escuelas es muy limitada y difícilmente son considerados para participar en esta y mucho menos para apoyar y dar solución a los problemas que enfrenta la institución.

También propone como necesaria, la capacitación a los docentes de aula regular, en relación al modelo de inclusión educativa, el funcionamiento de las USAER y a la atención de diferentes discapacidades, para así poder minimizar las barreras que obstaculizan el trabajo colaborativo y a su vez la inclusión.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. EL OBJETO DE LA INTERVENCIÓN	4
1.1 Contexto problematizador	5
1.1.1 Política Educativa	5
1.1.2 Panorama Internacional	5
1.1.3 Panorama Nacional	8
1.1.4 Panorama local de Educación Especial	12
1.2 Diagnóstico	14
1.2.1 Diagnóstico general	14
1.2.2 Categorización	22
1.2.3 Resultados del diagnóstico	26
1.3 Antecedentes. (Estado del arte)	28
1.4 Propósitos.....	40
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	41
2.1 Inclusión Educativa.....	42
2.2 Conceptualización de Trabajo Colaborativo.....	51
CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	56
3.1 Supuestos de intervención	57
3.2 Propósitos.....	57
3.3 Elementos metodológicos.....	57
3.3.1 Participantes.....	57
3.3.2 Descripción del espacio	58
3.4 Procedimiento.....	58
CAPÍTULO IV. REFERENTES PARA LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA Y RESULTADOS.....	64
4.1 Referentes teóricos que sustentan la evaluación de la propuesta. Modelo de evaluación	65

4.2 Instrumentos de evaluación utilizados	69
4.2.1 Evaluación de la propuesta	69
4.3 Resultados obtenidos en la puesta en práctica de la propuesta de intervención.....	71
4.3.1 Evaluación por estrategia.....	71
4.3.2 Resultados de la aplicación de rúbrica	78
4.3.3 Resultados de la aplicación de entrevistas	82
CONCLUSIONES	85
RECOMENDACIONES	88
REFERENCIAS	90
ANEXOS	97

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de la calidad educativa y como un intento de responder a las necesidades sociales de la actualidad y desarrollo del país, se han originado reformas en materia de educación, pero es importante reflexionar que para lograr tal avance, es necesario realizar un diagnóstico desde las mismas instituciones educativas, para determinar que obstáculos se están gestando que impiden que funcionen y alcancen los objetivos planteados.

Al mismo tiempo que se están generando dichas reformas, la Educación Especial en México atraviesa por una etapa de transición de la integración educativa a la inclusión educativa de las personas con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS). Esta transición ha generado confusión y en cierta forma resistencia por parte de los docentes, ya que exige de nuevas competencias que se tienen que generar en ellos, como el trabajo colaborativo.

Por otro lado, reconociendo el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad y de acuerdo a la RIEB (2009), que plantea la inclusión educativa en la educación básica de todo niño en edad escolar, sin importar su condición y reconociendo su derecho a la educación, es necesario determinar las dificultades y dilemas que presentan las escuelas y servicios de educación especial en relación a la inclusión educativa. Para esto es trascendental entender que cada escuela es diferente y por tanto sus necesidades y dificultades van a ser diferentes. Por ello es importante intervenir en ellas, para que se logre mejorar la atención brindada no sólo a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad, sino a toda la comunidad escolar.

Debido a lo anterior, el propósito de la propuesta de intervención es impactar y modificar las prácticas cotidianas de la escuela que generan BAPS y dificultan la inclusión educativa. Dentro de dichas barreras encontramos como una constante en las escuelas en los niveles de preescolar y primaria que es necesario fortalecer el

trabajo colaborativo entre los agentes involucrados en la educación de los alumnos; estos son los docentes de aula regular, especialistas de la USAER y los padres de familia, así como sensibilizar y capacitar a docentes y padres de familia, buscando así generar una cultura incluyente.

Esto es importante ya que al no trabajar colaborativamente en las escuelas, difícilmente se puede dar la inclusión educativa, puesto que se requiere del trabajo y participación de todos los involucrados para lograr eliminar o minimizar las barreras que dificultan o limitan la participación y desarrollo integral de todos los alumnos. Además que como sociedad hace falta que desde niños se cultive y enseñe la tolerancia a las diferencias en las personas, a reconocer que cada persona es importante y merece respeto, a que todos los niños tienen derecho a la educación y los adultos a la participación social, esto sin importar condiciones físicas o ideologías y que esto no depende de compasión o lástima, sino de derechos e igualdad de oportunidades, las cuales además están legisladas a nivel internacional.

Es por esto que en dicha propuesta de intervención se retoma el enfoque de inclusión educativa, ya que reconoce en el plano educativo, a la diversidad y sus implicaciones y tiene como propósito llegar a favorecer a todos los alumnos, no sólo a aquellos que presentan alguna discapacidad y asegurar de esta manera su ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo, recibiendo además una educación de calidad y que tome en cuenta sus características y necesidades.

Entendiendo esto, la presente propuesta de intervención es presentada en cuatro capítulos: el primer capítulo muestra el panorama internacional, nacional y local de la educación especial, posteriormente se plantea la problemática que se encontró después de haber realizado un diagnóstico en el Jardín de Niños “Josefina Ramos del Río” y en la USAER 45 en el estado de Tlaxcala, también se detallan algunos trabajos encontrados en materia de inclusión educativa y el trabajo colaborativo, esto con el fin de entender su importancia y el ¿por qué son retomados

en dicha propuesta?, así mismo se plantean los objetivos y propósitos de la propuesta.

El segundo capítulo da el sustento teórico y conceptual a la propuesta de intervención, con el fin de comprender la relevancia y atención del problema, se realiza una aclaración en cuanto al concepto de personas con discapacidad y se mencionan los modelos que anteceden a la inclusión educativa y las principales dificultades que se han presentado durante su implementación. Al final de este capítulo se conceptualiza al trabajo colaborativo y se analiza su relevancia para llevar a cabo la inclusión educativa.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta de intervención, la cual está definida en cuatro estrategias dirigidas a docentes de aula regular y padres de familia, con el fin de sensibilizar, orientar y capacitar, buscando así generar un trabajo colaborativo. En este capítulo también se detallan sus elementos metodológicos y su procedimiento.

En el último capítulo se establece la evaluación de dicha propuesta, se especifican los instrumentos utilizados, es decir se explica el modelo de evaluación utilizado y por último se dan los resultados de haber aplicado dicha propuesta, así como algunas recomendaciones derivadas de la experiencia al ser aplicada. Al final de este trabajo se anexan croquis, tablas, fotografías y documentación relevante que se menciona en el trabajo, para su consulta.

CAPÍTULO I

EL OBJETO DE LA INTERVENCIÓN

1.1 Contexto problematizador

1.1.1 Política educativa

Conocer y estar conscientes de los avances que se han dado en materia legal de la educación, es muy importante ya que es así como se pueden visualizar los aciertos y desaciertos que se han tenido, pero sobre todo, visualizar la tendencia de la educación y su relevancia para el desarrollo de la sociedad. Es por ello que en éste apartado se hace mención primero, de los principales acontecimientos que se han dado y que han influido en las políticas educativas internacionales y segundo, del cómo han impactado estas políticas en México en relación a la inclusión educativa permitiendo así sustentar jurídicamente la Educación Especial en México.

1.1.2 Panorama Internacional

En el mundo diverso y cambiante en el que estamos inmersos en nuestro país, el cual es afectado por la globalización, se deja ver la tendencia de considerar actualmente a la educación como prioridad para conseguir su desarrollo.

Así pues, en busca de encontrar una educación de calidad acorde a las necesidades sociales que se viven en la actualidad, algunos países emprenden políticas de reforma, basadas en la descentralización del sistema educativo y en el desarrollo de competencias, buscando favorecer además la inclusión educativa de las personas con discapacidad o barreras para el aprendizaje. Todo esto sustentado en la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, quien realizó una investigación en diferentes países, para conocer las necesidades educativas y de formación que demandan las nuevas generaciones. Los resultados publicados en el Informe de esta Comisión, plantean la necesidad de desarrollar una política educativa basada en los cuatro pilares de la educación, que conducirán a una educación para el ser humano como miembro de la sociedad, propiciando un

aprendizaje a lo largo de la vida, estos son: “Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir”. (Delors,1994, p.91)

La Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, estableció que todas las personas tienen derecho a la educación. En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtiem, Tailandia 1990, se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona, niño, joven o adulto. Se fijó en un marco de acción para la mejora de la calidad y se plantearon objetivos para: erradicar el analfabetismo, la desigualdad de género, el olvido de grupos marginados, fomentar la cooperación con la sociedad civil para lograr las metas sociales a través de la educación y uso de la tecnología para la educación básica (UNESCO, 1990).

Por otro lado, en la declaración de Salamanca en 1994 aprobada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, da el reconocimiento en consenso mundial, para impartir enseñanza a todos los niños jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), puntualizando que todos los niños de ambos sexos tienen un 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 ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. (UNESCO, 1994)

En 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que presidió Jacques Delors, señala en su informe presentado a la UNESCO, que la educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones

de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. Además, puntualiza que los contenidos educativos de este nivel tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría por conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida. (UNESCO, 1996).

De igual forma, la comunidad internacional se fijó en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (2000) seis objetivos en materia de educación básica para alcanzarlos en el año 2015. La UNESCO coordinará y dará seguimiento a dichos objetivos:

- 1.- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desprotegidos.
- 2.- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, sobre todo los que se encuentran en situaciones difíciles tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- 3.- Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- 4.- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50% y facilitar su acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- 5.- Suprimir las disparidades entre los géneros de enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación.
- 6.- Mejorar los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (UNESCO, 2005)

En el tercer objetivo, hace mención a las NEE, las cuales deberán de ser atendidas de forma pertinente, así como a la capacitación para la vida independiente

y laboral. En el mismo año en la Cumbre del Milenio, también se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio”; en el ámbito educativo destacan: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Este objetivo tiene como uno de sus indicadores, eliminar las desigualdades entre los géneros. (ONU, 2000)

Al respecto la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU 2006, menciona en su Artículo 24 la necesidad de hacer valer el derecho a la educación; puntualiza que debe propiciarse desde edades tempranas el desarrollo del potencial humano, la dignidad de la persona, la autoestima, el respeto a la diversidad y a las libertades fundamentales sin discriminación y en igualdad de condiciones. A su vez, la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, enfatiza que “los Estados asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad y que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria; que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones en la comunidad en que vivan”. (Conapred, 2007, p.25)

Las políticas analizadas anteriormente, han permitido reconocer cuáles son las necesidades y dificultades en materia de participación social y educativa en diferentes países, y a través de dichas experiencias e investigaciones han permitido establecer un marco de acción para atender y dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales.

1.1.3 Panorama nacional

En Educación Especial se han realizado, ciertas modificaciones permitiendo dar paso a una cultura de inclusión educativa, donde se pretende disminuir las

barreras al aprendizaje y a la participación, independientemente de quién las experimenta y dónde se encuentren estas barreras. Se enfatiza la movilización de recursos a nivel de personal docente, alumnos, consejo escolar, padres y otros integrantes de las comunidades escolares. En este contexto, la diversidad es considerada como un rico recurso de apoyo al aprendizaje.

Ahora bien el marco jurídico y normativo de la Educación Especial en México se encuentra sustentada en:

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtiem, Tailandia 1990; la Declaración de Salamanca de 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales; en la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors en 1996; en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1996; la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU 2006, citados ampliamente en el panorama internacional.

Todos estos documentos han permitido realizar modificaciones y reformas en las políticas educativas de México, como lo es al artículo tercero constitucional, al cual en noviembre de 1992 se realizaron modificaciones y se promulgó la Ley General de Educación el 12 de julio de 1993. Esto permitió dar paso a una reforma educativa, con la finalidad de brindar una educación de calidad que responda a los retos del país. Dicha política de Reforma Integral de Educación Básica (RIEB, 2009) sigue directrices nacionales y está legislada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se plantea la organización y funcionamiento nacional del Sistema Educativo, con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación, la Ley General de Educación y la Alianza por la Calidad de la Educación. A su vez se reconocen retos que han de superar, para responder a las necesidades nacionales que adquirió con el Tratado del Libre Comercio.

Es importante señalar que en la Reforma Integral de Educación Básica 2009, al ser integradora y social, fortalece la inclusión educativa, en toda la educación básica, ya que aunque en Educación Especial ya se trabajaba por competencias, no se daba una relación con los planes y programas de educación, pues de alguna manera se trabajaba como un plan paralelo. Y de esta forma se mencionan en el Plan de estudios 2011 de la educación básica, los principios pedagógicos que lo sustentan, en el punto número ocho, que habla sobre la necesidad de favorecer la inclusión para atender a la diversidad. Partiendo de reconocer el derecho a la educación y del reconocimiento de la diversidad se debe ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Pero para lograrlo es indispensable: “La organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores”. (SEP, 2011, p.39)

Como podemos ver, de forma oficial y a nivel nacional ya se toma en cuenta a la discapacidad y las aptitudes sobresalientes, las cuales serán debidamente atendidas y beneficiadas gracias a la inclusión educativa.

En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países, depende en gran parte, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos. México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología la base de su desarrollo. El Programa Sectorial, pretende contribuir al desarrollo del país, a través de la ampliación de la cobertura de la educación, reducir las inequidades, el rezago educativo.

Este Programa Sectorial 2007-2012, partiendo del reconocimiento de las necesidades sociales en la actualidad tanto a nivel internacional como nacional, ha planteado para el desarrollo del país 6 objetivos, de los cuales sólo retomo el segundo y el cuarto, puesto que tienen relación con la educación inclusiva:

- Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Sus estrategias y líneas de acción están dirigidas a la educación básica, educación media superior,

educación superior y para adultos, así como atención a la diversidad lingüística y cultural.

- 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. Sus estrategias y líneas de acción están dirigidas a la educación básica, educación media superior, educación superior.

En estos objetivos, hacen referencia a la inclusión, ya que se busca obtener igualdad de oportunidades en educación, impulsando a grupos vulnerables como: indígenas, inmigrantes, emigrantes, personas con necesidades educativas especiales, entre otras. Además de garantizar su derecho a una educación integral, con apego al Artículo 3º Constitucional.

El Artículo 3º de la Constitución Política Mexicana señala, en su primer párrafo, que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria que conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Constitución Política Mexicana, 2014, p.4).

La Ley General de Educación, en su Artículo 39, señala que “*en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos*”. En el Artículo 41, de la misma habla específicamente sobre la educación especial y explica que está destinada a las personas con discapacidad transitoria o definitiva y para aquellas personas con aptitudes sobresalientes. Además deberá propiciar su integración a las escuelas de educación básica regular, a través de la adecuación de métodos, técnicas y materiales de apoyo didácticos y brindar orientación a padres, maestros y personal de las escuelas. En el caso de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad

educativa federal será quien establezca la acreditación y certificación en los niveles de educación básica, normal, media superior y superior. (SEP, 2006)

Por otro lado, la Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad, promulgada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011, establece las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad asegurando su plena inclusión a la sociedad en los diversos ámbitos de la vida. En cuanto a la educación, señala que la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo la discriminación e impulsando a la inclusión.

En esta misma Ley en su artículo 15 señala que:

La Educación Especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de las Necesidades Educativas Especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Secretaría General, 2012, p.10).

Por último se mencionará a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), quien establece las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas oficiales y particulares, así como los criterios para asegurar la atención educativa en los diferentes niveles de educación básica para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, a través de la evaluación psicopedagógica y de la Propuesta Curricular Adaptada.

Con base a lo anterior, se da el eje rector de la Educación Especial y la Inclusión Educativa en México. Estableciendo de esta forma los lineamientos necesarios para fortalecer y llevar a cabo la Inclusión educativa en los niveles de educación básica.

1.1.4 Panorama local de Educación Especial

En relación a lo analizado anteriormente, Tlaxcala no puede quedarse fuera en este esfuerzo nacional e internacional por lo que enfrentando muchos retos y a partir de las experiencias del personal docente especialista de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y de los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), se ha realizado un gran esfuerzo en cuanto al manejo e implementación de nuevas prácticas metodológicas y de evaluación que han ido dando forma a la organización y desarrollo del plan inclusivo del Estado.

En 1978, Tlaxcala se incorpora a la Historia de la Educación Especial, a partir de ese momento, se inicia un programa denominado “La Educación para todos los niños” a cargo del Lic. Joaquín Cisneros Molina, estableciendo 20 grupos integrados en 17 municipios del Estado quienes eran apoyados por 4 asesores técnicos; al mismo tiempo se crea un Centro Psicopedagógico en las instalaciones del D.I.F., contando con 3 psicólogos, 3 maestros especialistas y un auxiliar en audición y lenguaje. Este programa brindó atención a 382 alumnos en grupos integrados y a 236 en el Centro Psicopedagógico.

En 1979, se funda el Departamento de Educación Especializada de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en tanto la Coordinación de Educación Especial refuerza el trabajo del maestro especialista al incorporar un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y un trabajador social para conformar el equipo de apoyo.

De 1978 a 1988, surge el proyecto Capacidades y Aptitudes Sobresaliente (CAS), éste fue el proyecto de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, el cual también fue retomado en nuestro Estado. Posteriormente es retomado en el 2007 como Aptitudes Sobresalientes (AS), donde

se fortalece al considerar la orientación a padres y se crean inventarios de diagnóstico para el nivel de educación primaria y secundaria.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública en el estado de Tlaxcala, en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012, destaca como prioridades elevar la calidad de la educación; ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales; impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación; ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores de los ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, así como la atención a la diversidad, teniendo en cuenta el principio de igualdad y equidad para lograr el óptimo desarrollo de niños, niñas y jóvenes inscritos en el sistema educativo y propiciar su plena participación.

En Educación Especial actualmente se cuenta con una Operatividad de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Tlaxcala (OSEET) donde se establecen los lineamientos, funciones y organización de cada servicio de educación Especial, con el objetivo de unificar criterios, pero sobre todo de responder a la diversidad buscando así favorecer a la inclusión educativa.

1.2 Diagnóstico

1.2.1 Diagnóstico general

Los principales antecedentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (en adelante USAER) los encontramos referidos en el libro de Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), en donde se menciona que, la USAER es un servicio de educación especial, encargado de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), prioritariamente aquellas asociadas con la discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles de educación básica.

Así mismo, se menciona que en México los servicios que se ofrecían durante la década de los ochenta a cargo de la Dirección General de Educación Especial del

Distrito Federal, eran clasificados en: indispensables y complementarios. Los primeros —Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial— funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares. Los segundos —Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A— atendían a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Existían, además, centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de los años ochenta y principios de los noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE).

Por su parte, los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) comenzaron a operar en 1965, iniciándose como un proyecto de atención de la Dirección General de Educación Preescolar para los niños de este nivel que, por diversas razones, presentaban dificultades en su desarrollo y aprendizaje.

A nivel nacional en 1993 —como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41— se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa.

La reorientación y reorganización de los servicios de educación especial tuvo dos propósitos principales: por un lado, combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y los niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica general; la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico y en ocasiones, atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo, como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Por otro lado, dada la escasa cobertura lograda hasta 1993, se buscó acercar los servicios de educación especial a los alumnos y las alumnas de educación básica que los requerían. La reorganización de los servicios de educación especial hizo que los servicios complementarios, se transformaran en USAER con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con NEE a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.

En nivel preescolar, son pocas las escuelas que cuentan con el servicio de una USAER, esto se debe a que no se tienen los suficientes recursos humanos y materiales, aproximadamente sólo un 10% de los preescolares del estado de Tlaxcala tienen dicho servicio. La USAER promueve, en vinculación con la escuela que se apoya, la eliminación de barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos. A partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general. El trabajo realizado por la USAER, no sólo beneficia a los alumnos con NEE, sino que impacta en toda la comunidad escolar.

Actualmente el Departamento de Educación Especial brinda servicios en 12 zonas en el estado de Tlaxcala, atendiendo a los tres niveles de educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), cuenta con 64 USAER distribuidas en el estado. (Ver anexo 1)

La USAER 45H la cual es el objeto de este estudio, se creó oficialmente hace 6 años, ya que antes funcionaba como “Grupos integrados”. El equipo de la USAER

45H, está conformado por 7 áreas: Dirección, psicóloga, especialista en aprendizaje, psicomotricidad, comunicación, trabajo social y acompañante de música.

La función que desempeña cada uno de los integrantes que conforman la USAER, se describe a continuación:

- Directora de USAER: Al igual que el equipo de apoyo, asiste al Jardín de Niños "Josefina Ramos del Río" (en adelante JNJRR) sólo los días jueves, de 8:00 a 1:00 pm. Coordina la construcción de la planeación del servicio de apoyo y acuerda con la directora del JNJRR la participación en la escuela. Gestiona con ella los tiempos y espacios para realizar las fases de intervención de la USAER.
- Especialista de aprendizaje: Permanece toda la semana en el JNJRR, de 8:00 a 1:00 pm. Realiza visitas de observación a los grupos para detectar alumnos con NEE, desarrolla estrategias de ajuste metodológico con el maestro de grupo, participa en los Consejos Técnicos Escolares, para la definición de acciones para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, tanto en el contexto escolar como en el áulico. Así también, aplica instrumentos para evaluar la competencia curricular de los alumnos.
- Especialista de comunicación: Realiza visitas de observación a los grupos. Realiza el desarrollo de ajustes metodológicos de acuerdo con su área, en los grupos que lo requieren, conjuntamente con el maestro de aprendizaje y los maestros de grupo. Además aplica instrumentos de acuerdo a su área, para valorar y estimular a los alumnos con alteraciones en la comunicación oral.
- Especialista de psicomotricidad: Realiza visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior. Apoya en el desarrollo de ajustes metodológicos de acuerdo con su área, en los grupos que lo requieren, conjuntamente con el maestro de aprendizaje y los maestros de grupo. Realiza valoraciones y atiende a los alumnos con alteraciones en la psicomotricidad

gruesa y fina, comúnmente son alumnos con un diagnóstico de parálisis cerebral infantil, con lesiones cerebrales o inmadurez en el desarrollo.

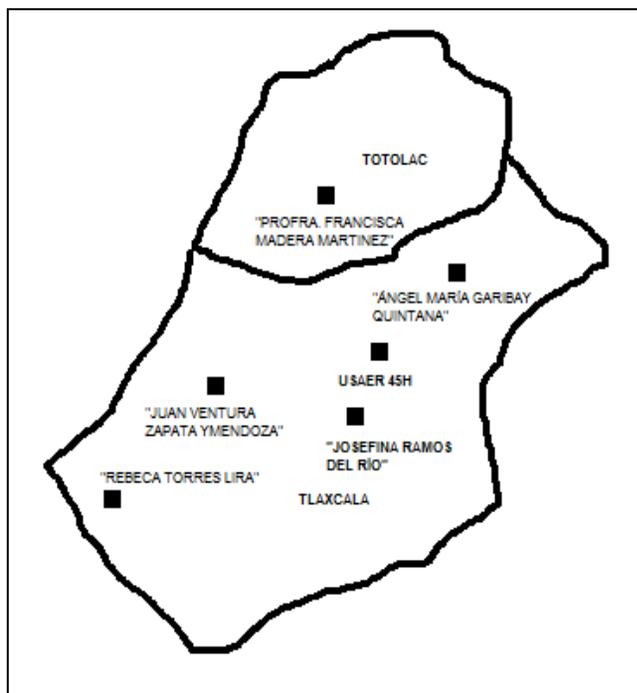
- **Psicología:** Realiza visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior. En los grupos que lo requieren, hace ajustes metodológicos de acuerdo con su área, conjuntamente con el maestro de aprendizaje y los maestros de grupo. Atiende a los alumnos con problemas emocionales y de conducta, problemas de atención, discapacidad y realiza valoraciones psicológicas.
- **Trabajo Social:** Hace visitas domiciliarias para trabajar colaborativamente con la familia, de los alumnos que lo requieran, gestiona apoyos en instituciones de gobierno, privadas y asociaciones civiles.
- **Acompañante de música:** Asiste a los jardines que no tienen acompañante de música, en el transcurso de la semana de 8:00 a 1:00 pm., trabaja con todos los alumnos de la escuela, realizando cantos y juegos.

En el siguiente cuadro se pueden observar los especialistas y su antigüedad desde que se incorporaron a la USAER, así como su formación profesional:

PUESTO	SEXO	ANTIGÜEDAD EN EL USAER 45H	PREPARACIÓN
DIRECTORA	M	28 AÑOS	LIC. TRABAJO SOCIAL
PSICOLOGA	M	19 AÑOS	LIC. PSICOLÓGIA
APRENDIZAJE	M	23 AÑOS	LIC. EDUCACIÓN ESPECIAL
APRENDIZAJE	H	18 AÑOS	LIC. EDUCACIÓN ESPECIAL
APRENDIZAJE	M	15 AÑOS	LIC. EDUCACIÓN ESPECIAL
APRENDIZAJE	M	5 AÑOS	PEDAGOGA
APRENDIZAJE	M	10 MESES	LIC. EDUCACIÓN ESPECIAL
TRABAJO SOCIAL	M	19 AÑOS	LIC. TRABAJO SOCIAL
COMUNICACIÓN	H	23 AÑOS	LIC. EDUCACIÓN ESPECIAL
PSICOMOTRICIDAD	H	19 AÑOS	LIC. EDUCACIÓN ESPECIAL
ACOMPÑANTE DE MÚSICA	H	19 AÑOS	CARRERA TÉCNICA

Cuadro 1. Información del personal que conforma la USAER 45H.

La USAER 45H, brinda atención en 5 jardines de niños, ubicados en los municipios de Tlaxcala y Totolac, los jardines atendidos y su ubicación se pueden apreciar en el siguiente mapa:



Mapa 2. Distribución de jardines de niños atendidos por la USAER 45H

En cuanto a la atención que brinda la USAER 45H en la escuela, podemos mencionar lo siguiente:

- Identifica las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos e incide en la eliminación de dichas barreras.
- Realiza la sensibilización de la comunidad educativa.
- Ofrece apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los maestros de la escuela que atienden alumnos que presentan NEE, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.

- Trabaja colaborativamente con el personal de las escuelas de educación regular en la identificación, evaluación, planeación y seguimiento de los apoyos para los alumnos que presentan NEE.
- Promueve, de manera conjunta con el personal de la escuela de educación regular, una cultura de aceptación e integración de todos los alumnos en el contexto escolar, familiar y comunitario, para colaborar en la construcción de una sociedad abierta a la diversidad.

Atención a los padres de familia:

- Darles asesoría sobre estrategias de atención para sus hijos.
- Brindarles talleres y conferencias sobre temas de interés que surjan en torno a las necesidades del jardín.
- Canalizarlos a diferentes dependencias que apoyen el bienestar familiar.

Apoyo a los alumnos con NEE:

- Realizar el informe de evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada de los alumnos, para asegurar su participación en la escuela.
- De acuerdo a las NEE de los alumnos cada área brindará la atención pertinente.

En cuanto a la atención de los alumnos que presentan NEE, la intervención del servicio de apoyo se centra en el trabajo multidisciplinar y en las siguientes fases:

- Detección inicial o exploratoria.
 - a) Análisis, con el maestro de grupo, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.
 - b) Evaluación más profunda de algunos niños y niñas.
- Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico.

- Propuesta curricular adaptada.
 - a) Elaboración.
 - b) Puesta en marcha.
 - c) Seguimiento y evaluación.

- Detección permanente.

Por otro lado, es necesario describir el contexto de la colonia Centro en Tlaxcala, ya que es aquí donde se encuentra ubicado el JNJRR con dirección Av. Emilio Sánchez Piedras Col. Centro en Tlaxcala (ver anexo 2), ya que en dicha institución labora la USAER 45H en la cual se centra el presente trabajo.

La colonia centro, aproximadamente en un 75%, está constituido por comercios y el 25% restante por casas habitación. Observando la comunidad, se infiere que es heterogénea, aproximadamente un 20% son profesionistas, un 50% son comerciantes y un 30% son empleados. Dicho sector económico, está compuesto por personas que en la mayoría de los casos no vive en la colonia centro, solo tienen ahí sus trabajos o negocios, es una zona urbana que cuenta con todos los servicios.

En cuanto a la distribución del espacio físico del jardín (ver anexo 3), se puede mencionar que se presentan dificultades principalmente en los salones, ya que los espacios son reducidos y además de esto, las educadoras los llenan con muebles grandes colocados en toda la orilla del salón y que utilizan para guardar sus materiales, esto ocasiona problemas de desplazamiento, ventilación y de iluminación.

El personal del JNJRR turno matutino, está compuesto por 13 personas, entre las que se encuentra la directora, las seis educadoras, una auxiliar de educadora, dos de intendencia, maestro de educación física, inglés y cantos. Más del 50% del personal tiene una antigüedad en el jardín en promedio de 20 años. (Ver anexo 4)

Actualmente, en el preescolar se atiende a una población de 150 alumnos, 86 son niñas y 64 son niños, con 11 maestros. Existen 6 grupos, 3 de segundo y 3 de tercer grado.

De acuerdo a datos que se obtienen en el preescolar, son muy pocos los niños de la colonia que asisten al jardín, la mayoría viene de comunidades que están alrededor de la ciudad capital, ya que en su mayoría son hijos de comerciantes del mercado municipal, el cual está ubicado enfrente del jardín de niños. Con relación a la actividad laboral de los padres, resulta predominante que un 70% de ellos son comerciantes del mercado y de comercios aledaños a la escuela; 15% son empleados de comercios y sólo el 10% son obreros o costureras de fábricas textiles; y un 5% profesionistas: docentes, licenciados en derecho, enfermeras. Por entrevistas con las educadoras del preescolar, infiero que los padres tienen la solvencia necesaria para poder pagar uniformes, cuotas y materiales.

1.2.2 Categorización

La dinámica de cada escuela influye directamente en la forma de cómo se asume el programa, esto es el currículo formal, sin embargo cada escuela tiene su propia interpretación de éste y así es como lo reproduce. La organización y funcionamiento de cada escuela es algo complejo, ya que forma, dentro de su organización, sus propios mitos y ritos que la van a distinguir de las demás. Más aun, cuando en la escuela existe una interacción entre dos servicios diferentes, como son el propio personal y el de una USAER, la cual posee su propia organización, originando así dificultades con la escuela. Todo esto llama la atención para generar un análisis y entender cómo es que funcionan y si se puede mejorar el impacto que generan los fenómenos que se van dando en la vida cotidiana escolar.

Con el diagnóstico realizado en el JNJRR se detectaron problemáticas, relacionadas con la atención de los alumnos con NEE con y sin discapacidad, dificultades para asumir responsabilidades y trabajar colaborativamente en su atención padres de familia, educadoras y especialistas que conforman la USAER

45H, dichas problemáticas se describen por categorías para su análisis, es importante mencionar que la USAER 45H en la cual se realiza el presente estudio, tiene un año trabajando en el jardín:

a) Trabajo colaborativo con el personal del jardín de niños.

En el JNJRR el personal tiene una antigüedad en promedio de más de 20 años en la escuela, por lo que se observa que gran parte de la organización de las educadoras, forma una tradición. Siempre están unidas para mantener dichas tradiciones o para tomar decisiones, por lo que muestran de esta manera, resistencia a aceptar propuestas de cambio, sobre todo del personal que recientemente se ha incorporado al jardín, con el fin de actualizar la metodología y organización. Esto puede observarse, en el momento en que una educadora que tiene poco tiempo de haberse incorporado, hace propuestas para organizar la documentación que tienen que realizar durante el ciclo escolar, pero las educadoras no han aceptado dichas propuestas, por preferir seguir trabajando de la forma en que lo han hecho durante tantos años, pues argumentan que así les ha funcionado.

Por otro lado, en la USAER en repetidas ocasiones han comentado que las educadoras del jardín eran “especiales”, pues ya habían corrido a por lo menos tres USAER porque no les parecía su forma de trabajar. La reacción de la mayoría de las educadoras en cuanto al trabajo de la USAER, es de darle poca importancia, pues cuando se les pide que participen en diferentes actividades con la USAER o que apliquen las estrategias que se les sugieren para la atención de los alumnos, se niegan justificándose que no tienen tiempo y que lo único que necesitan es que se trabaje con sus alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad en el aula de apoyo, pues siempre se ha trabajado así con educación especial, es decir, prefieren que se trabaje como si fuéramos dos servicios independientes y paralelos a la educación de los alumnos y además se deslinda la responsabilidad a la USAER de sacar adelante a los alumnos.

Es notable, que las educadoras se unen para proteger sus intereses o hacer valer su poder, esto de cierta forma dificulta la incorporación de nuevo personal al jardín, pues puede representar un problema, si de alguna manera se opone a las costumbres u organización establecidas desde hace aproximadamente 20 años, esto determina de cierta forma su aceptación o rechazo del personal. Reflexionando la actitud que muestran las educadoras, se notó que esto condiciona la iniciativa, la propia metodología o estilo de cada educadora, con el afán de mantener unificado año con año su organización.

Por otro lado, las actitudes en el trabajo del personal docente, basadas en acuerdos de intereses de un grupo hegemónico y no en argumentos psicopedagógicos o socioeducativos, afectan la vida académica y particularmente el trabajo del personal de USAER y a esto se suma la falta de interés y compromiso para trabajar colaborativamente, todo esto está implicando el concepto e importancia que tienen sobre el trabajo de apoyo de USAER para con sus alumnos, que en definitiva por lo que se observa es muy bajo o nulo.

b) Trabajo colaborativo con padres de familia.

Cuando algunos alumnos requieren de apoyos específicos, para mejorar su desempeño académico, es necesario contar con el apoyo de los padres de familia, algunos padres, así lo entienden, pero en algunos casos, les causa incomodidad o un problema.

Se han presentado casos que están vinculados con la problemática de que los padres no acepten las dificultades que presentan sus hijos y por lo tanto rechacen la atención de la USAER, esto quizás por ignorancia o porque no se quieren hacer responsables. Y si a esto se le suma la falta de comprensión de algunas educadoras hacia la aceptación del problema del alumno, sobre la necesidad de ser atendido por los especialistas y a tener que participar en ese proceso de atención, se generan

más dificultades y representa un trabajo extra por parte de la USAER, ya que además de la atención a los niños, se tiene que hacer una labor de convencimiento, concientización y organización de la participación.

Por otro lado, los padres de familia manifiestan que se les hace difícil trabajar y estar en comunicación con las educadoras en cuanto al proceso de aprendizaje de sus hijos, puesto que no están acostumbrados, ya que en la escuela es común, que pocas veces se realicen reuniones o se manden a traer a los padres de familia, si se les quiere dar algún tipo de información, las educadoras solo escriben su mensaje en un pizarrón que se pone en la entrada de la escuela, los padres toman nota y hacen o llevan lo que se les solicita.

c) Proceso de integración de niños con autismo.

A mediados del ciclo escolar 2011-2012 se inscribió al jardín un alumno con diagnóstico de Autismo, Luis tiene 6 años de edad, es diagnosticado por una paidopsiquiatra, nunca había asistido a la escuela, ni recibido algún tipo de atención psicopedagógico o terapia de lenguaje, solo ha recibido atención médica por parte de la paidopsiquiatra. De acuerdo a la discapacidad de Luis, presenta dificultades para relacionarse socialmente, dificultades para comunicarse con los demás, es poco tolerante a cambios de rutinas o a interactuar con desconocidos, incluso para trabajar o tener contacto con algunos colores, sonidos, texturas, olores, etc. Esta parte ha sido la más difícil pues, hay que estarlo observando siempre, para identificar qué es lo que lo altera. Utiliza los materiales o juguetes de forma inusual, presenta movimientos y sonidos estereotipados y sin significado convencional. Hasta el momento no ha presentado rasgos de agresividad.

Cuando las educadoras recibieron la información, mostraron desacuerdo y preocupación. La USAER, se comprometió en apoyar el proceso de inclusión del alumno a la escuela y de darles a las educadoras las herramientas necesarias para atenderlo. El alumno ha tenido avances significativos en todo este tiempo, puesto que se ha adaptado a la dinámica escolar rápidamente, ha logrado ser independiente

en actividades que forman parte de las rutinas del preescolar. Sin embargo ha sido difícil, tratar de vincular el trabajo con las educadoras, puesto que han mantenido una resistencia en cuanto a la atención del alumno, particularmente es el caso de la educadora responsable del alumno, pues aun que se le ha dado la información sobre la discapacidad que tiene el alumno y sobre cómo trabajar con él, se niega para planear en conjunto, en aplicar las estrategias de comunicación y disciplina con el alumno. Si se han obtenido avances con Luis, se debe a que desde que se incorporó al jardín, ha recibido el acompañamiento de la USAER durante todo el día en su aula y a que ha sido aceptado positivamente por sus compañeros y padres de familia.

Como se puede observar, existe por parte del personal capacitado, la buena intención de incorporar a Luis de manera sistemática y paulatina. Por otro lado hay educadoras que están al pendiente de la conducta del alumno con Autismo, para justificar en base a lo observado por ellas, las razones por las que no pueden aceptarlo en su grupo. El desconocimiento y la actitud de algunas educadoras dificultan la inclusión de Luis. Sin embargo, también hay maestros como el de educación física que sí se interesa por participar en la atención del niño.

1.2.3 Resultados del diagnóstico

A través del diagnóstico realizado con carácter personal, mediante la aplicación de la guía, entrevistas y observación en el JNJRR, se detectaron tres problemáticas determinantes: 1) cuestiones relacionadas con, la forma en que se da el trabajo colaborativo con las educadoras del jardín; 2) el trabajo colaborativo con los padres de familia, educadoras y USAER; y 3) cómo se da la inclusión de un alumno con Autismo.

Al observar el tipo de población que asiste y es atendida por el preescolar y principalmente por la USAER, se puede entender el ¿por qué? cuando se les solicita a los padres de familia asistir a una reunión o brindarles mayor atención a sus hijos, origina tantas dificultades, pues al ser en su mayoría empleados o comerciantes no tienen permisos en sus trabajos para ausentarse y asistir a las reuniones de la

escuela, o tienen que trabajar todo el día, por lo que deslindan la responsabilidad del cuidado de sus hijos en algún otro familiar.

También se puede reflexionar sobre cómo influye la antigüedad y experiencia que tienen las educadoras, entendiendo así que han mantenido y protegido por tantos años los mismos mitos y ritos (Rockwell, 2009), que rigen la organización de la institución. Es notable ver que las “micropolíticas” (González, 2008) del personal, se han mantenido por años, por ello cuando se incorpora nuevo personal, difícilmente se les permite participar en la toma de decisiones y organización, esto origina un choque entre la iniciativa de cambio o actualización del personal recién incorporado, la cual con la actitud de las educadoras se va inhibiendo. La posible causa, es que las educadoras de mayor antigüedad han preservado la organización del jardín, protegiendo así sus intereses y comodidades. Lo mismo sucede cuando se trata de trabajar en conjunto educadoras y USAER, ya que se le da poco reconocimiento al servicio de Educación Especial, así como negarse a aplicar las estrategias recomendadas o realizar adecuaciones en las planeaciones.

Por otro lado, la falta de participación de los padres de familia, con relación a la atención y educación de sus hijos, probablemente se deba a que no están acostumbrados a trabajar conjuntamente con las educadoras, a la falta de información sobre las dificultades que presentan, otra causa tiene que ver con el poco interés que tienen o la falta de compromiso para trabajar en la atención de sus pequeños, con las educadoras y con la USAER, ya que esto les genera de cierta forma, más trabajo o tiempo, ya que tienen que asistir con mayor frecuencia al jardín y en casos en los que tienen que ser canalizados al área médica, les genera gastos, a pesar de que la USAER gestiona apoyos o descuentos económicos. También es frecuente que los padres no acepten el apoyo de la USAER porque no reconocen las necesidades de sus hijos o que no las quieran aceptar por que los sobreprotegen y justifican todo el tiempo.

La última problemática que se refiere a la integración de un alumno con Autismo, posiblemente todo el estrés y rechazo se origina porque las educadoras no

tienen la experiencia de haber trabajado antes con niños con discapacidad, esto les origina temor e inseguridad.

Cómo podemos ver, las tres problemáticas se relacionan en cuanto a la falta de conocimientos, sensibilización, compromiso y disposición para trabajar en colaboración entre las partes fundamentales de la educación, estas son las educadoras, padres de familia, USAER y alumnos. Ya que como sabemos todas son importantes y necesarias, si una de estas no funciona, no es posible encontrar el equilibrio y trabajar apropiadamente. Por todo esto es necesario organizar pláticas y talleres de información y sensibilización con las educadoras y padres de familia sobre la importancia de trabajar en equipo y de actualizarse, así como sobre la aceptación a la diversidad.

1.3 Antecedentes (Estado del arte)

En este apartado se realizará un análisis de lo que se ha hecho sobre la inclusión educativa a través del trabajo colaborativo. Es importante mencionar que no se encontraron trabajos o estudios que hagan referencia o estén dirigidos al trabajo colaborativo en la inclusión educativa, sin embargo se han obtenido datos sobre su importancia para ésta, tal es el caso de los artículos que se analizarán a continuación.

Estudios que se han realizado en diferentes países sobre sus experiencias exitosas para llevar a cabo la inclusión educativa, coinciden en que son países que tiene una educación descentralizada y tienen la suficiente flexibilidad para contextualizar los planes y programas de acuerdo a sus necesidades, entre estos países se pueden mencionar a España, Inglaterra y Canadá.

En el caso de España, existen muchos trabajos e investigaciones realizadas en relación al tema de la discapacidad y su inclusión social; esto se debe a que es un país pionero y que ha manifestado grandes avances en la cultura inclusiva. Un ejemplo es el trabajo de Martínez (2011), quién publicó un artículo donde describe un

panorama de la atención a la diversidad en la comunidad autónoma Vasca. La autora determina que es importante para la inclusión educativa, que se dé un trabajo en equipo entre los docentes para que diseñen y adecúen proyectos que guíen su acción educativa. Entre los obstáculos encuentra que los docentes en la teoría manejan la inclusión, pero en la práctica educativa son ellos mismos quienes generen la segregación y no consideren las herramientas y estrategias que les faciliten los maestros de educación especial.

Por otro lado Susinos (2002, p.55), cita a Ainscow sobre la importancia del trabajo colaborativo para la inclusión educativa, a esto le llama “promoción de una cultura escolar en movimiento”, es decir son escuelas en las que existe un alto grado de colaboración, planificación y apoyo mutuo entre los profesores. Rescata además la importancia de que los currículos deben de ser descentralizados y flexibles para atender pertinentemente las demandas de su población educativa.

Podemos darnos cuenta que ambas autoras españolas coinciden en darle importancia al trabajo colaborativo entre los docentes y los especialistas, y que cuando la educación es descentralizada permite contextualizarla y atender las necesidades de cada estado, en ambos estudios también se explican las funciones de los maestros especialistas, quienes fungen como asesores y no como los responsables de la atención para los alumnos con discapacidad.

Otros autores que han realizado estudios sobre la inclusión educativa en España son Verdugo y Rodríguez (2008) quienes realizaron una valoración de la inclusión educativa y su situación actual, en el cual encontraron unanimidad por parte de los docentes en considerar que hay un desconocimiento y falta de información generalizada entre los profesionales de la educación respecto a lo que implica el término de inclusión educativa, además de una falta de recursos materiales y personales. Reconocieron un avance a nivel social más que en el área académica, de igual forma perciben un mayor avance asociado al trabajo en grupo o cooperativo para lograr la inclusión educativa, aunque esta concepción depende de la

experiencia personal y disposición de los docentes. Para favorecer este trabajo ellos mencionan que hace falta establecer normas que pauten los horarios y espacios que faciliten el trabajo cooperativo y que se pueda dar una coordinación para clarificar las funciones del profesorado. Los autores, también dan suma importancia a fomentar la colaboración entre los padres, maestro de grupo, profesor de apoyo y las familias, tengan o no un miembro con necesidades o discapacidad.

En el caso de Inglaterra, Ainscow (2004) realizó un estudio de tres años para determinar las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas, esto involucra procesos sociales de aprendizaje que influyen sobre las acciones de las personas. En relación a esto hace una crítica sobre la escasa preparación que tienen los docentes para atender a la discapacidad, por otro lado hay una deficiente información sobre la conceptualización de la inclusión, esta falta de claridad crea incertidumbre y confusión principalmente entre los docentes.

Para resolver ambas deficiencias, es necesario el trabajo colaborativo entre los docentes y los especialistas, con esto se aclararía y manejaría la información adecuada sobre inclusión y se enriquecería el trabajo en las aulas.

Por otro lado, López (2009), menciona otros requerimientos necesarios para que la inclusión educativa se lleve a cabo, considera: unificar y clarificar de forma unívoca y completa una concepción de concepto de NEE e inclusión educativa; es necesario basar la inclusión en un modelo curricular que asegure la convivencia, la colaboración y la participación de todos; la educación inclusiva debe orientar la organización, planificación educativa, distribución de recursos y el diseño de las prácticas pedagógicas; organizar una estructura de servicio profesional y materiales suficientes; evitar etiquetar a los alumnos por sus características; mejorar la calidad de los servicios ofertados; los alumnos con NEE precisan una atención especial para adaptarse al medio y ser independientes; asegurar la descentralización; reorientar y eficientar los servicios de educación especial; que la formación de los educadores sea la pertinente y que constantemente se estén actualizando ya que en la mayoría

de los casos no tienen los perfiles; institucionalizar la capacitación de las familias para atender a la discapacidad.

En relación a esto Moliner (2008), realiza un estudio en Canadá específicamente en la provincia de New Brunswick, puesto que tiene una gran trayectoria inclusiva, analiza que para que la inclusión educativa se dé, es necesario que se cuenten con determinadas condiciones y que estas a su vez se articulen, dichas condiciones las ubica en cuatro niveles: nivel social, nivel de sistema educativo, nivel de centro y nivel de aula. En el primer nivel, el social, menciona la importancia de considerar la opinión pública, la proyección de las políticas sociales, la vinculación con asociaciones comunitarias y la familia. Integra a todos estos agentes y recursos como necesarios para generar una cultura inclusiva.

En el segundo nivel, el educativo, habla de la concreción de una política educativa con orientación inclusiva, la cual además estar fundamentada y contextualizada. Menciona además la necesidad de preparar a la escuela y al alumno con discapacidad antes de su ingreso, es decir, es necesario sensibilizar e informar a la población; esto tiene relación con la formación sobre inclusión educativa que reciben los docentes y las actitudes que tienen hacia esta. El tercer nivel del centro, tiene que ver con la organización y capacidad de gestión y liderazgo, se describe la formación de grupos reducidos, se cuenta con un docente y un asistente y el apoyo del especialista, esto genera como necesario que se dé un trabajo colaborativo, donde además se toma en cuenta a la familia.

En el último nivel, que es el de aula, es donde realmente se ve el impacto de los tres anteriores y donde se puede ver si un alumno es incluido realmente, esto se ve reflejado en la medida de su participación, del diseño de la planificación y en que los recursos no sólo se utilicen para el alumno con discapacidad sino que pueden servir para el resto de los alumnos.

El estudio de Moliner, permite ver que no está dirigido al trabajo colaborativo, pero hace hincapié en la importancia de generarlo para obtener resultados favorables en materia de inclusión educativa.

Otro estudio que es el de Blanco (s/f) realizado en América Latina, analiza la importancia e impacto del trabajo colaborativo como necesario para la inclusión, esto puede evidenciarse en lo expuesto en su artículo:

La inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegura que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos y cada uno de los alumnos. Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad, de forma que todo el equipo docente comparta unas mismas metas y visión educativa. (Blanco, s/f, p.15)

Entiende a la inclusión como un proyecto de escuela, en el cual es necesario que se involucren a todos, donde cada miembro interno o externo a la escuela aporte los elementos necesarios que desde su posición permitan enriquecer y lograr la inclusión, en donde se dé un alto nivel de acuerdo consensuado y debatido; por otro lado habla de los beneficios de trabajar colaborativamente, estos son mejorar la calidad de la enseñanza, dar respuesta a las necesidades de sus alumnos, trabajar por un fin en común, además de reducir los temores e inseguridades que pueden producirse en los docentes y familias al tener un alumno con BAPS.

Blanco (s/f), menciona como tal, al trabajo colaborativo explicando que:

La adecuada atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos requiere de un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo. En aquellas escuelas en las que existe un trabajo colaborativo entre los profesores, entre profesores y especialistas, entre profesores y padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender la diversidad. Es también fundamental el trabajo colaborativo con los padres, estos han de participar en las actividades de la escuela, en la evaluación y planificación del currículo más adecuado para el niño, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos. (Blanco, s/f, p.16)

Blanco habla de la importancia de trabajar colaborativamente entre docentes, especialistas, padres de familia y entre los mismos alumnos. En relación a los padres de familia es importante mencionar que su participación no se limita únicamente a favorecer los canales de comunicación entre la escuela y la familia, o a asistir a los

llamados que se les haga, sino que también los considera para realizar la planeación de actividades más apropiadas, evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, también les asigna responsabilidades para trabajar en casa.

Otro trabajo encontrado sobre inclusión educativa y trabajo colaborativo, es el de Giné i Giné (s/f), donde explica seis condiciones necesarias que permiten mejorar la práctica en el aula para dar respuesta a las necesidades de los alumnos y para ser una escuela inclusiva. En la primera de las condiciones menciona la necesidad de enseñar formas de colaboración entre el profesorado, con esto se refiere a que se logre llevar a cabo la intervención conjunta entre dos profesores en el aula, en este caso es el docente y el especialista; planificar conjuntamente; incrementar la ayuda mutua; concientizar al equipo docente y promover la autoestima a partir de la colaboración.

En otro apartado que es sobre los factores clave para una escuela inclusiva, entre esto menciona: necesario hacer del trabajo colaborativo un instrumento de trabajo habitual con el fin de generar conocimientos que sirvan para responder a las NEE; entender la heterogeneidad como una oportunidad de diversificación y que la organización de la propia escuela debe permitir la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.

Esto nos hace reflexionar sobre la importancia de que los docentes muestren disposición y compromiso para trabajar colaborativamente, pero también lo trascendental de que la misma escuela propicie ese tipo de relaciones y formas de trabajo.

En relación a esto, Echeita (2008), cita a Nilhom (2006), cuando dice que es importante preguntarse quién debe decidir y participar en lo que es la inclusión, a esto responde:

El resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él, aunque el resultado sea diferente a la perspectiva de alguno o algunos en particular. (Echeita, 2008, p.13)

Echeita (2008), reconoce que propiciar la inclusión educativa dentro de las escuelas, es difícil para todos, ya que requiere de modificar muchas prácticas cotidianas, de capacitarse y sobre todo de dar solución a lo que él llama “*situaciones graves o problemas difíciles*”, es decir enfrentarse a la complejidad de la inclusión. Pero lo más interesante de esto es la respuesta que él da ante esta situación:

La mejor forma de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativa es establecer amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo, en el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local. (Echeita, 2008, p.15)

De esta forma, podemos darnos cuenta, que sin la colaboración, difícilmente se podrá dar respuesta a las necesidades de los alumnos y difícilmente se logrará la inclusión educativa. Como se ha visto, muchos autores hablan de la importancia del trabajo colaborativo y coinciden en lo necesario que es, pero hay que preguntarse ¿por qué en la práctica es tan difícil llevarlo a cabo?. González (2008), menciona que para esto es importante el liderazgo que existe dentro de una escuela, es decir, se debe también mirar hacia el contexto organizativo, qué tipo de valores se practican en la escuela, qué principios orientan su funcionamiento, qué prácticas y rutinas existen, qué supuestos y normas están dadas por sentado y de forma general, cómo se organiza la escuela.

En relación a esto, González cita a Ainscow (2001) quien con sus palabras resume lo anterior:

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar 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 el 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. (González, 2008, p.84)

Lo significativo de este autor, es precisamente el valor que le asigna al liderazgo, en el caso de las escuelas es el director, en quien recae como líder formal, el deber de organizar y promover entre la comunidad escolar la inclusión educativa, esto mediante el diálogo, la sensibilización e información. Además de que

debe propiciar los espacios, tiempos y recursos necesarios para que se trabaje colaborativamente y para que todos se comprometan.

Hasta ahora se ha visto en el panorama internacional, cómo diferentes autores en los estudios que han realizado, exponen la importancia del trabajo colaborativo y el liderazgo, los cuales son necesarios para lograr la inclusión educativa.

Ahora se analizará cómo se está dando o qué se está haciendo en el caso de México en relación a la inclusión educativa, para esto es importante reflexionar sobre cuáles son los factores que intervienen en la acción educativa con alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (en adelante BAPS) y que dificultan la inclusión educativa. Para explicar este aspecto analizaremos la investigación que realizó Benavidez (2012), sobre los factores que intervienen en la atención pedagógica que brindan los docentes de educación primaria a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en los centros públicos “Hermanos de Salzburgo y Teresa Arce” del municipio de León.

Este artículo menciona que entre los factores que mayormente obstaculizan la aplicación de estrategias pedagógicas especiales se encuentran: la falta de competencias alcanzadas por las y los docentes egresados de la Escuela Normal con el viejo currículo, carencia de medios y materiales didácticos, sobrepoblación e indisciplina estudiantil, falta de conciencia de algunos padres, poca comunicación entre docentes con algunos padres y madres de familia y por último y la dificultad inherente de los alumnos.

En este sentido, retomando la recopilación de “Experiencia exitosas de integración educativa 2009-2010” (2012), se detallan diferentes experiencias que han tenido éxito en la inclusión educativa a lo largo de la república mexicana, donde se rescatan las diferentes estrategias y actividades utilizadas para este propósito, entre estas podemos mencionar: desarrollar competencias para la atención de las diferentes discapacidades mediante el uso de materiales y estrategias de atención y

favorecer el trabajo colaborativo entre docentes y padres de familia. Como podemos observar en ambos documentos se hace mención de la necesidad de contar con personal calificado y materiales suficientes para dar respuesta a las BAPS, pero otro elemento importante es el trabajo colaborativo que se tiene que dar entre docentes, especialistas y padres de familia.

Para explicar y entender mejor la importancia del trabajo colaborativo en la inclusión educativa y sus efectos, se realizará un análisis de algunos estudios que se han hecho al respecto.

En un “Intercambio de experiencias de Inclusión Educativa” que se llevó a cabo en el estado de Tlaxcala en el 2011, a cargo del Departamento de Educación Especial de Tlaxcala y de la Coordinación del 4º Sector de Educación Especial en el D.F., hablaron de su experiencia al trabajar la Inclusión educativa en el D.F., la cual exige realizar cambios en la modalidad de atención a los alumnos Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad para minimizar las BAPS, donde la atención ya no se centra en el alumno sino en el contexto.

Expusieron que tanto docentes como infraestructura, requieren de modificaciones y actualizaciones, ya que por sus características ya no se ajustan a los objetivos de la inclusión. Desde las mismas políticas educativas que muchas veces se contraponen o desde los lineamientos operativos que rigen la educación especial en México, puesto que la inclusión pide que se atienda a los alumnos con BAPS dentro de las aulas regulares y mediante la misma planeación del docente de aula regular (con sus respectivas adecuaciones), la realidad es que se le sigue pidiendo al especialista que elabore, aplique y entregue sus propias planeaciones de atención de los alumnos, lo que se hace con esto es contradecir el modelo inclusivo y permitir que se siga trabajando la integración educativa, es decir el trabajo individualizado, donde la mayor responsabilidad del avance del alumno recae sólo en el especialista.

Se mencionó la necesidad de ir ajustando los mismos objetivos de la inclusión educativa con la educación en México, puesto que muchos de estos están perfilados para países Europeos, los cuales llevan un adelanto significativo en lo que respecta a la inclusión educativa. Esto también permitirá ir poco a poco preparando los espacios y el personal calificado para lograrlo. Entre los rasgos importantes y necesarios para la inclusión, se encuentra el trabajo colaborativo, puesto que la atención y logro de los alumnos es tarea de todos, es una responsabilidad compartida.

Esto se puede corroborar en la Tesis de León (2008), quien realizó un estudio titulado “De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: el caso del instituto Herbert”.

Dicha investigación tuvo como objetivo aprender la manera en cómo comunidad educativa del Instituto Herbert, una institución de Educación Especial, realiza su labor educativa y poner de manifiesto a la institución sus fortalezas y debilidades encontrados con el fin de realizar los cambios pertinentes y viables que garantizarán una educación de calidad para el alumnado, apuntando así a la Educación Inclusiva, todo esto a través del Estudio de Caso.

La investigación fue realizada en una escuela de Educación Especial Privada, ubicada en la Ciudad de México. Es una asociación civil sin fines de lucro que se sostiene de las cuotas que pagan las familias del alumnado así como de donaciones de diferentes empresas e instituciones. Atiende a alumnos con discapacidad diversa, cuenta con 90 alumnos en total los cuales presentan NEE, las edades del alumnado van desde el año de edad hasta los 50 años, es decir desde la infancia temprana hasta la edad adulta madura.

León (2008), en la explicación que da sobre la inclusión educativa, menciona la importancia de modificar ciertas prácticas para así favorecer la creación de espacios inclusivos, entre estas sugiere crear un clima de cooperación entre alumnos y profesores, entre los mismos profesores para compartir experiencias y dudas de su

práctica; así como colaborar con las familias, para que participen en la construcción de la comunidad de aprendizaje.

De igual forma explica, que en las escuelas es necesario formar grupos de profesionales para atender y apoyar a la diversidad. Que deben trabajar de manera colaborativa y no centrarse en que cada quien haga lo que le toca hacer, es decir en un modelo individualista. Trabajar colaborativamente también va a traer como consecuencia a los docentes, la posibilidad de irse formando y actualizando con el fin de enriquecer su práctica, además de avanzar hacia la mejora continua de la escuela.

Entre las dificultades que encuentra en la escuela, es que la población atendida son alumnos que asisten porque no fueron admitidos en otras escuelas por su discapacidad o que sus padres los llevan para que desarrollen las habilidades básicas de independencia personal y autocuidado, así como lenguaje, necesarias para asistir a una escuela regular. Por todo esto, las familias ven a la escuela como la institución con la que se tienen que conformar o como un espacio de paso, por lo que no se involucran con ella. Por otro lado el trabajo de los docentes es individualizado y otro punto es que capacitan a sus estudiantes para poder ser incorporados en el mundo laboral, pero no tienen acuerdos con empresas que pudieran emplearlos.

Después de realizar su estudio, de los puntos que concluye menciona que para que la Institución encuentre una plataforma que le permita acceder a una escuela regular o al campo laboral deben y es necesario fomentar el trabajo colaborativo con todo el personal y las familias que forman parte de la comunidad escolar; propiciar la colaboración con escuelas regulares mediante convenios y acuerdos para lograr incluir a los alumnos que ya desarrollaron las habilidades básicas; y basar el trabajo y las actividades en el alumnado en lo que es capaz de aprender y desarrollarse, de ser autónomos, planeando actividades en donde se fomente el trabajo en equipo, en donde los potenciales del alumnado se compartan para metas en común, con esto

se lograría hacer del proceso de enseñanza- aprendizaje algo más significativo para el alumnado, el profesorado y auxiliares.

De acuerdo a su tesis, se retoma la importancia del trabajo colaborativo para llevar a cabo adecuadamente la inclusión educativa, pero también lo ve como un factor importante para el progreso del propio centro escolar.

Por otro lado países como Chile, Argentina y España, por mencionar algunos, han realizado estudios sobre el trabajo colaborativo aplicado en la modalidad de educación universitaria a distancia, donde se han obtenido en su mayoría resultados positivos, ya que el trabajo que realizan docentes y alumnos ha garantizado su efectividad contra el trabajo individualizado. Tal es el ejemplo que expone Sagredo, Rábano y Arroyo (2009), donde realizan un Proyecto de trabajo colaborativo en los estudios de Filología Inglesa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España.

Partiendo del reconocimiento que en la actualidad las nuevas tecnologías y el trabajo colaborativo ofrecen ventajas eficaces y enriquecedoras desde el punto de vista educativo en la organización de los grupos y como recursos didácticos. Surge este trabajo, el cual consistió en la realización de comentarios de textos históricos por un grupo de alumnos de la asignatura de forma colaborativa, utilizado los medios técnicos necesarios para realizar el trabajo colaborativo *online* con estudiantes que siguen la modalidad de enseñanza a distancia.

Se puso en práctica un modelo colaborativo *online*, donde los estudiantes distribuidos en distintas ciudades y países, tienen como punto de unión la red informática. El desarrollo de este trabajo y su evaluación fueron *online* y exigió una rigurosa coordinación entre los tutores, profesores y estudiantes.

El objetivo era diseñar un proyecto que creara y dinamizara grupos de trabajo en entornos virtuales que mejoraran el rendimiento de los alumnos de la asignatura troncal de cuarto curso de Filología Inglesa, Historia y Cultura de los Países de Habla

Inglesa, en la modalidad de enseñanza a distancia. Se llevó a cabo en el ciclo 2008-2009, el proyecto consistió en proporcionar a los alumnos voluntarios de la asignatura, documentos históricos del mundo anglófono que debían comentar de forma individual y que, una vez revisados y corregidos por el equipo docente de la asignatura, se subieron en la RED por el Tutor de Apoyo en Red (TAR) de la asignatura para así desarrollar el trabajo colaborativo a través del cual todos los alumnos podían aportar sus sugerencias y comentarios a los trabajos que realizaron el resto de los miembros del grupo obteniendo una versión final del comentario en la que estarían recogidas todas las aportaciones que surgieron del grupo. Con esto obtenían comentarios más completos al realizarlos entre todos.

Sagredo y cols (2009), explican la importancia de asignar tareas y tiempos a los participantes, para su posterior organización, publicación y debate desde la Plataforma virtual de la asignatura. El que todos respetaran los acuerdos, fechas, asumieran su participación activa y responsabilidad, permitió conseguir resultados positivos, en palabras de los autores de este trabajo, explican:

Fue una experiencia muy enriquecedora, tanto para el alumnado como para el Equipo docente y el TAR de la asignatura. Todos nosotros nos hemos vistos inmersos en un trabajo muy fructífero, ya que se ha realizado entre todos. Ha sido verdaderamente una experiencia de trabajo colaborativo. (Sagredo y cols, 2009, p.58)

Lograron trabajar de forma colaborativa 46 personas, incluyendo a los alumnos, profesorado y TAR de la asignatura. Todos mantuvieron una actividad que se llevó a cabo con fluidez y orden, debido al éxito del proyecto, se plantearon continuar la experiencia en un futuro próximo.

1.4 Propósitos

Al concluir la implementación de la presente propuesta de intervención se habrá logrado modificar las prácticas cotidianas de la escuela que crean BAPS, las educadoras aplicarán estrategias para el trabajo colaborativo entre ellas, la USAER y los padres de familia y todos practicarán la inclusión educativa a fin de que sean beneficiados los alumnos con NEE con o sin discapacidad.

CAPÍTULO II.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

En este capítulo se expondrán y fundamentarán los elementos teóricos de la inclusión educativa desde la perspectiva de la atención que reciben los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (en adelante BAPS), primero se iniciará conceptualizando el término discapacidad, se explicarán los antecedentes y evolución del modelo de inclusión. Posteriormente se hará un análisis de las dificultades que se han presentado para la atención de los alumnos con discapacidad a pesar de los modelos que se han implementado, de igual forma se comentarán los factores que intervienen en su atención pedagógica. Finalmente se conceptualizará al trabajo colaborativo y se expondrá su importancia para la inclusión educativa.

2.1 Inclusión educativa

En relación al término “discapacidad” existe una confusión sobre cuál es el término correcto “personas con discapacidad” o “personas con capacidades diferentes”, por esta razón es importante explicar el significado de cada concepto y su origen.

El origen del término “Personas con Capacidades Diferentes” proviene de la campaña electoral presidencial del año 2000 por el entonces candidato Vicente Fox, como un slogan de su campaña. A lo largo del mandato, este término se oficializó indebidamente, lo que ocasionó que en los discursos de los políticos o documentos del gobierno, se utilizará esta definición. Esta imprecisión logró tal alcance que quedó registrado en ordenamientos importantes como la Constitución Política, esto antes de la reforma constitucional de diciembre del 2006. (Jiménez, 2007)

Ruíz (2010), explica ¿por qué es erróneo el término “personas con capacidades diferentes”? en cinco razones:

1. No define la discapacidad.
2. Todas las personas tenemos entre sí capacidades diferentes, pero no todas tenemos una discapacidad.
3. No está contemplado en los instrumentos internacionales sobre el tema.
4. No se menciona en la Constitución de nuestro país.
5. No aparece en la Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. (Ruíz, 2010.)

El término de “capacidades diferentes” no cuenta con fundamento etimológico, médico, académico, o de ningún tipo que lo sustente. Por otra parte, es importante considerar la Reforma Constitucional publicada del 4 de diciembre de 2006, en el artículo primero, párrafo tercero, donde se sustituyó el término de personas con capacidades diferentes por el de discapacidad, para quedar de la siguiente manera:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Decreto de Reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2006 p.3)

De esta forma se justifica que no es correcto utilizar el término “personas con capacidades diferentes”, pero lo más importante, es entender que la forma adecuada para dirigirnos a las personas es por su nombre.

A partir de 1990, los gobiernos del orbe y los organismos internacionales, regionales o locales, asumieron la aplicación del término "discapacidad", buscando así eliminar el uso de términos lingüísticos peyorativos para identificar a la población mundial que vive una desventaja física, intelectual o sensorial. (Jiménez, 2007). En relación a esto, la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU) dispuso que el término adecuado para referirse a este grupo de la población sea “Personas con Discapacidad” (PCD) o “Personas en Situación de Discapacidad”. Por tanto, su utilización se considera el único correcto a nivel mundial.

En 1980 la Organización Mundial de la Salud, estableció un criterio único en “La Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalía” (CIDDM). En la CIDDM se introdujeron los conceptos de:

- **Deficiencia:** *Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.* El término de “deficiencia” hacía referencia a las anormalidades de la estructura corporal, de la apariencia, así como de la función de un órgano o sistema, cualquiera que fuese su causa; en principio, las deficiencias representaban trastornos en el ámbito de algún órgano.

- **Discapacidad:** *Toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.* La discapacidad refleja la consecuencia de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo.

- **Minusvalía:** *Una situación de desventaja para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales.* Este término hacía referencia a las desventajas experimentadas por el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades en su interacción y adaptación del individuo a su entorno. (Jiménez, 2007)

En relación a esta clasificación, la cual es reconocida a nivel mundial, Ruíz (2010), publica un artículo en el Universal. Mx, donde explica que en 1993 a través de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de la ONU se estableció que el término correcto es “discapacidad” y no “minusvalía”. Ya en 2008 se presentó la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se puede leer en su título.

Por lo tanto, reconociendo que el término establecido en los Acuerdos Internacionales y ahora en la Constitución Mexicana; el término adecuado para referirse a las personas que tienen alguna discapacidad es “Personas con discapacidad”. Lo importante de poder definir el concepto de discapacidad, no es un asunto de poner etiquetas, sino que está en poder identificar las necesidades y/o dificultades que presenta una persona, con el objetivo de impulsarlo a lograrlo o de realizar las adecuaciones pertinentes que le permitan desenvolverse efectivamente.

Ahora bien, después de analizar el concepto de discapacidad, es importante realizar un análisis sobre los modelos que antecedieron a la inclusión educativa.

Las personas con discapacidad antes del siglo XIX, eran segregadas y discriminadas en todos los aspectos; personal, social y académico, para esta época se creía que la discapacidad era por brujería, maldición o enfermedad, al sujeto se le asistía y se visualizaba como minusválido e impedido de realizar cualquier actividad (SEP, 2010). Por lo cual en muchas ocasiones eran encerrados o la atención que se les brindaba era en instituciones propias para cada discapacidad, las personas que tenían alguna discapacidad eran denominadas peyorativamente como personas atípicas, deficientes mentales, tontos, brutos, entre otras.

Entre 1970 y 1979, a nivel mundial ya se hablaba de Necesidades Educativas Especiales por los trabajos del Informe Warnock, el cual fue un gran avance en Educación Especial, ya que permitió realizar un replanteamiento de la atención de estas personas, mientras tanto en México se ponía en marcha el Modelo rehabilitatorio y médico terapéutico para las personas con discapacidad, el cual se caracterizó por la búsqueda de la integración del sujeto atípico, enfatizando las carencias y problemas desde una perspectiva individualista centrada en el sujeto, esto a través de un diagnóstico médico.

Dicho modelo, se caracterizó por el uso de los test, ya que se consideraban eran el medio idóneo para el diagnóstico. El déficit que presentaban las personas, constituía una patología individual, con probables causas biológicas más que sociables. De esta manera, una vez identificado los problemas, se hacían las previsiones médicas y educativas para resolver la insuficiencia que presentaba la persona y se buscaba su integración al medio productivo (SEP, 2010).

Podemos reflexionar que no se tenía en cuenta en esta época la influencia que tienen la sociedad y su impacto al crear barreras que impiden la participación social de las personas con discapacidad, además le daban una gran importancia al diagnóstico y por consiguiente a la etiquetación y esto generaba discriminación.

En los años de 1980 a 1989 se empleó el modelo Psicogenético-pedagógico, el cual sin duda tiene gran relevancia en Educación Especial, ya que a partir de este se empieza hablar de integración educativa. (SEP, 2010)

El modelo Psicogenético-pedagógico considera que los problemas pueden explicarse y resolverse si se entiende cómo se efectúa el desarrollo mental de un niño “normal”, esto es, qué factores lo afectan o de qué manera diferentes factores puede favorecer su desarrollo sólo con la facilitación de adecuaciones curriculares de acuerdo a sus necesidades cognitivas, que permita pasar de un estado menor de conocimiento a uno mayor en edades específicas (Piaget, 1984). Esto quiere decir que al realizar planes individualizados con objetivos y actividades específicas de acuerdo a las necesidades del alumno, él lograría avanzar.

A principios de los años 90, en México se empezó a introducir el modelo de integración educativa, que a nivel mundial se empezó a llevar desde los años 70, con este modelo también llegó una reconceptualización, como el de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y escuelas para todos (SEP, 2006). Un logro de estos tiempos es que se trató de evitar etiquetar a los alumnos, los cuales deben recibir su educación dentro de las instituciones “normales” sin discriminación, ahora bien un cambio de conceptos no quiere decir que se cambien las actitudes de las personas ya que la idea era atender con adecuaciones a las condiciones propias de los sujetos con equidad, pero que en la realidad aún eran segregados del salón de clases para llevarlos a aulas especiales dentro de las escuelas, de igual forma las adecuaciones por parte de los maestros regulares en mucha ocasiones no se realizaban.

A partir de 1993 (como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del artículo 3º constitucional) se impulsó un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial que transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios de Educación Especial y promovió la integración educativa, con esto se

buscó acercar los servicios de Educación Especial a los alumnos de educación básica que lo requerían.

Dicha reorientación de los servicios de Educación Especial tuvo como punto de partida, el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades.

La definición de Integración Educativa que se maneja en el “glosario de Educación Especial” del Programa de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), menciona que ésta implica un cambio en la escuela, a fin de beneficiar a los alumnos con NEE.

La Integración Educativa es un proceso que plantea que los niños y jóvenes con NEE, asociadas con alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes u otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, con los apoyos necesarios para que gocen de los propósitos generales de la educación.

En muchos casos, la Integración Educativa se ha entendido únicamente como el hecho de que los alumnos con discapacidad asistan a la escuela regular, sin que esto necesariamente implique cambios en la planeación y organización de la escuela para asegurar su participación y aprendizaje, si no únicamente su presencia. De esta manera, lo que se lograba era insertar a los alumnos, más no integrarlos.

Sin duda la integración educativa fue un parte aguas, el cual abrió paso al siguiente modelo el de la “Inclusión educativa”, sin embargo estos cambios se dieron más en los conceptos que en prácticas y actitudes.

Cuando se reconocen los derechos de las personas con discapacidad, surge entonces la inclusión educativa, buscando así eliminar la segregación y respetar los derechos de los niños y niñas a la educación. La inclusión educativa a nivel mundial se empezó a llevar a cabo a partir del año 2000, en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, se habla de educación inclusiva, garantizando así el acceso, permanencia,

participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. Hace referencia a que todos los niños y jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcancen los aprendizajes planteados.

De acuerdo con Frade, la inclusión educativa es:

La atención de todas y cada una de las diferencias dentro del aula mediante la realización de estrategias diversas que coadyuven tanto al aprendizaje, como a la creación de un clima de aceptación, respeto, atención a las necesidades y gustos, así como a la creación de comprensión y empatía frente a la diferencia. (Frade, 2011. p. 151)

En México fue a partir del 2006 cuando tomó importancia y un impulsó por parte del gobierno federal ya que en el 2005 fue publicada la Ley General de las Personas con Discapacidad en el Diario Oficial de la Federación del 10 de Junio de 2005 (SEP, 2011), el cual establece las bases para la plena inclusión educativa. Sin embargo en el estado de Tlaxcala hasta el año 2008 el Departamento de Educación Especial dio el cambio formal del modelo de integración al de inclusión.

Ahora bien, hay que entender ¿qué es la inclusión educativa?, el libro de Programa Escuelas de Calidad Modulo VI Guía para Facilitar la Inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en PEC nos dice que se refiere a:

Garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limiten el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surge de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las práctica. (SEP, 2010, p. 18)

Como vemos la inclusión va más allá de los alumnos que presentan alguna discapacidad ya que toma en cuenta las barreras que puede ocasionar el medio

donde se desenvuelve, que ocasionen un impedimento para acceder al aprendizaje y la participación. Por esto mismo, se dice que es un modelo social, al tomar en cuenta a las prácticas sociales que dificultan su participación y el aprendizaje de los alumnos.

Al hablar de inclusión se hace referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de los alumnos con discapacidad sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela. La educación inclusiva no es asunto sólo del maestro, sino de la comunidad educativa; las familias, directivos, docentes y alumnos deben participar en este esfuerzo, para ello se requiere el trabajo colaborativo entre todos los implicados, sólo así se lograran minimizar las BAPS.

Definiendo el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) de acuerdo a SEP (2006, p.18), señala que “son los obstáculos que se presentan en las escuelas (en su cultura, políticas y prácticas) para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos”. Este proceso implica identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación del alumnado. Surge de la interacción con las personas, instituciones, políticas, circunstancias sociales y económicas.

Se puede entender a las BAPS como los obstáculos que impiden a cualquier estudiante participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo, dichas barreras pueden ser físicas, actitudinales o sociales, o curriculares.

Al identificar las BAPS de los alumnos, se identifican las NEE, es decir los apoyos y recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje. Dichas necesidades pueden ser temporales o permanentes y estar o no asociadas a una discapacidad.

Una pregunta que surgió al analizar toda esta historia de los diferentes modelos que se han adoptado para la atención de las personas con discapacidad, es por qué no hay un gran avance en la inclusión educativa, por qué si existe un avance en la conceptualización y en la forma de atender a estas personas, no se refleja en la práctica, porque si el modelo social avanza hacia la no discriminación, esto no se observa en todas las escuelas donde existen alumnos con BAPS como es el caso de los preescolares de la presente intervención.

Para aclarar estas preguntas abordaremos a Frade (2013), quien menciona que cada una de las disciplinas que intervienen en los diferentes modelos que se han adoptado, como la medicina, la rehabilitación, la psicología, pedagogía entre muchas otras, aportan en la evolución de este tema cada una desde su rama, contrayendo así una perspectiva holística y dinámica. Estos modelos avanzan según los procesos civilizatorios y de conocimientos para responder de una manera más efectiva y eficiente en la sociedad en que se vive, pero sin lograrlo.

Una causa posible de que no se logren los resultados planteados en cada modelo, puede ser por la falta de continuidad entre uno y otro, ya que no se ha evaluado cada una de estas propuestas identificando que funcionó en la atención de estas personas para que sea retomado por el modelo que lo precede y no tener que empezar desde cero o con otra perspectiva totalmente diferente, de igual forma esta evaluación permitiría reflexionar las deficiencias o dificultades del modelo para aprender de estas y mejorarlo en el que se está implementado o simplemente omitirlo.

En el modelo social que hoy en día se utiliza Frade (2013), menciona que “el perdedor de este modelo es el educando”, ya que con este sólo se asumen exclusivamente los compromisos adquiridos en el sector educativo dejando de lado los que se han asumido en la salud y en la rehabilitación o desarticulándolos de la escuela. Por otro lado nos dice que una razón del no ser efectivo ni eficiente en este

tema, es porque no se acaba de resolver un conflicto básico: si la discapacidad existe, es real o es una construcción social que puede ser modificada.

De acuerdo con la visión de este trabajo, la discapacidad existe y es real de cada persona, sin embargo esta puede ser acentuada o magnificada por el contexto social donde se desenvuelve la persona, por esto es importante tomar acciones encaminadas a minimizar las barreras de la inclusión educativa dentro de las instituciones escolares. Para explicar mejor esto, podemos imaginar el caso de un alumno con discapacidad auditiva, quien por su condición requiere que en su escuela se adapten determinados materiales y la metodología. Pero si en la escuela no se realizan dichas adecuaciones, entonces el alumno enfrentará BAPS, ya que su participación y desarrollo se verán afectados.

2.2 Conceptualización del trabajo colaborativo

En relación al concepto de trabajo colaborativo, se genera una polémica ya que muchos autores utilizan los términos de trabajo cooperativo, trabajo en equipo y trabajo colaborativo indistintamente, y otros más lo enfocan al proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo para el objeto de este trabajo, se analizará el concepto de trabajo colaborativo y se retomarán autores que utilizan dicho término.

En el compendio de módulos del Programa de Escuelas de Calidad (2012), se define a la colaboración de la siguiente forma:

Es la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. Un trabajo colaborativo en las instituciones educativas implica procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional-en el ámbito del sistema educativo, escuela y aula- que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y la resolución de conflictos, confianza, armonía y respeto en las relaciones interpersonales, donde se establezcan acuerdos y se cumplan. (SEP, 2012, p.119)

Con esto se entiende al trabajo colaborativo como la organización de un grupo de personas que buscan alcanzar objetivos comunes, a través del apoyo mutuo, de

una comunicación abierta, donde el intercambio de ideas sea considerado y respetado y sobre todo donde cada individuo se comprometa y participe activamente.

Por otro lado Pérez (2007), quien cita a Guitert y Simérez, (2000), menciona que el trabajo colaborativo es:

Un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. (Pérez, 2007, p.269)

Con esto podemos reflexionar que el trabajo colaborativo, no sólo se limita al hecho de que varias personas trabajen juntas, sino que, además deben tratar de conseguir un fin en común, de manera que cada miembro del equipo sólo pueda conseguir sus propios objetivos si los demás componentes del grupo logran los suyos, a esto se le llama interdependencia. A partir del interés que se tenga en colectivo, es como se va a originar el trabajo colaborativo de una forma natural, López (2010) lo explica con sus palabras: “Fomentar el interés de los profesores del centro por un proyecto común constituye un medio muy adecuado para promover, a partir de ese interés, un trabajo colaborativo.” (López, 2010, p.27)

En relación a las condiciones que se deben cumplir para que se dé el trabajo colaborativo, López (2010) cita a Johnson, Johnson y Holubec (1999), quienes entre estas mencionan cinco puntos:

1. Que se produzca interdependencia entre objetivos, recursos y roles, es decir, se deben procurar obtener resultados benéficos para todos.
2. Responsabilidad individual y grupal respecto a la consecución de los objetivos.
3. Que posean habilidades de intercambio interpersonal y en grupo.
4. Que se genere conciencia del funcionamiento colectivo que haga evaluar conjuntamente las metas y las relaciones de trabajo eficaces. Se va a determinar qué acciones se conservan o se modifican.
5. Que exista interacción cara a cara, se desarrollen dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros. Con esto se adquieren compromisos. (López, 2010, p.20)

Si se quiere promover el trabajo colaborativo, es necesario que se consideren dichas condiciones, solo así se conseguirá sino eliminar por lo menos superar el individualismo y la competición entre los docentes.

Autores como López (2010) y Montero (2011), coinciden que entre las ventajas que ofrece trabajar colaborativamente entre los docentes, se mencionan que ofrece apoyo moral; da seguridad; aumenta la confianza para tomar decisiones y la capacidad de reflexión sobre la práctica; disminuye la incertidumbre y capacita a los docentes para desempeñar nuevos roles y da oportunidades de liderazgo; además promueve y favorece la interacción, la adquisición de destrezas sociales; promueve la comunicación; la coordinación; mejora la autoestima y desarrolla destrezas de autodescubrimiento. Pérez (2007) realiza algunas aportaciones al respecto: “Desarrolla el pensamiento reflexivo, estimula la formulación de juicios, la identificación de valores, el desarrollo del respeto y la tolerancia por la opinión de otros, como un legítimo otro” (Pérez, 2007, p. 275)

Sin embargo existen situaciones que van a facilitar o dificultar la colaboración, es importante conocerlos para que así se puedan identificar los contextos en los que se puede producir el trabajo colaborativo con mayor facilidad. Para este análisis nos remitiremos a López (2010), quien menciona entre los que facilitan la colaboración se encuentran: “El compartir ideas similares de la enseñanza, profesionalmente ser capaz de tomar decisiones, interesarse por innovar, mantener una actitud abierta al diálogo y la democracia y poseer seguridad y confianza en el trabajo”.(López, 2012, p. 12)

Ahora bien, entre los elementos que van a dificultar, podemos reflexionar que son el resultado de una larga tradición en la educación, entre estos podemos mencionar: a la competitividad relacionada con el individualismo; la poca preparación para trabajar en equipo, la ausencia de autonomía para tomar decisiones; la propia organización de las escuelas en pequeñas células, como en el caso del nivel de secundaria donde los docentes se agrupan en academias; y el limitado tiempo

disponible para trabajar en colaboración, esto hace que los docentes preparen sus clases individualmente y no se involucren y trabajen con un fin en común.

Por otro lado es importante mencionar que en el caso de la educación, el verdadero trabajo colaborativo requiere de la participación de todos los actores involucrados, no únicamente de los docentes, es decir, aquí se incluyen padres de familia, alumnos y comunidad. Por ello Montero (2001), explica que es importante capacitar a los docentes desde que están formándose en las universidades para trabajar colaborativamente, con el fin de que cuando se encuentren laborando en las instituciones educativas, respondan y den solución a las problemáticas o necesidades que puedan presentarse en sus centros de trabajo y sobre todo que se dé respuesta a las características de la modernidad. Es así como Montero (2011) cita a Imbernón (2004): “La educación no es ya “patrimonio exclusivo” de los docentes sino de otros profesionales y de la comunidad, lo que exige nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica educativa. (Montero, 2011, p. 74)

Esto permite darnos cuenta, de que la educación no sólo involucra a los docentes sino que además es necesaria la participación colaborativa de los padres de familia y de la comunidad a la que pertenece la escuela, ya que todos estos actores afectan positiva y negativamente el aprendizaje de los alumnos, más aun cuando se trata de alumnos con BAPS (Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social). En el compendio de módulos del Programa de Escuelas de Calidad, se retoma la importancia de la participación de los padres de familia con la escuela y se reflexiona sobre el trabajo colaborativo y su participación, esto con el fin de que los docentes al elaborar su Programa Anual de Trabajo (PAT) y su Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) generen dicho trabajo, permitiendo así determinar metas reales y sobre todo responder a necesidades reales. “Al colaborar como padres o tutores con los directivos y maestros de sus hijos contribuyen a asegurar las condiciones escolares y áulicas que favorecen su aprendizaje y formación.” (SEP, 2012, p.232)

Esta situación incrementa la complejidad de la función docente, ya que surgen mayores exigencias de coordinación y trabajo en equipo, esto permite darse cuenta que es necesario redefinir las tareas del docente y reconstituir su formación, buscando así desarrollar en ellos competencias que les permitan trabajar colaborativamente.

CAPÍTULO III.

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

3.1 Supuestos de intervención.

A través del tiempo el trabajo de la Educación Especial ha enfrentado grandes retos al laborar en las escuelas regulares, desde que se llevaba a cabo la integración educativa hasta el día de hoy con el enfoque de inclusión educativa, donde se resalta la importancia de garantizar la participación plena de todos los alumnos, sin importar su condición; así como lograr el trabajo colaborativo de todos los agentes involucrados en la educación. Esto conlleva que se generen dificultades al tratar de entender y comprometerse con dicho enfoque, se da un cambio significativo en la modalidad de trabajo y diseño de estrategias, donde la atención ya no se centra en el alumno con discapacidad, sino en toda la comunidad escolar. Por lo anterior se plantean los supuestos de intervención:

- A partir de la sensibilización y capacitación a los docentes de aula regular y padres de familia, se desarrolla una cultura incluyente, logrando así fortalecer el trabajo colaborativo entre la USAER, docentes y padres de familia.

3.2 Propósitos

Al concluir la implementación de la presente propuesta de intervención se habrá logrado modificar las prácticas cotidianas de la escuela que crean BAPS, las educadoras aplicarán estrategias para el trabajo colaborativo entre ellas, la USAER y los padres de familia y todos practicarán la inclusión educativa a fin de que sean beneficiados los alumnos con NEE con o sin discapacidad.

3.3 Elementos metodológicos

3.3.1 Participantes

Los participantes a los que se aplica el presente trabajo de intervención se describen a continuación:

Personal del “JNJRR” (conformado por la directora, 6 educadoras, 1 auxiliar, docente de educación física, docente de inglés, 1 acompañante musical y 2

intendentes), aproximadamente el 50% del personal lleva más de 20 años laborando en el Jardín, esto permite darnos cuenta que en su mayoría son personas grandes de edad, que tienen mitos y ritos los cuales han mantenido durante años para la organización del trabajo en el Jardín, además de que su metodología es la misma que cuando empezaron a trabajar, la cual recae en la elaboración de trabajos manuales, todo esto confronta que se pueda realizar un trabajo conjunto entre la USAER y las educadoras, así como con el enfoque por competencias.

Es importante mencionar que la USAER está compuesta por especialistas (directora, psicomotricidad, psicología, 5 docentes de aprendizaje, acompañante de música, trabajo social, comunicación), los cuales también tienen una antigüedad de cerca de 20 años.

Por otro lado los padres de familia que asisten al jardín, podemos mencionar que forman un grupo heterogéneo, ya que tanto su nivel socioeconómico, su ocupación y procedencia es variada, aunque la mayoría recae en actividades de comercio formal e informal, que desarrollan en el mercado municipal que se ubica enfrente del jardín.

3.3.2 Descripción del espacio

El trabajo de intervención se desarrolló en un periodo de tres meses, contemplando 1 sesión por semana (en total 10 sesiones), con un tiempo de 2 horas por sesión. Las estrategias que se implementaron se llevaron a cabo en las instalaciones del jardín, específicamente en el aula de cantos. Cubriendo el período del 20 de Febrero al 9 de Mayo.

3.4 Procedimiento

Para llevar a cabo el diseño e implementación de la planeación de la propuesta de intervención, fue necesario reunir a los especialistas de la USAER en cuatro ocasiones para darles a conocer la propuesta y organizar las actividades, así como asignar a cada miembro los temas con los que participaría, quién reuniría los

materiales necesarios y quién realizaría las solicitudes a la mesa técnica del Departamento de Educación Especial para dar el primer tema y al Maestro Enrique Filio de la Facultad de Educación Especial para participar con el último tema.

La propuesta de intervención se llevó a cabo en cuatro períodos, donde se distribuyeron las cuatro estrategias que se consideraron; en las tres primeras estrategias se desarrollaron dos actividades y en la cuarta estrategia fueron tres actividades. En total fueron diez sesiones trabajadas, de las cuales ocho fueron dirigidas al personal del jardín y tres a los padres de familia.

Por otro lado la directora de la USAER fue la encargada de agendar y formalizar los períodos con la directora del jardín de niños, para poder así también solicitar los espacios necesarios y reunir los materiales que se iban a ocupar en cada sesión.

A continuación se presenta el cronograma que expone de forma general las estrategias que se llevaron a cabo en la presente propuesta de intervención. Posteriormente se presenta la planeación completa de las actividades realizadas en cada una de las estrategias.

ESTRATEGIA	PERÍODO	ACTIVIDAD
ORIENTACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y FUNCIONAMIENTO DE EE A PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES.	20, 27 de Febrero (2 sesiones)	1) Presentación de marco jurídico e inclusión educativa. 2) Presentación de la Operatividad de los Servicios de Educación Especial en Tlaxcala (OSEET).
SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES	7, 13 de Marzo (2 sesiones)	1) Video de inclusión educativa-caso 2) Actividad de representación sobre una discapacidad.
SENSIBILIZACIÓN A PADRES DE FAMILIA	21 de Marzo y 12 de Abril (2 sesiones)	1) Video de inclusión educativa-caso 2) Actividad de representación sobre una discapacidad.
CAPACITACIÓN A DOCENTES	17, 24 de Abril y 2, 9 de Mayo (4 sesiones)	1) Reconocimiento y estrategias de atención para la discapacidad: intelectual, ceguera, hipoacusia y autismo. 2) Reconocimiento y estrategias de atención para los de conducta y TDAH. 3) Taller sobre la evaluación en niños con discapacidad.

PLANIFICACIÓN DE LAS ACCIONES:

ESTRATEGIA: ORIENTACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y FUNCIONAMIENTO DE EE A PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES.				COMPETENCIA: Los docentes y padres de familia, identifican los elementos de la función e intervención de la USAER, y la educación inclusiva, para favorecer a la comunidad escolar, con base al análisis del marco jurídico y la operatividad.			
ACTIVIDAD	RESPONSABLE	PROCEDIMIENTO	PRODUCTO	PARTICIPANTES	RECURSOS	TIEMPOS Y/O FECHAS	OBSERVACIONES
1. Presentación de marco jurídico e inclusión educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ LEE. Elvia Anahí Ilhuicatzi Alvarado. ✓ USAER 45. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida y presentación. 2. Lectura y reflexión del cuento "El patito especial" 3. Ponencia impartida por la Subjefa Técnica Pedagógica del Departamento de Educación Especial, del sustento jurídico de la Educación Especial. 4. Se explican las características de la educación inclusiva y se elaboran compromisos en colectivo para favorecer una cultura inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrito de compromisos que favorezcan a una cultura inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L.E.E. María Eugenia Flores Gamboa. ✓ Docentes de escuela regular. ✓ Docentes de apoyo a la educación. ✓ Personal de intendencia. ✓ Padres de familia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuento. ✓ Cañón. ✓ Computadora. ✓ Bocinas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 20 de Febrero. ✓ 11:00 am a 1:00 pm. 	
2. Presentación de la OSEET	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L.E.E. Elvia Anahí Ilhuicatzi Alvarado. ✓ USAER 45. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la función del equipo de USAER 2. Explicación de las etapas de intervención, a través de un estudio de caso. 3. Se reúnen en equipos, para que realicen el diseño de una planeación de un día, que involucre la participación de educadoras y USAER, con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Docentes de escuela regular. ✓ Docentes de apoyo a la educación. ✓ Personal de intendencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cañón. ✓ Computadora ✓ Bocinas. ✓ Estudio de caso. ✓ Imágenes. ✓ Cartulinas. ✓ Marcadores ✓ Cinta adhesiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 27 de Febrero. ✓ 11:00 am a 1:00 pm. 	
EVALUACIÓN:	De acuerdo a los productos elaborados en cada sesión, a la observación y registro de las actitudes del personal del jardín y padres de familia.						

ESTRATEGIA: SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES				COMPETENCIA: Fomentan los docentes de educación regular en la escuela, la sensibilización hacia una cultura incluyente, para respetar los derechos de las personas con discapacidad y permitir su participación.			
ACTIVIDAD	RESPONSABLE	PROCEDIMIENTO	PRODUCTO	PARTICIPANTES	RECURSOS	TIEMPOS Y/O FECHAS	OBSERVACIONES
1. Proyección de un video de inclusión educativa-caso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ LEE. Elvia Anahí Ilhuicatzi Alvarado. ✓ USAER 45. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se forman en 4 equipos. Los docentes toman por azar un papelito de un bote, el cual tiene la descripción de algún alumno con barreras para el aprendizaje y la participación social. Cada docente lo lee en voz alta y concluye comentando si cree que ese alumno puede ir a la escuela y a qué tipo de escuela. 2. Se proyecta a los docentes un video sobre un caso de inclusión educativa. 3. En base al video, se retoman los ejemplos de la primera actividad y se concluye que en todos los casos tienen oportunidad de asistir a la escuela. 4. Realizan una propuesta de las acciones a tomar, para favorecer la inclusión del caso del alumno que les tocó. 	✓ 4 propuestas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Docentes de escuela regular. ✓ Docentes de apoyo a la educación. ✓ Personal de intendencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1 bote ✓ 4 papeles con descripciones de casos. ✓ Computadora. ✓ Cañón ✓ Bocinas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 7 de Marzo. ✓ 11:00 am a 1:00 pm. 	
2. Actividad de representación de una discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L.E.E. Elvia Anahí Ilhuicatzi Alvarado. ✓ USAER 45. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyección del cortometraje "El circo de las mariposas" 2. Se reúnen en 6 equipos y se hace el sorteo de discapacidades que van a representar (disc. visual, disc. Intelectual, disc. auditiva, autismo, TDAH y problemas de conducta). 3. Cada equipo se pondrá en una situación, donde tengan que resolver la problemática que representa el rol que tienen que hacer. 4. Como conclusión, cada equipo crea un manual de sugerencias de actividades y recursos necesarios, para mejorar la problemática a la que se enfrentaron y los presentan a todos. 	✓ 6 Manuales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Docentes de escuela regular. ✓ Docentes de apoyo a la educación. ✓ Personal de intendencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora. ✓ Cañón ✓ Bocinas ✓ Cortometraje "El circo de las mariposas" ✓ 5 papeles con discapacidad es. ✓ Cartulinas. ✓ Marcadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 13 de Marzo. ✓ 11:00 am a 1:00 pm. 	
EVALUACIÓN:		De acuerdo a los productos elaborados en cada sesión, a la observación y registro de las actitudes del personal del jardín.					

ESTRATEGIA: SENSIBILIZACIÓN A PADRES DE FAMILIA				COMPETENCIA: Promueven los padres de familia en la escuela, la sensibilización hacia una cultura incluyente, para respetar los derechos de las personas con discapacidad y permitir su participación.			
ACTIVIDAD	RESPONSABLE	PROCEDIMIENTO	PRODUCTO	PARTICIPANTES	RECURSOS	TIEMPOS Y/O FECHAS	OBSERVACIONES
1. Proyección de un video de inclusión educativa-caso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ LEE. Elvia Anahí Ilhuicatzí Alvarado. ✓ USAER 45 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se forman en 4 equipos. Los padres de familia toman por azar un papelito de un bote, el cual tiene la descripción de algún alumno con barreras para el aprendizaje y la participación social. Cada padre de familia lo lee en voz alta y concluye comentando si cree que ese alumno puede ir a la escuela y a qué tipo de escuela. 2. Se proyecta a los padres de familia un video sobre un caso de inclusión educativa. 3. En base al video, se retoman los ejemplos de la primera actividad y se concluye que en todos los casos tienen oportunidad de asistir a la escuela. 4. Realizan una propuesta de las acciones a tomar, para favorecer la inclusión del caso del alumno que les toco. 	✓ 4Propuestas	✓ Padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1 bote ✓ 4 papeles con descripciones de casos. ✓ Computadora. ✓ Cañón ✓ Bocinas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 21 de Marzo. ✓ 11:00 am a 1:00 pm. 	
2. Actividad de representación sobre una discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ LEE. Elvia Anahí Ilhuicatzí Alvarado. ✓ USAER 45 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyección del cortometraje "El circo de las mariposas" 2. Se reúnen en 6 equipos y se hace el sorteo de discapacidades que van a representar (disc. visual, disc. Intelectual, disc. auditiva, autismo, TDAH y problemas de conducta) 3. Cada equipo se pondrá en una situación, donde tengan que resolver la problemática que representa el rol que tienen que hacer. 4. Como conclusión, cada equipo crea un manual de sugerencias de actividades y recursos necesarios, para mejorar la problemática a la que se enfrentaron y los presentan a todos. 	✓ 6Manuales	✓ Padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora. ✓ Cañón ✓ Bocinas ✓ Cortometraje "El circo de las mariposas" ✓ 5 papeles con discapacidades. ✓ Cartulinas. ✓ Marcadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 12 de Abril. ✓ 11:00 am a 1:00 pm. 	
EVALUACIÓN:	De acuerdo a los productos elaborados en cada sesión, a la observación y registro de las actitudes de los padres de familia						

ESTRATEGIA: CAPACITACIÓN A DOCENTES				COMPETENCIA: El docente distingue las características y necesidades de diferentes discapacidades, las respeta y se involucra, para favorecer su inclusión a través de su aplicación en todas las actividades escolares.			
ACTIVIDAD	RESPONSABLE	PROCEDIMIENTO	PRODUCTO	PARTICIPANTES	RECURSOS	TIEMPOS Y/O FECHAS	OBSERVACIONES
1. Reconocimiento y estrategias de atención para discapacidad: intelectual y visual.	✓ LEE. Elvia Anahí Ilhuicatzi Alvarado. ✓ USAER 45.	1. De acuerdo a su experiencia los docentes comentan en colectivo, ¿qué características tienen los alumnos con discapacidad intelectual y visual? 2. La USAER expone las características y necesidades de las discapacidades intelectual y visual. 3. Entre todos se elabora un catálogo de materiales y actividades sugeridas para trabajar con este tipo de alumnos.	✓ Catálogo de materiales y actividades sugeridas	✓ Docentes de escuela regular. ✓ Docentes de apoyo a la educación. ✓ Personal de intendencia.	✓ Computadora. ✓ Cañón ✓ Bocinas. ✓ Hojas blancas. ✓ Lapiceros ✓ Lápiz ✓ Colores.	✓ 17 de Abril. ✓ 11:00 am a 1:00 pm.	
2. Reconocimiento y estrategias de atención para discapacidad: auditiva y autismo.	✓ LEE. Elvia Anahí Ilhuicatzi Alvarado. ✓ USAER 45.	1. Se presentan la descripción de características de la discapacidad visual, intelectual, autismo y de hipoacusia, los docentes las clasifican de acuerdo a la discapacidad que creen que corresponden, pegándolos en la pared. 2. La USAER expone las características y necesidades de las discapacidades: auditiva y autismo. 3. Entre todos se elabora un catálogo de materiales y actividades sugeridas para trabajar con este tipo de alumnos. 4. Entre todos se revisan y corrige la clasificación de características que hicieron al inicio.	✓ Catálogo de materiales y actividades sugeridas	✓ Docentes de escuela regular. ✓ Docentes de apoyo a la educación. ✓ Personal de intendencia.	✓ Computadora. ✓ Cañón ✓ Bocinas. ✓ Hojas blancas. ✓ Lapiceros ✓ Lápiz ✓ Colores. ✓ Tiras de papel con características. ✓ Cinta adhesiva.	✓ 24 de Abril. ✓ 11:00 am a 1:00 pm.	
5. Reconocimiento y estrategias de atención para el TDAH y los problemas de conducta.	✓ L.E.E. Elvia Anahí Ilhuicatzi Alvarado ✓ USAER 45.	1. Con lluvia de ideas, los docentes explican las diferencias y similitudes entre el TDAH y los problemas de conducta. 2. La USAER expone las características y necesidades del TDAH y problemas de conducta. 3. Entre todos se elabora un catálogo de materiales y actividades sugeridas para trabajar con este tipo de alumnos. 4. Reflexión final voluntaria.	✓ Catálogo de materiales y actividades sugeridas	✓ Docentes de escuela regular. ✓ Docentes de apoyo a la educación. ✓ Personal de intendencia.	✓ Computadora. ✓ Cañón ✓ Bocinas. ✓ Hojas blancas. ✓ Lapiceros ✓ Lápiz ✓ Colores.	✓ 2 de Mayo. ✓ 11:00 am a 1:00 pm.	
6. Taller sobre la evaluación en niños con discapacidad.	✓ L. E.E. Erik Hernández Carro. ✓ L.E.E. Elvia Anahí Ilhuicatzi Alvarado USAER 45.	1. Presentación del Maestro Enrique Filio. 2. Presentación de la cartilla de preescolar. 3. Revisión de cartillas de acuerdo a los casos detectados. 4. Sesión de preguntas.	✓ Evaluación cualitativa y ejemplo del llenado de cartilla de algún caso de un alumno con BAPS.	✓ Maestro Enrique Filio. ✓ Docentes de escuela regular. ✓ Docentes de apoyo a la educación. ✓ Personal de intendencia.	✓ Computadora. ✓ Cañón ✓ Bocinas. ✓ Hojas blancas. ✓ Lapiceros ✓ Lápiz ✓ Cartillas.	✓ 9 de Mayo. ✓ 11:00 am a 1:00 pm.	
EVALUACIÓN:	De acuerdo a los productos elaborados en cada sesión, a la observación y registro de las actitudes del personal del jardín.						

CAPÍTULO IV.

REFERENTES PARA LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA Y RESULTADOS.

4.1 REFERENTES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA. MODELO DE EVALUACIÓN

Para la evaluación de esta propuesta de intervención se aplicó un enfoque cualitativo, ya que este enfoque nos permitió evaluar los fenómenos en sus contextos naturales y permite la interpretación de sus procesos y significados.

De acuerdo a este enfoque, se retomó el modelo de evaluación formativa – criterial, ya que de acuerdo con Ruiz (2004, p.145), tiene como finalidad disponer de información suficiente y veraz sobre lo que está ocurriendo y utiliza correctamente esta información para tomar decisiones pertinentes con el fin de mejorar el proceso y el producto final, corrigiendo y eliminando sus errores.

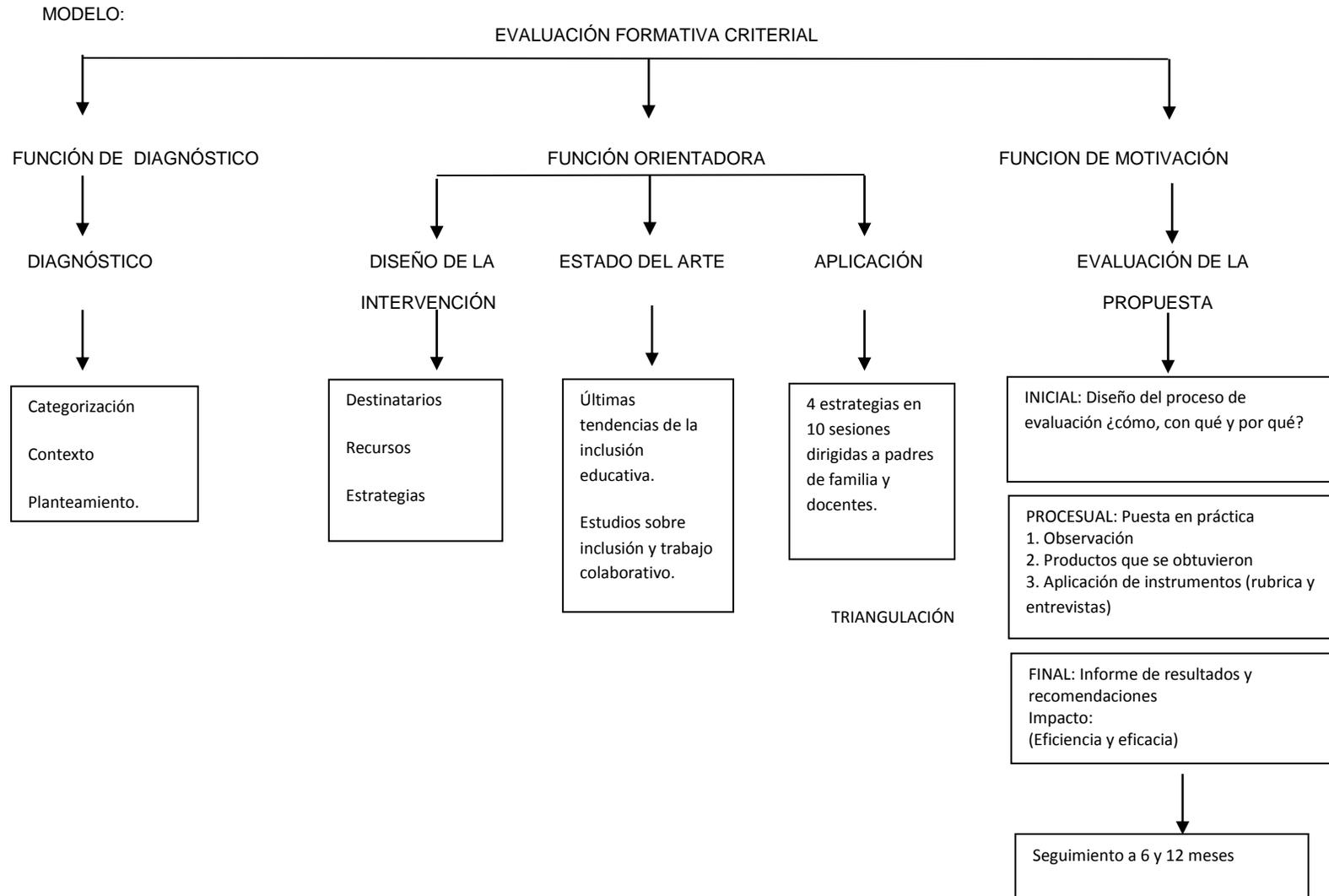
Sus características son: debe ser integrada para constituir así un proceso que forma parte de la planificación y su desarrollo; es un proceso de carácter perfeccionador porque contribuye a mejorar lo evaluado; es continua y debe ser recurrente; es criterial porque supone el establecimiento previo de objetivos, indicadores o criterios que permitan evaluar; es decisoria ya que produce juicios de valor que conducirán a la toma de decisiones; es activa puesto que exige la participación y compromiso de los responsables, esto hace además que sea cooperativa puesto que afecta a un conjunto de usuarios que participan activamente.

Tiene tres funciones básicas, entre estas Ruiz (2004, p.147) menciona: a) Función de diagnóstico. Extrae datos e información para tener un conocimiento más completo sobre la escuela en su totalidad. b) Función orientadora. La información recopilada va a permitir tomar decisiones para corregir, apoyar, modificar el funcionamiento de la escuela permanentemente. c) Función de motivación. Va actuar sobre las personas guiada por el deseo de ayudar y mejorar la problemática. A partir de este modelo, se genera un esquema adecuado a la presente propuesta de intervención. (Ver esquema 1)

Por otro lado la evaluación formativa criterial se divide en tres momentos, el primero es la evaluación formativa inicial donde se hace una reflexión para determinar la planificación, donde se considera las características del contexto y los sujetos; el segundo momento es la evaluación formativa procesual, significa que es continua, está presente y afecta a todo el proceso; el último momento es la evaluación formativa final, donde una vez concluido el proceso obtiene resultados de este.

Para explicar el uso de la evaluación formativa criterial en este proyecto de intervención se explica en el siguiente esquema:

ESQUEMA 1 DEL MODELO DE EVALUACIÓN



INTERPRETACIÓN DEL MODELO

Función de diagnóstico.

En esta fase se realiza el diagnóstico, ya que se determinaron las causas y los factores de riesgo que originaron el problema, esto se obtuvo mediante la revisión de documentos de la institución; también se llevó a cabo la observación participante, la cual fue registrada en una bitácora donde posteriormente fue analizada y así se determinaron categorías, se realizaron entrevistas informales con algunos miembros del personal que tienen más antigüedad, así como con algunos padres de familia. Por otro lado se realizó un análisis del contexto institucional y local, ya que estos determinaron las condiciones del problema. Con todo esto, se explica el problema y por qué probablemente surgió.

Después de realizar un análisis de los antecedentes de la inclusión educativa a nivel internacional, nacional y local, así como investigaciones que se han realizado sobre la problemática encontrada, se pudieron determinar las hipótesis de acción o también llamadas supuestos de intervención.

Función orientadora.

La información recabada en la etapa anterior, aquí permitió orientar la selección y diseño de las estrategias que se implementaron para dar respuesta a la problemática planteada. Es decir en base a las necesidades, se realiza el diseño de la intervención; para esta, se determinaron los recursos con los que contaba la institución y la USAER, para hacer uso de ellos, así como se determinaron los participantes a quienes estuvo dirigida la intervención, en este caso se dirigió a las educadoras y padres de familia que asisten al jardín, ya que al igual que la USAER son los principales agentes que intervienen colaborativamente para favorecer la inclusión educativa. En base a esto, se plantearon cuatro estrategias:

1. Orientación sobre la inclusión educativa y funcionamiento de Educación Especial a padres de familia y docentes.

2. Sensibilización a docentes.
3. Sensibilización a padres de familia.
4. Capacitación a docentes.

Después del diseño, se llevó a cabo la aplicación de las estrategias, distribuidas en diez sesiones, se llevaron a cabo distribuyéndolas en una sesión por semana.

4.2 Instrumentos de evaluación utilizados.

4.2.1 Evaluación de la propuesta.

La evaluación formativa criterial establece tres momentos, siguiendo este orden se explica cómo se llevó a cabo:

1. INICIAL: Se seleccionaron y planearon las actividades e instrumentos necesarios para realizar la evaluación. Entre los instrumentos y recursos se consideraron la observación participante, los productos que se obtuvieron durante las actividades y la aplicación de dos rúbricas, una dirigida a evaluar el desempeño del docente frente a la inclusión educativa, la segunda dirigida a evaluar el trabajo colaborativo entre los agentes involucrados; y se aplicaron dos entrevistas, una a padres de familia y otra a docentes.
2. PROCESUAL: Se realizó el análisis del contenido de los productos de cada actividad, los cuales se elaboraron en colectivo buscando favorecer la inclusión educativa, de igual forma la observación se mantuvo durante todo el proceso de la intervención y posterior a ella se aplicaron las entrevistas y rúbricas.
3. FINAL: Al finalizar la aplicación de los instrumentos de evaluación, se realizó un análisis e interpretación de los resultados mediante la triangulación, sobre el impacto tomando en cuenta los criterios de valor de eficiencia y eficacia de la intervención. Los resultados permitieron determinar el impacto y realizar las recomendaciones necesarias, para mejorar la propuesta de intervención.

Para realizar la evaluación de la propuesta, se recopiló información a través de realizar la observación participante, sobre cómo se llevó a cabo la aplicación de las estrategias de dicha propuesta a docentes y padres de familia, y sobre la práctica cotidiana en los jardines de niños que son atendidos por la USAER 45; además de aplicar dos rúbricas una dirigida a docentes y otra sobre trabajo colaborativo (ver anexo 5 y 6) dirigida a docentes, padres de familia, alumnos y USAER; finalmente se realizó la aplicación de entrevistas a docentes y padres de familia (ver anexo 7 y 8). Para la aplicación de las entrevistas se tomó una muestra del 20% de los padres de familia que asisten a los jardines.

Con la información obtenida, se pudieron interpretar los resultados obtenidos a través de la técnica de triangulación donde se muestra la importancia del trabajo colaborativo entre los agentes involucrados de la educación para favorecer la inclusión educativa.

Se consideró importante utilizar la observación participante ya que consiste en observar a la vez que participamos en las actividades del grupo que se está investigando, permite recolectar información y va describiendo el contexto, el ambiente, los participantes, sus comportamientos y actividades, cómo se dan las interacciones y la comunicación. De acuerdo con Barraza (2010, p.52), al realizar la observación participante es necesario llevar un diario de campo, éste tiene tres tipos de registros y en cada uno de ellos delimita su contenido en porcentajes: descriptivo (70%), interpretativo (20%) y proyectivo (10%). De esta forma, la información que se describa será lo más objetiva posible y real, es importante recordar que no basta con solo describir cómo se dan los procesos, sino también hacer inferencias del por qué se están dando así, cuáles son sus causas y posibles consecuencias.

De acuerdo con Frade (2013), la rúbrica es un instrumento que define las características que debe tener todo aquello que utilizaremos para evaluar. Describe claramente lo que debe hacer el alumno o persona que va a ser evaluada en una actividad o procesos determinados con anticipación, describe ¿qué, cómo, cuándo y

dónde?. En otras palabras, es un instrumento de evaluación cualitativa, que permite obtener información objetiva sobre el desempeño y progreso de un estudiante.

Se consideró a la entrevista porque va más allá de una charla superficial, se convierte en una fructífera conversación con los padres de familia y educadoras, sobre pensamientos y sentimientos acerca del foco de estudio. De acuerdo con Reboloso (2008, p.56) define a la entrevista como una: “Técnica de recogida de información basada en el diálogo directo entre el investigador y cada una de las personas seleccionadas para el estudio, utilizando un guión más o menos estructurado en función de los objetivos de la investigación.” Este instrumento proporciona información de primera mano, sobre cómo y qué impacto tuvo la aplicación de las estrategias con las educadoras y padres de familia. Si se dio un cambio en la forma de conceptualizar a la inclusión educativa y en cómo todos pueden aportar elementos significativos y necesarios para favorecerla.

Por todo lo anterior, se justifica la selección del modelo de evaluación y el uso de los instrumentos de evaluación que sirvieron para determinar si la selección de las estrategias fueron las óptimas y si dieron respuesta a la problemática.

4.3 Resultados obtenidos en la puesta en práctica de la propuesta de intervención.

4.3.1 Evaluación por estrategia.

1º Estrategia: Orientación sobre la inclusión educativa y funcionamiento de educación especial a padres de familia y docentes.

COMPETENCIA A FAVORECER: Los docentes y padres de familia, identifican los elementos de la función e intervención de la USAER, y la educación inclusiva, para favorecer a la comunidad escolar, con base al análisis del marco jurídico y la operatividad.

La primera estrategia se llevó a cabo con la participación del personal del jardín de niños, padres de familia y USAER, las actividades que se realizaron en la

primera sesión fueron una ponencia impartida por la Subjefa Técnica Pedagógica del Departamento de Educación Especial, sobre el sustento jurídico de la Educación Especial (ver anexo 9); y se explicaron las características de la inclusión educativa, donde además se elaboraron compromisos en colectivo para favorecer una cultura inclusiva.

En la segunda sesión se hizo la presentación de la función del servicio de USAER, así como la explicación de las etapas de intervención a través de un estudio de caso (ver anexo 10). Finalmente se reunieron en equipos, para realizar el diseño de una planeación de un día, que involucró la participación de educadoras y USAER, con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos.

De esta estrategia se obtuvieron como productos un escrito de compromisos que favorecen la inclusión educativa y una planeación diseñada en colaboración. Dichos productos, son tomados en cuenta como evidencias y para evaluar el proceso de la implementación de las estrategias.

Por como se llevaron a cabo las actividades y la participación de los involucrados, se puede inferir que el considerar a los padres de familia en estas actividades les permitió sentirse parte de la escuela, ya que pocas veces se les toma en cuenta y sólo se les cita para darles información en reuniones generales o la comunicación con las educadoras se reduce a decirles cómo se portó su hijo durante el día y cuál es la tarea. En el producto de los compromisos que van a favorecer la educación inclusiva en la escuela, se observa que tanto docentes como padres de familia consideraron los elementos más significativos de la inclusión educativa, aplicaron sus conocimientos sugiriendo actividades o rutinas que están a su alcance y que forman parte de lo cotidiano, quedando estos redactados de la siguiente manera:

- Promover la participación de todos los alumnos en las diferentes actividades.
- Ser tolerantes cuando los alumnos presentan alguna conducta inadecuada (por ejemplo: hacer berrinche, arrebatarse algo, juego brusco, etc).

- Evitar poner etiquetas o hacer comentarios negativos sobre los alumnos.
- Apoyar a los alumnos con discapacidad en la entrada o a la hora de la salida del jardín.
- Apoyarlos en las actividades extraescolares como lo son excursiones, desfiles, convivios.

Por todo lo anterior, la implementación de esta estrategia fue acertada y novedosa para el jardín, puesto que hubo asistencia y participación de los padres de familia, mostraron su disposición para apoyar en lo posible a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (en adelante BAPS), esta reacción incluso causó sorpresa en las educadoras pues tenían la idea de que los padres de familia, difícilmente mostrarían buena disposición e interés. Por otro lado los padres de familia y educadoras, aportaron elementos interesantes en los compromisos que van a favorecer la educación inclusiva.

En el caso de los docentes sirvió haber explicado el funcionamiento del servicio de la USAER, mostraron interés en saber el proceso y función que desempeña cada especialista. Sin embargo en algunos casos mostraron desacuerdo para realizar planeaciones en conjunto o para que a estas se les realicen adecuaciones.

El logro de esta estrategia fue de un 100%, ya que se logró actualizar la información sobre cómo operan las USAER y propiciar el interés de la comunidad escolar por favorecer la inclusión educativa.

2º Estrategia: Sensibilización a docentes

COMPETENCIA A FAVORECER: Fomentan los docentes de educación regular en la escuela, la sensibilización hacia una cultura incluyente, para respetar los derechos de las personas con discapacidad y permitir su participación.

Las educadoras se formaron en cuatro equipos, analizaron la descripción de algún alumno con BAPS. Cada docente lo leyó en voz alta y comentó a qué tipo de

escuela puede ir el alumno. Posteriormente se proyectó un video sobre un caso de inclusión educativa, al término de éste, se retomaron los casos analizados anteriormente y se reflexionó que en todos tienen la oportunidad de asistir a la escuela. El producto que se obtuvo por cada equipo fue una propuesta de las acciones a tomar para favorecer la inclusión del caso del alumno que les tocó y el cual fue compartido en colectivo, se observó que se retomaron algunos puntos trabajados y mencionados en la primera estrategia, como son: ser más tolerantes, considerar a los alumnos con BAPS en todas las actividades, propiciar un ambiente de respeto y mejorar la comunicación entre las educadoras, padres de familia y USAER.

Por otro lado, los especialistas de la USAER 45 mostraron sorpresa por las respuestas de las educadoras, ya que en anteriores ocasiones habían tratado de obtener estos resultados de sensibilización y consciencia, pero no se habían podido alcanzar, probablemente porque no se habían construido en colectivo y sólo se hacían como sugerencias, lo cual no permitía que las educadoras se apropiaran del todo.

En la segunda sesión de esta estrategia, se formaron las educadoras en 6 equipos y se sortearon la representación de las discapacidades: visual, Intelectual, auditiva, autismo; TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) y problemas de conducta. De esta forma a cada equipo se le puso en una situación problemática, donde tuvieron que resolverla de acuerdo a las características de la discapacidad que les tocó (ver anexo 11).

En la representación de las discapacidades, las educadoras en un principio no querían participar, mostraban incomodidad y desinterés, pero al mostrarles la proyección del “circo de las mariposas” y con la ayuda de algunas educadoras que si querían hacer la actividad, se motivaron para acceder a tomar el rol que les correspondía en cada representación, al terminar la actividad y al realizar la reflexión, la mayoría de las educadoras expresaron sorpresa y valoraron lo difícil que es trabajar o desempeñarse con alguna discapacidad, reconocieron necesario cambiar

no sólo en su práctica profesional sino también personal, y en las actitudes para apoyar a las personas con discapacidad.

El producto que se obtuvo de estas actividades, fueron la elaboración de manuales de 4 sugerencias por cada discapacidad, representó una actividad un poco complicada para las educadoras, ya que al proponer las actividades o medidas necesarias para las diferentes discapacidades, recaían en estrategias que generalmente realizan en sus aulas cotidianamente, es decir en la costumbre. Esto hizo necesario regresar a analizar las características y necesidades de cada discapacidad y reflexionar si sus propuestas les beneficiaban realmente. Al analizarlo y hacer aportaciones utilizando la lluvia de ideas, concluyeron elaborando sus manuales donde hicieron sugerencias enriquecedoras, ya que consideraron las necesidades y características de los alumnos con BAPS y del resto de sus alumnos; también consideraron la adaptación de materiales con los que cuentan en sus salones y de los cuales pudieran sacarles más provecho. El trabajo que realizaron las educadoras se conjunto y se entregó una copia a cada una de ellas, para tenerlo en su salón y poder consultarlo cuando así lo requieran.

De acuerdo a las actividades y las respuestas de las educadoras, se puede decir que la estrategia fue adecuada y necesaria para que al trabajar con sus alumnos, tomaran mayor consciencia de cada discapacidad y de las dificultades que enfrentan. Esto hizo que las educadoras se dieran cuenta, de que ellas mismas pueden minimizar los efectos de las BAPS o incluso eliminarlas, realizando solo cambios de hábitos o actitudes. El nivel de logro alcanzado en esta estrategia es del 100%, puesto que los resultados fueron óptimos.

3º Estrategia: Sensibilización a padres de familia.

COMPETENCIA A FAVORECER: Promueven los padres de familia en la escuela, la sensibilización hacia una cultura incluyente, para respetar los derechos de las personas con discapacidad y permitir su participación.

En esta estrategia se realizaron las mismas actividades y se obtuvieron los mismos productos de la estrategia anterior trabajada con las educadoras, sólo que se dirigió en esta ocasión a los padres de familia.

En la primera sesión se suspendieron clases, justificando dicha suspensión por la reunión y la realización de las obras de mantenimiento del drenaje de la escuela, hubo una asistencia del 70% de la población escolar, el espacio destinado no fue adecuado, porque había padres de familia que se quedaron afuera del salón de cantos, esto hizo que no todos pudieran ver el video y participaran en las reflexiones, únicamente estuvieron como oyentes. En el diseño y exposición de las propuestas para favorecer la inclusión educativa, participaron solo unos cuantos padres de familia, hablando de manera general y rescatando puntos de la reunión anterior. También se observó que durante el transcurso de las actividades los padres de familia se iban retirando de las instalaciones de la escuela.

En la segunda sesión, los resultados en este caso fueron diferentes, puesto que se suspendieron clases a las 11:00 am para trabajar con los padres de familia, pero en su mayoría entraron a la reunión con sus hijos (a pesar de que no todos los padres de familia se quedaron a la reunión, en promedio hubo una asistencia del 50%), esto ocasionó que el salón de cantos, donde se llevó a cabo la actividad, se saturara de personas. Debido a esto fue necesario salir al patio y al ver que los niños empezaron a jugar, distraían a todos de las actividades y al no ocupar sonido no escuchaban la plática e indicaciones de la actividad, por lo que se optó por considerar a los mismos alumnos en las actividades para rescatar la atención e interés de todos los presentes (ver anexo 12). Se pudo tener un mejor control, sin embargo fue difícil llevar a cabo las actividades y al formar los equipos resultaron con numerosos integrantes en promedio fueron quince elementos por cada equipo, esto generó que les costara más trabajo ponerse de acuerdo y participar.

Por cómo se llevaron a cabo las actividades de esta estrategia, se sugiere aplicarla con los padres de familia, citándolos por grupo o grado y considerar utilizar un equipo de sonido, para mantener su atención y lograr que participen; o llevarla a

cabo en un espacio más amplio como en un auditorio. También es importante suspender ese día clases, para que así sólo se trabaje con los padres de familia; esto permitirá lograr favorecer la competencia planteada. En el caso de la USAER 45 se evalúa esta estrategia con un alcance del 80% debido a las dificultades que se presentaron.

4º Estrategia: Capacitación a docentes.

COMPETENCIA A FAVORECER: El docente distingue las características y necesidades de diferentes discapacidades, las respeta y se involucra, para favorecer su inclusión a través de su aplicación en todas las actividades escolares.

Esta estrategia se llevó a cabo en cuatro sesiones y fue dirigida al personal del jardín, dentro de las actividades que se realizaron fueron: el reconocimiento y estrategias de atención para la discapacidad intelectual, visual, auditiva, autismo, TDAH y problemas de comunicación y finalmente se realizó un taller sobre la evaluación en niños con discapacidad. De los productos que se obtuvieron fueron catálogos de materiales y actividades sugeridas para las discapacidades y de la última sesión cada educadora realizó la evaluación cualitativa y ejemplo del llenado de la cartilla de algún caso de un alumno con BAPS.

Conforme se iban analizando las discapacidades y por todas las actividades anteriores, las educadoras aportaban mayores elementos al realizar sus catálogos. Fue evidente ver un cambio de actitud, pues se mostraron en su mayoría interesadas, más seguras y que tomaban en cuenta a todos sus alumnos (incluyendo a los que tienen BAPS).

Las educadoras expresaron su reconocimiento sobre la importancia de conocer las características y necesidades de los alumnos, para saber cómo apoyarlos acertadamente y sobre todo, que de esta manera ya no se sienten desorientadas, ni se presionan en cumplir estrictamente su programa de preescolar.

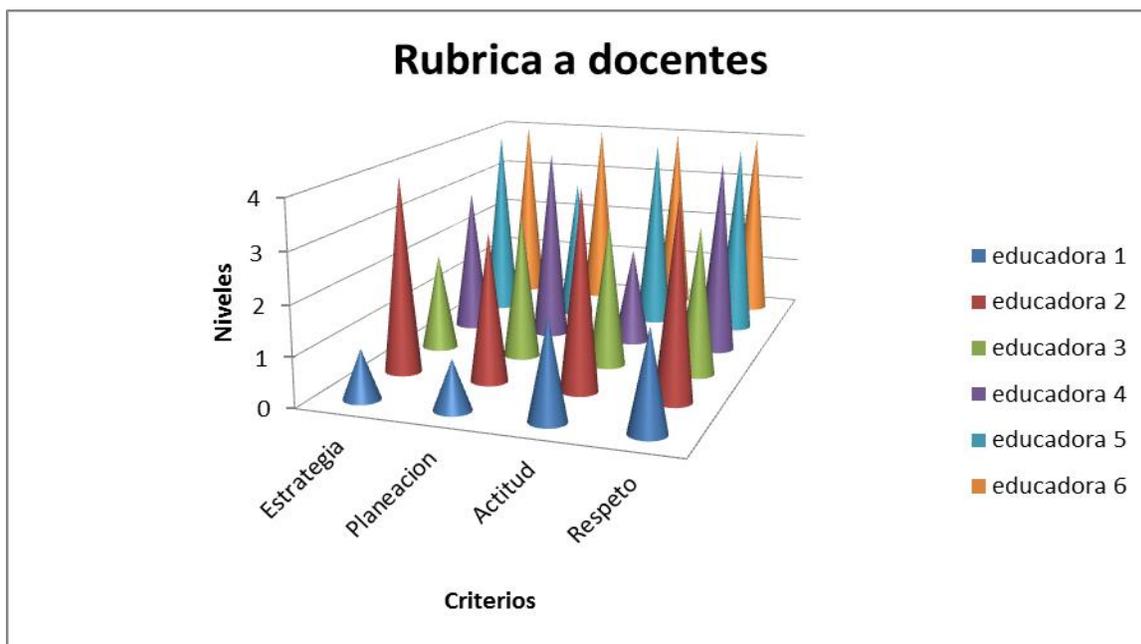
Por otro lado, en el taller de evaluación que se dio, las educadoras expusieron todas sus dudas en relación a la forma correcta de integrar el portafolio de evidencias

y sobre el llenado de la cartilla, donde se enfatizó que los alumnos deben ser evaluados en función de sus propios logros y no en comparación con el resto de sus compañeros.

Las actividades que se llevaron a cabo, fueron adecuadas y enriquecedoras, puesto que se resolvieron las dudas que tenían las educadoras y se dotaron de herramientas que necesitaban para trabajar en sus aulas con sus alumnos. En algunos casos se despertó el interés por aprender más acerca de determinadas metodologías o estrategias sobre algunas discapacidades, como es en el caso del lenguaje de señas mexicano o en los métodos alternos de comunicación para el autismo. El logro de esta estrategia puede valorarse en un 100%, puesto que todas las actividades se llevaron a cabo de forma adecuada y lo más importante es que los comentarios de las educadoras estuvieron fundamentados en la inclusión educativa y diseñaron sus catálogos con estrategias significativas.

4.3.2. Resultados de la aplicación de rúbrica.

De acuerdo al desempeño de cada educadora y por escuela, se exponen los resultados de la rúbrica aplicada (ver anexo 5) con las siguientes gráficas:

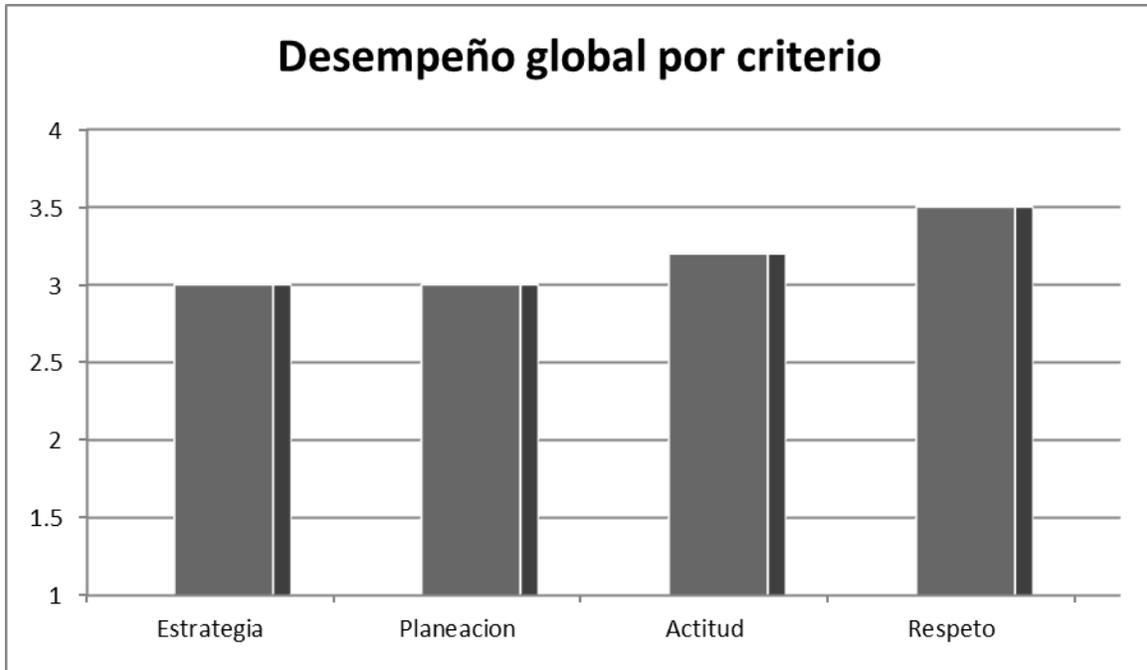


Gráfica 1. Resultados de la evaluación de la rúbrica aplicada a las educadoras del JN "Josefina Ramos del Río"

La evaluación fue dirigida a las educadoras, con el objetivo de saber si las estrategias empleadas en la intervención fueron correctas y si hubo cambios en la actitud y metodología para favorecer la inclusión educativa, esto mediante la aplicación de una rúbrica (Anexo 5). En la gráfica se puede observar que aunque la mayoría de las educadoras presentan un cambio de actitud, en un caso, no se tuvo el impacto deseado, ya que se observó que aunque participó en todas las actividades y dio aportaciones, la realidad es que en la práctica no se llevan a cabo.

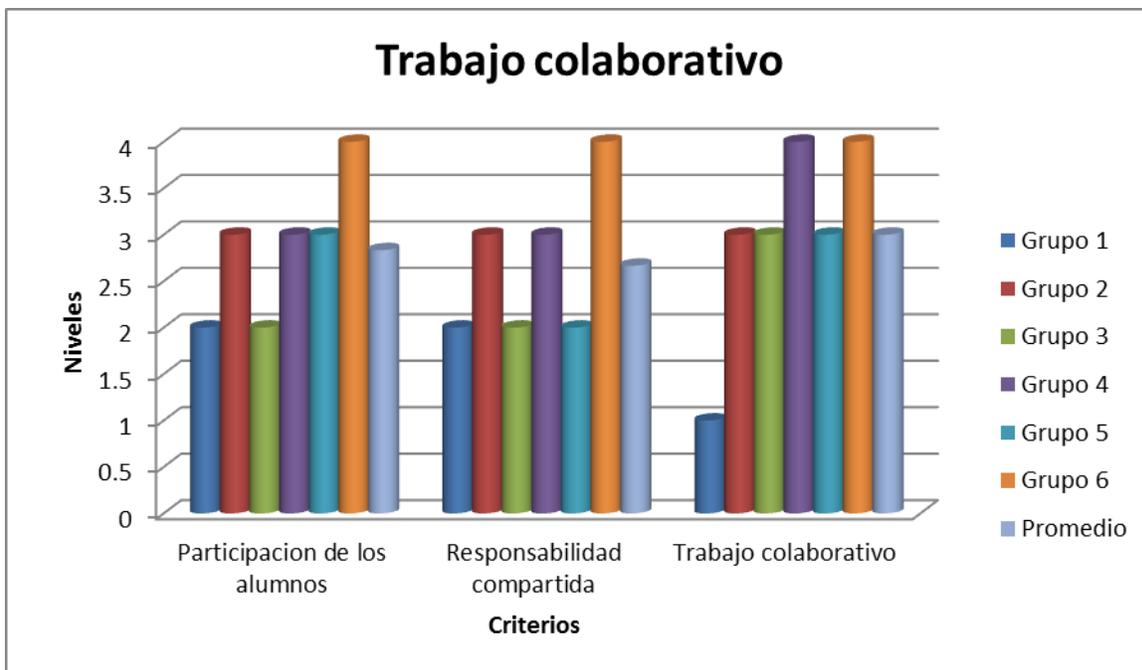
En el diseño de sus planeaciones, en el caso de las educadoras que tienen alumnos con BAPS, están haciendo intentos por considerar a estos alumnos, sin embargo aún requieren de la orientación y sugerencias de la USAER. Un avance notorio en la mayoría de las educadoras, es que ya están más conscientes de tomar en cuenta las características de los alumnos y cuáles son sus necesidades. Esto puede verse también, cuando se dirigen con respeto a los alumnos, evitan poner o que los demás niños pongan etiquetas y además consideran a los alumnos en las diferentes actividades escolares, haciendo que se genere confianza y seguridad en los alumnos.

En relación a las actitudes, se observa en los diferentes actores que muestran interés y disposición por apoyar a los alumnos con BAPS, incluso padres de familia que no pertenecen al grupo donde hay alumnos con BAPS, saben cómo dirigirse y apoyar a estos alumnos. Sin embargo, hay una educadora que expresa verbalmente su interés y disposición, sin embargo en su aula sigue ignorando a un alumno que tiene Autismo, esto hace ver que es necesario trabajar más la sensibilización con la educadora.



Grafica 2: Evaluación global de la rúbrica de las educadoras del JN "Josefina Ramos del Río".

En general se observó en las educadoras un cambio positivo para favorecer la inclusión educativa ya que se encuentran en un nivel bueno a excelente. Sin embargo como vemos las educadoras salieron bajas en el diseño de sus planeaciones y en la aplicación de las estrategias diversificadas para la atención de sus alumnos, esto puede ser debido a que no han utilizado correctamente el manual que crearon para apoyarse en la implementación de estrategias en su planeación, o que modificar sus hábitos y metodología les está resultando difícil, sin embargo están en ese proceso. Por lo cual hay que apoyarlas para que recurran a este medio a la hora de planear y reafirmar la bondad de este recurso para beneficiar a los alumnos y hacer más fácil la planeación del maestro.



Grafica 3: Evaluación del trabajo colaborativo en el JN “Josefina Ramos del Río”

En la gráfica 3, se muestran los resultados de la aplicación de la rúbrica dirigida a evaluar el trabajo colaborativo entre educadoras, padres de familia y USAER, donde se puede observar en el criterio del trabajo colaborativo, se muestra que el promedio se encuentra en un nivel bueno, aunque se puede decir que en el grupo 1, se baja el promedio del jardín, ya que existen casos donde una educadora y algunos padres de familia presentan dificultades en el criterio de la calidad del trabajo colaborativo. No así, es importante mencionar que aspectos como la actitud y disposición al trabajo, son difíciles de modificar en poco tiempo, ya que requieren de un proceso más largo. Sin duda nos deja claro que es un aspecto que se tiene que seguir trabajando para lograr mejores resultados a favor de los alumnos.

En relación al trabajo colaborativo algunas educadoras se acercan más a la USAER para solicitar orientación, aceptan sugerencias, los padres de familia de algunos alumnos se acercan más a las educadoras y USAER, pero hay padres que expresan no poder hacerlo por falta de tiempo. Un cambio que es importante mencionar es que en la actualización de las propuestas curriculares adaptadas ya se pudo contar con la participación de las educadoras y algunos padres de familia.

4.3.3. Resultados de la aplicación de entrevistas

Entrevista aplicada a las educadoras.

Con mayor confianza y herramientas para atender a un alumno con BAPS en su salón, fueron los comentarios de las educadoras al responder la entrevista (ver anexo 7), ya que al contar con información sobre las características de los alumnos que presentan BAPS y sus necesidades, manifiestan aun sentir temor pero ven con más claridad sobre el proceso de atención y sobre el acompañamiento que el servicio que la USAER les proporciona.

En cuanto a las herramientas con las que cuentan consideran en primer lugar la orientación de la USAER, posteriormente la información sobre las BAPS y los materiales que elaboraron en las diferentes sesiones de la intervención, donde tienen información sobre las características de las diferentes BAPS y las estrategias básicas de atención.

De la función de la USAER, ahora está más claro las acciones que se deben realizar en conjunto y por cada especialista, así como lo que concierne a cada área y qué tipo de atención se da a la escuela, las educadoras, los alumnos y padres de familia.

Por otro lado, las educadoras reflexionaron sobre la importancia de modificar sus prácticas diarias, ya que muchas de estas afectan negativamente el trabajo colaborativo, lo cual genera solo individualismo y para esto es necesario mejorar la comunicación con los padres de familia y USAER.

La atención que brinda cada área o especialista de la USAER quedó clara y esto les permitió a las educadoras saber qué tipo de apoyo u orientación pueden pedir a cada área y sobre todo que herramientas les pueden proporcionar.

Entre las dificultades de trabajar colaborativamente con la USAER, expresaron que lo más difícil para ellas está en realizar las adecuaciones a su planeación,

puesto que tienen que modificar varios hábitos en cuanto a su metodología, la cual han llevado por años.

En la participación de los padres de familia, rescataron los beneficios que el tomarlos en cuenta les trae consigo, pues les brinda acompañamiento y responsabilidad compartida, para la atención de los alumnos y para el desarrollo de las diferentes actividades escolares. Por todo esto, consideran la posibilidad de ampliar los espacios de diálogo e intercambio de ideas para la mejora de la escuela. Algo que reflexionaron las educadoras y que expresaron fue sobre el tipo de relación que tenían con los padres de familia desde hace muchos años, por lo que se les hacía normal que fuera muy limitada. Sin embargo reconocieron la importancia de esa corresponsabilidad entre los agentes involucrados, en este caso las educadoras, padres de familia y USAER. Esto permite ubicar a cada uno en lo que su papel implica, y que por ningún motivo significa evaluar de forma negativa el desempeño del otro.

Entrevista aplicada a los padres de familia.

La entrevista empleada (ver anexo 8) fue abierta la cual fue aplicada al 20% de los padres de familia que asisten a los jardines, incluyendo los que tienen hijos que presentan BAPS, los padres manifestaron conocer ya la función de la USAER esto por las pláticas que se dieron. Por otro lado, los padres que tienen hijos con BAPS expresaron desacuerdo de cómo se venía dando la participación y convivencia de sus hijos en actividades académicas, cívicas y sociales. Por lo que pedían que fueran tomados más en cuenta en su participación.

Expresaron que el trabajo de las educadoras es en general bueno, aunque dependía de la forma de ser de cada una, con los maestros de educación especial, los padres que tenían alumnos con BAPS se expresaron satisfechos de este servicio y de sus actividades, en el caso de los padres que no tienen hijos con BAPS respondieron en base a lo que ellos han visto y escuchado, mencionan que es un bueno el trabajo y suficiente que realiza la USAER.

Por otro lado, los padres expresaron su inconformidad con el trabajo de la directora, esto originado por problemas del manejo de dinero y la falta de rendición de cuentas, en relación a la parte psicopedagógica de la directora, no realizaron ningún comentario.

En cuanto a la participación de los padres de familia en la escuela, se observó que se limitaba a sólo cumplir con tareas, materiales, asistir en reuniones y apoyar en la realización de eventos, sin embargo, después de las actividades realizadas los padres manifestaron su interés por participar más con la escuela.

En los apoyos que brindan para los docentes es cumpliendo con lo que se solicita, las tareas, y asistir a las reuniones. Con sus hijos los ayudan repasando lo que vieron y en las tareas, de igual forma para resolver sus dudas. Esta era la forma en que participaban antes de la intervención, actualmente esta participación ha sido modificada, puesto que manifiestan que la comunicación con las educadoras, directora y USAER ha sido más enriquecedora y propicia llegar a acuerdos, así como favorecer su participación activa.

CONCLUSIONES

En base al diagnóstico que se realizó, al sustento teórico y metodológico que se hizo, a las estrategias empleadas y a los instrumentos de evaluación utilizados, se concluye que la solución a la problemática planteada la cual se refiere a la necesidad de favorecer la inclusión educativa a través del trabajo colaborativo entre las educadoras del jardín de niños, la USAER y los padres de familia, están dando resultados en su mayoría positivos y significativos. Esto puede verse en el cambio de algunas actitudes de las personas involucradas, en el aumento de su participación y responsabilidad, así como en la apertura a realizar las adecuaciones físicas y metodológicas necesarias para los alumnos que enfrentan BAPS.

Sin embargo los resultados más favorables de esta propuesta son a largo plazo, por lo consiguiente se verán a través del tiempo sus resultados óptimos, esto debido a que las modificaciones tienen que ver con el cambio de actitudes, hábitos y prácticas educativas, que a través del trabajo colaborativo van a favorecer la inclusión educativa.

La propuesta de intervención fue novedosa, puesto que no se encontraron trabajos similares en el campo de la educación especial. Se ha hablado de lo importante y necesario que es el trabajo colaborativo en diferentes contextos y por esta razón la presente propuesta lo llevó a cabo con el fin de favorecer a la inclusión educativa en el nivel preescolar.

En relación a las estrategias que se implementaron, cabe mencionar que fueron seleccionadas después de haber hecho un análisis sobre diferentes investigaciones, las cuales enfatizan que para lograr la inclusión educativa es necesario fortalecer el trabajo colaborativo, sensibilizar e involucrar a la población educativa y capacitar a los docentes de aula regular, como señalan Martínez (2011), Verdugo y Rodríguez (2008) cuando menciona que muchos docentes manejan en teoría a la inclusión educativa, pero en la práctica no se lleva a cabo porque falta sensibilizarlos y desarrollar el trabajo colaborativo. Por otro lado, enfatizan que la

colaboración debe darse no sólo entre los docentes de aula regular y los especialistas, sino también con las familias.

En base a los resultados que obtuvieron autores como Ainscow (2004), y Moliner (2008) y a las necesidades de la escuela y del servicio de USAER, se consideró necesario utilizar como estrategias la sensibilización a docentes y padres de familia, sin importar si tenían o no un hijo o familiar con discapacidad y capacitar a los docentes de aula regular, con el fin de disminuir su preocupación y resistencia para aceptar incluir a un alumno con discapacidad en sus aulas, contando así con elementos materiales y metodológicos para dar respuesta a sus necesidades. Esto además permitió reflexionar sobre la importancia y los beneficios que da el trabajo colaborativo.

Blanco (s/f), aporta un punto muy importante, que se refiere a que la inclusión educativa debe ser un proyecto de escuela, donde participen todos y así se apropien de él, esto quiere decir que no es tarea sólo del educador especial sino de todos. Por esto se consideró importante emplear como estrategia el dar una orientación sobre la inclusión educativa y sobre el funcionamiento de la educación especial a padres de familia y docentes, con el fin de que se reconocieran los derechos y obligaciones de cada agente involucrado.

Los resultados de la implementación de la propuesta, muestran que se fortalecido la comunicación y compromiso de los padres de familia hacia la escuela, ya que no estaban acostumbrados a participar, se muestran más flexibles, tolerantes y se involucran en diferentes actividades, pero sobre todo colaboran con la escuela para favorecer la inclusión. Las educadoras se encuentra en un proceso de transición de la integración educativa a la inclusión, van entendiendo y asumiendo poco a poco su compromiso y responsabilidad, esto puede verse en que ya retoman las sugerencias que se les dan, permiten hacer las adecuaciones curriculares, materiales y arquitectónicas necesarias en la escuela. Sin embargo aún les es difícil permitir realizar dichas adecuaciones directamente en su planeación, ya que tienen la idea de que se les pide su planeación o planear en conjunto con la USAER, con el

fin de criticar su trabajo o “robar” su planeación, esta idea surge desde sus mismas autoridades como lo son la supervisora y jefa de sector, puesto que son maestras con mucha antigüedad y que realmente desconocen desde el modelo de integración educativa, presentan resistencia a trabajar con la discapacidad puesto que en su formación profesional no recibieron la información y herramientas necesarias, y en su experiencia como docentes no trabajaron con las NEE. Es por todo esto que es necesario intervenir en las escuelas y con los docentes, sino a un nivel macro desde las autoridades educativas para poder ir modificando estas concepciones y lograr así favorecer a la inclusión y no sólo lograr una simulación. Es importante realizar esto, para que además de reconocer como necesaria la actualización del programa de la formación docente, se realicen las adecuaciones pertinentes a nivel de planes y programas ajustados a México, en nivel de infraestructura y gasto en educación.

Puede verse tanto en educadoras como en los padres de familia, mayor claridad en cuanto al funcionamiento del servicio de la USAER, esto ha generado que no se sature a los especialistas con la solicitud de dar atención y diagnosticar a alumnos que no lo requieren, así como entender y respetar el trabajo de cada área y de esta forma no solicitar a los maestros, por ejemplo que cuiden grupo cuando no llegó alguna educadora.

En cuanto a la sensibilización a docentes y padres de familia, cabe mencionar que les resultó significativo diseñar en colectivo y desde su vivencia en las representaciones, las sugerencias para cada discapacidad. Entendieron tanto educadoras como padres de familia que con el simple hecho de modificar algunas prácticas cotidianas, se pueden minimizar barreras y permitir así la inclusión, en el caso de las educadoras reflexionaron la forma en que se dirigen a sus alumnos, cómo les dan las consignas, cómo distribuyen los lugares de sus alumnos, etc. En el caso de los padres de familia, determinaron importante no amontonarse en la puerta a la hora de la entrada y la salida, como explicarles a sus hijos que deben respetar y apoyar a sus compañeros, ser tolerantes y flexibles ante posibles incidentes entre los alumnos, entre otras cuestiones.

En la estrategia de la capacitación a las educadoras, fue notable ver su interés y sobre todo un cambio de actitud en cuanto a la implementación de estrategias de atención a las diferentes discapacidades. En algunos casos reflexionaron como en sus aulas cuentan con materiales muy útiles para las diferentes discapacidades, para los cuales solo necesitarían variar la forma en que los utilizarían, en otras educadoras se despertó el interés por aprender o especializarse en métodos de comunicación como lo es la lengua de señas mexicana.

Lo anterior, nos da un panorama del impacto que se generó, pero es importante seguir retomándolo para que no se olvide y pierda el interés, Además de reconocer que el principal cambio debe darse en las prácticas cotidianas y en las actitudes, los cuales como personas adultas, nos cuesta mucho trabajo modificar.

RECOMENDACIONES

Se recomiendan realizar ajustes en cuanto a los tiempos programados, espacios físicos y el aprovechamiento de los recursos, sobre todo en el trabajo realizado con los padres de familia ya que forman un grupo numeroso, por lo que se sugiere dividirlos por grados o grupos para lograr así favorecer la competencia deseada. En relación al espacio, se sugiere que si en la escuela no se cuenta con un lugar amplio, se pueda considerar realizar las actividades en un auditorio o explanada cercanos a la escuela.

Por otro lado, es importante realizar otra evaluación al año, esto para verificar y medir el impacto real generado o para determinar si se perdió quedando sólo en una buena intención.

También se recomiendan retomar las estrategias dirigidas a los padres de familia cada dos años, puesto que es cuando se renueva la generación de alumnos. En relación a las estrategias dirigidas a las educadoras y personal de apoyo, pueden ser retomadas cuando se cambie de personal o exista alguna necesidad sobre alguna discapacidad en particular.

Debido a las características y necesidades del jardín de niños y de la USAER objeto de esta propuesta, así como del factor tiempo; sólo se consideraron las siguientes discapacidades: intelectual, ceguera, hipoacusia, autismo, TDAH y problemas de conducta. Por lo que se recomienda considerar a los problemas de aprendizaje, las Aptitudes Sobresalientes (AS), la discapacidad sensorial y los problemas de lenguaje, ya que de igual forma puede ser una constante su presencia en las escuelas.

Derivado de la experiencia y de los resultados obtenidos en esta propuesta, se hace necesario sugerir en el diseño e implementación de las estrategias, enfatizar la importancia de planear en conjunto docentes de aula regular y USAER, puesto que la resistencia de los docentes de aula regular es grande y esto afecta en las adecuaciones que se tienen que realizar de acuerdo a las NEE de los alumnos.

REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Encuentro de Asesores Técnicos Pedagógicos del Departamento de Educación Especial de Tlaxcala y de la Coordinación del 4º Sector de Educación Especial en el D.F (2011). *Intercambio de experiencias de Inclusión Educativa*. Tlaxcala, Tlax

Barraza, A. (2010). *La elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.

Frade, L. (2013). *La evaluación por competencias en educación básica y en la educación especial y la inclusión educativa*. México, D. F.: Inteligencia educativa.

López, A. (2010). 14 ideas clave. *El trabajo en equipo del profesorado*. España: Graó

González, M. (2008). Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos. *Las relaciones Micropolíticas*. Madrid, España: Pearson educación.

Montero, L. (2011). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa*. Universidad de Santiago de Compostel.

Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. España: Paidós.

Reboloso E. et al, (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Madrid, España: Síntesis.

Rockwell, E., (2009). La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós

Ruíz, J. M. (s/f). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid, España: Narcea. Tercera edición.

SEP, (2002). Programa de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP.

SEP, (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial*. México: SEP.

SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. D.F: SEP

SEP, (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México*. México: SEP.

SEP, (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en PEC*. Programa Escuelas de Calidad Modulo VI. México: SEP.

SEP, (2011). *Modelo de atención de los servicios de Educación Especial*. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

SEP, (2012). *Experiencias exitosas de integración educativa*. México: SEP.

SEP. (2012). Programa escuelas de Calidad. *Gestión estratégica en las escuelas de calidad: orientaciones prácticas para directivos y docentes*. México: SEP

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Ainscow M. (2004) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Journal of educational change*. Manchester, Reino Unido. Consultado octubre 2013
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf

Benavidez, L. (2012). Análisis sobre los factores que intervienen en la atención pedagógica que brindan las y los docentes de educación primaria, a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en los centros públicos Hermanos de

Salzburgo y Teresa Arce del municipio de León, durante el primer semestre del curso escolar 2012. *FAREM Estelí*. Consultado Mayo 2012.

<http://www.farem.unan.edu.ni/revistas/index.php/RCientifica/article/view/65/60>

Blanco G., Rosa. (s/f). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de educación para América Latina y el Caribe, n° 48. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago*. Consultada Noviembre 2013

http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Centro de Documentación, Información y Análisis. Decreto por el que se reforma el Artículo 1º. Párrafo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.(2006). Consultada en Noviembre de 2013.

www.diputados.gob.mx/.../proceso/lix/246_DOE_04dic06.pdf

Conapred. (2007). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad de la ONU. Consultada en Marzo de 2013.

www.confe.org.mx/documentos/CONVENCION_CONAPRED_CDPC-ONU.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Artículo tercero*. Consultada en Febrero de 2014.

www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf

Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación, La Educación encierra un tesoro. *El Correo de la UNESCO*, México. Consultada Mayo 2013.

<http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2. Consultada Noviembre 2013.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556479>

Frade, L. (2013). Discriminación por razones de omisión, tendencias en la educación especial y la inclusión educativa en México en el siglo XXI. *Calidad educativa consultores*. Consultada mayo 2013.

<http://www.calidadeducativa.com/articulos-de-interes/laurafrade/2013/discriminacion-por-razones-de-omision-tendencias-en-la-educacion-especial-y-la-iclusion-educativa-en-mexico-en-el-siglo-21.html>

Giné, C. (s/f). Inclusión y sistema educativo. *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Consultada Noviembre 2013

<http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.

González, M. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2. Consultada Noviembre 2013.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512>

Informe Warnock. (1979). Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Her Majesty's Stationery Office*. Londres, Inglaterra. Consultada Noviembre 2012.

<http://translate.google.com.co/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock21.html&ei=JzlTP6bNcGB8ga3tYXNCQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=5&ved=0CD0Q7gEwBA&prev=/search%3Fq%3DWarnock,%2BM.:%2BMeeting%2BSpecial%2BEducational%2BNeeds,%2B1978%26hl%3Des>

Jiménez, M. (2007). Porqué es correcto el término de persona con discapacidad y no el de personas con capacidades diferentes. *Libre acceso*. Consultada Noviembre 2013.

<http://www.libreacceso.org/biblioteca-articulos-discapacidad.html>

León, A. (2008). Tesis "*De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: el caso del instituto Herbert*". Maestría en Educación Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía. España-México, D.F. Consultada Junio 2013.

http://dspace.unia.es/bitstream/10334/207/1/0077_DeLeon.pdf

López, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Vol. 15, No. 1-20. Consultada Octubre 2013.

<http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n15.pdf>

Martínez, B. (2011) Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, España. Consultado Octubre 2013.

<http://digibug.urg.es/handle/1048/15198>

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2. Consultada Octubre 2013.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556489>.

ONU. (2000). Cumbre del Milenio. *Objetivos de desarrollo del milenio*. Consultada en Julio de 2013.

www.onu.org.mx/objetivos_de_desarrollo_del_milenio.html

Pérez, M. M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Revista de Educación, 13(23). Consultado Septiembre 2014.

PDF: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>

Ruíz, A., Cabañas, J. (2010). El término correcto. *EL UNIVERSAL*. MX. México. Consultada noviembre de 2013.

<http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/50620.html>.

Sagredo, M., Rábano, L., Arroyo, M. (2009). Un Proyecto de trabajo colaborativo en los estudios de Filología Inglesa de la UNED. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Madrid, España. Consultada Junio 2013.

http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10086/proyecto_sagredo_ENCUESTRO_2009.pdf?sequence=1

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Consultada en Noviembre de 2013.

www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

Susinos, T. (2002) Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*. España. Consultado Octubre 2013.

<http://www.doredin.mec.es/documentos/008200330016.pdf>

UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtiem, Tailandia. Consultada en Agosto 2013.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Consultada en Julio 2013.

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

UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Consultado Agosto 2013.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590os.pdf>.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal*. Consultada Febrero 2013.

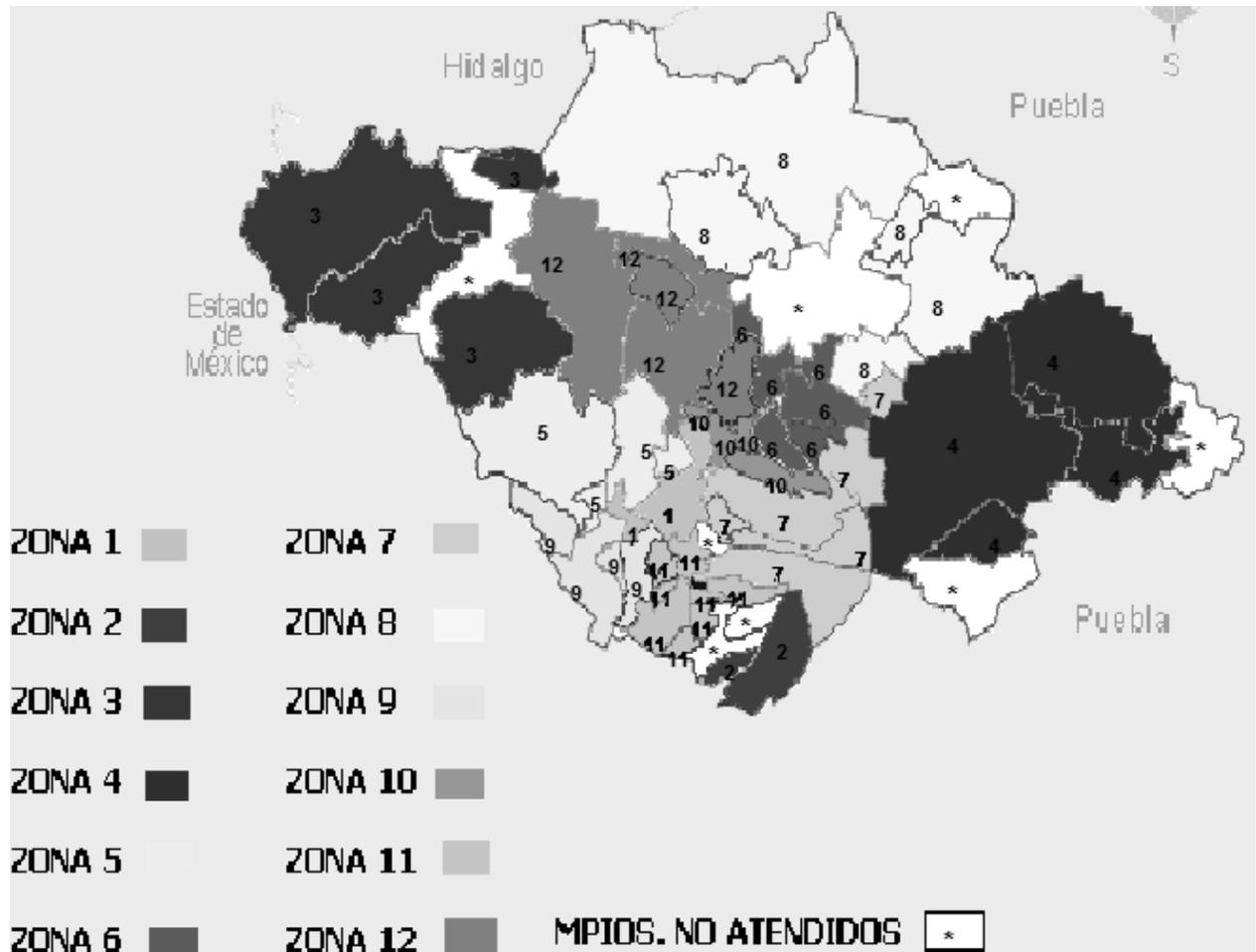
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>.

Verdugo, A., Rodríguez, A. (2008) Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*. Salamanca, España. Consultado octubre 2013.

http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10955/valoracion_inclusion_educativa.pdf

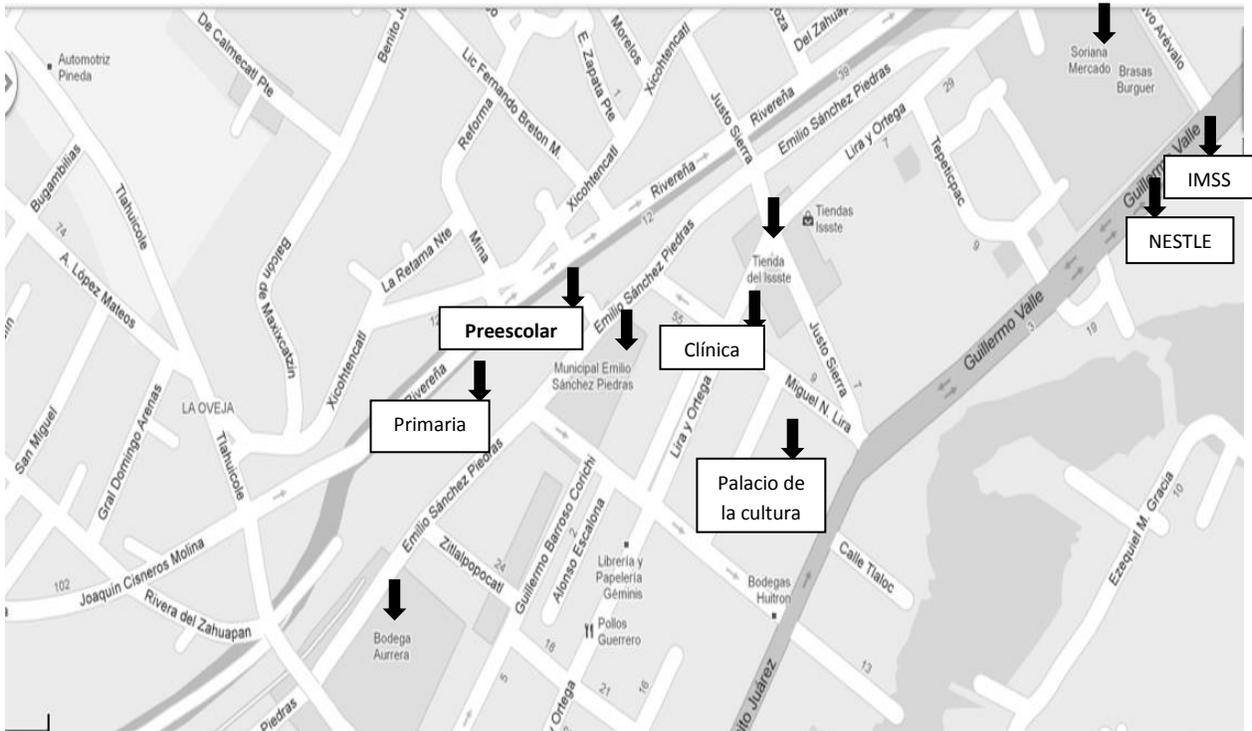
ANEXOS

Anexo 1. Delimitación de las 12 Supervisiones de Educación Especial.



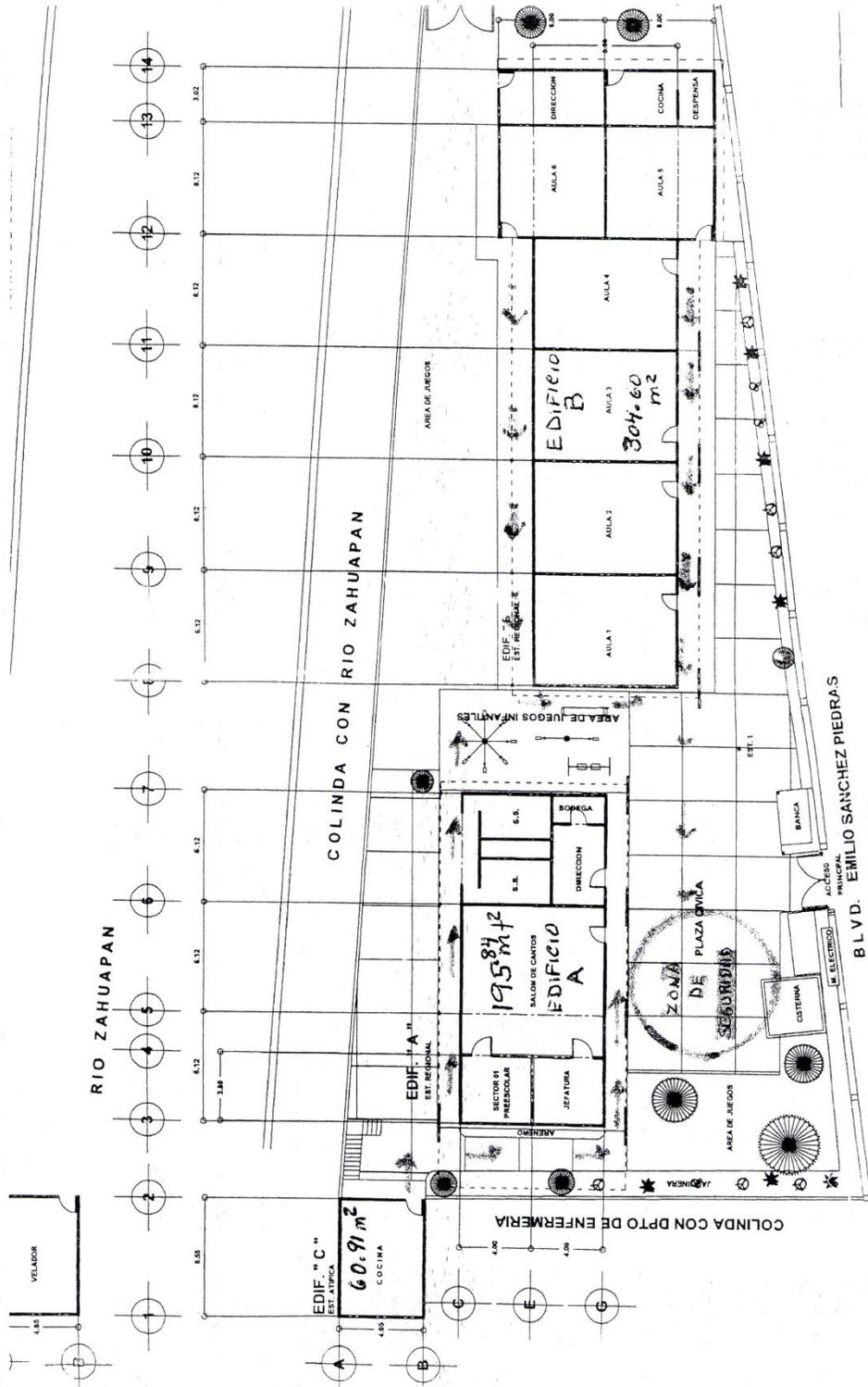
En este mapa se identifican las doce zonas que conforman educación especial y se observan los municipios donde no llega la cobertura.

Anexo 2. Mapa de la colonia Centro, Tlaxcala.



Croquis de la ubicación del Jardín de Niños “Josefina Ramos Del Rio”

Anexo 3. Croquis de la escuela



Anexo 4. Información del personal que labora en el Jardín de Niños “Josefina Ramos del Río”

PUESTO	SEXO	ANTIGÜEDAD EN EL JARDIN	PREPARACIÓN
DIRECTORA	F	3 AÑOS	NORMAL PREESCOLAR
EDUCADORA 1	F	24 AÑOS	NORMAL PREESCOLAR
EDUCADORA 2	F	20 AÑOS	NORMAL PREESCOLAR
EDUCADORA 3	F	19 AÑOS	NORMAL PREESCOLAR
EDUCADORA 4	F	13 AÑOS	NORMAL PREESCOLAR
EDUCADORA 5	F	2 AÑOS	NORMAL PREESCOLAR
EDUCADORA 6	F	8 MESES	NORMAL PREESCOLAR
AUXILIAR	F	8 AÑOS	PROFESIONAL TÉCNICO ADMINISTRATIVO. CONALEP
DOCENTE DE INGLES	F	1 AÑO	LICENCIATURA EN IDIOMAS
ACOMPAÑANTE MUSICAL	M	20 AÑOS	CARRERA TÉCNICA
DOENTE DE EDU. FÍSICA	M	5 AÑOS	LIC. EN EDUCACIÓN FÍSICA
INTENDENTE 1	M	23 AÑOS	PRIMARIA
INTENDENTE 2	M	14 AÑOS	INGENIERIA INDUSTRIAL Y PARAMEDICO

Anexo 5. Rúbrica para docentes

DIMENSIONES Y CRITERIOS	NIVEL 1 REQUIERE MEJORAR	NIVEL 2 SATISFACTORIO	NIVEL 3 BUENO	NIVEL 4 EXCELENTE
1. APLICA ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LAS BAPS EN SU PLANEACIÓN.	No aplica estrategias de atención a las BAPS.	Aplica algunas estrategias de atención a las BAPS.	Aplica estrategias que incluye a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPS).	Aplica estrategias de atención a las BAPS que benefician a todo el grupo.
2. CONSIDERA EN SU PLANEACIÓN LAS CARACTERÍSTICAS DE SUS ALUMNOS	Muy poca atención a las características de sus alumnos.	Toma en cuenta las características de sus alumnos, no entendiéndolas como una generalidad.	Toma en cuenta las características de sus alumnos, además de aquellos que presenta BAPS.	Existe atención a las características y necesidades de todos sus alumnos, considerando siempre su contexto y conocimientos previos.
3. MODIFICÓ SU ACTITUD Y TRATO HACIA LOS ALUMNOS CON BAPS	Ignora a los alumnos con BAPS en el desarrollo de las actividades escolares.	Frecuentemente ignora a los alumnos con BAPS en algunas actividades específicas.	Muestra interés y disposición por trabajar con los alumnos con BAPS.	Presenta una buena disposición al trabajar y considerar a los alumnos con BAPS en todas las actividades escolares.
4. SE DIRIGE CON RESPETO A SUS ALUMNOS.	Pone etiquetas a sus alumnos y se dirige a ellos usando descalificativos.	Utiliza etiquetas para referirse a sus alumnos cuando hablan de ellos con otro docente.	Se dirige con respeto con los alumnos que presentan BAPS y evita poner etiquetas.	Muestra respeto y les da confianza, para generar que todos los alumnos participen

Anexo 6. Rúbrica para trabajo colaborativo

DIMENSIONES Y CRITERIOS	NIVEL 1 REQUIERE MEJORAR	NIVEL 2 SATISFACTORIO	NIVEL 3 BUENO	NIVEL 4 EXCELENTE
PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN DIFERENTES ACTIVIDADES ESCOLARES.	Sólo uno o dos alumnos participan activamente.	Al menos la mitad de los estudiantes participan activamente.	Al menos $\frac{3}{4}$ partes de los estudiantes participan activamente e incluyen a los que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPS).	Integra todos los estudiantes y participan con entusiasmo.
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA (DOCENTE FRENTE A GRUPO, USAER, PADRES DE FAMILIA Y COMUNIDAD ESCOLAR)	La responsabilidad de atención de alumnos con BAPS recae solo en un agente.	La responsabilidad de atención de alumnos con BAPS recae en 2 agentes.	La responsabilidad de atención de alumnos con BAPS recae en 3 agentes.	La responsabilidad de atención de alumnos con BAPS recae en los 4 agentes.
CALIDAD DEL TRABAJO COLABORATIVO	Muy poca interacción, conversaciones muy breves	Alguna actividad para interactuar; se escucha con atención; hay evidencia de discusión o planteamiento de alternativas.	Los docentes muestran disposición e interés en las discusiones centradas en las dificultades de sus alumnos con BAPS.	Existe intercambio de opiniones; diálogo fluido y disposición para trabajar colaborativamente.

Anexo 7. Entrevista a educadoras.

- ¿Explique cómo se siente al trabajar con un alumno con BAPS en su aula?
- ¿Explique con qué herramientas cuenta para trabajar con los alumnos con BAPS? ¿Y cuáles le hacen falta?
- ¿Defina la función de la USAER?
- ¿Cómo lleva a cabo el trabajo colaborativo con los maestros de USAER?
- ¿Cuál es el apoyo que le brinda la USAER en cada área de atención (aprendizaje, psicología, comunicación, trabajo social y psicomotricidad)?
- ¿Qué dificultades observa al trabajar colaborativamente con la USAER?
- ¿Explique de qué forma participan los padres de familia con usted y con la escuela?
- ¿Cómo es la respuesta de los padres de familia ante su trabajo y el apoyo que les solicita?

Anexo 8. Entrevista a padres de familia.

1. ¿Defina cuál es la función del servicio de USAER?
2. ¿Qué opina sobre la participación y convivencia que tiene su hijo en la escuela?
3. ¿cómo es el trabajo de los docentes en el jardín de niños?

Educadora de grupo:

Docente de educación Especial:

Directora:

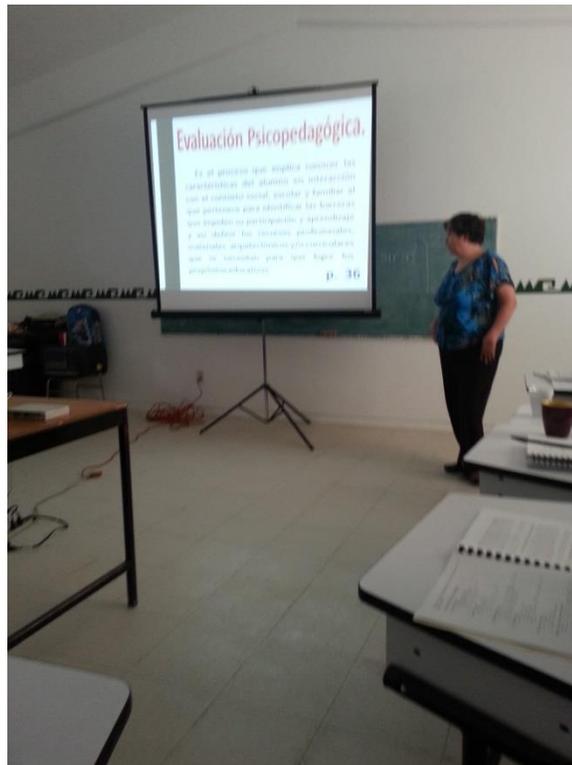
4. ¿En qué tipo de actividades participa usted con la escuela?
5. ¿Qué apoyo proporciona usted a la educadora, al servicio de USAER y a su hijo para favorecer su aprendizaje?

Educadora:

USAER:

A su hijo:

Anexo 9. Ponencia.



Sustento jurídico de la educación especial y características de la inclusión educativa

Anexo 10.



Estudio de caso y explicación de las etapas de intervención del servicio de USAER

Anexo 11.



Representación de discapacidades con educadoras

Anexo 12.



Participación de padres e hijos en las representaciones.

Capacitación a docentes.

