



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Unidad Ajusco

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

# La práctica docente frente a la Educación Inclusiva a nivel primaria

**Tesis en modalidad de**

Informe de Investigación Empírica Básica

**Presenta**

Sinder Eder Ortega Hernández

**Para obtener el Título de:**  
Licenciado en Psicología Educativa

**Asesora**  
Leticia Vega Hoyos

**NOVIEMBRE, 2018**

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO I

#### MARCO REFERENCIAL

1.1 Antecedentes y desafíos de la escuela inclusiva en México.....	1
1.2 El origen de la educación inclusiva en México .....	9
1.2.1 El modelo integrador de los años ochenta y noventa.....	12
1.2.1.2 El nuevo milenio, un nuevo Enfoque para la atención de las necesidades educativas de los alumnos.....	17
1.2.2 Servicios de apoyo para impulsar la educación inclusiva.....	21
1.2.2.1 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) .....	23
1.2.2.2 Intervención de la USAER con las barreras de aprendizaje y la participación.....	27
1.2.3 La práctica docente y la experiencia escolar.....	35
1.2.3.1 La experiencia del docente en el trabajo escolar.....	38
CAPÍTULO II.....	46
MÉTODO Y PROBLEMATIZACIÓN.....	46
2.1 Objetivos de investigación.....	49
2.1.1 Preguntas de Investigación.....	49
2.2 Tipo de estudio. La perspectiva cualitativa.....	49
2.2.1 Escenario y Participantes .....	50
2.2.2 Técnicas.....	50
2.3 Procedimiento: Recolección de información .....	51
2.4 Propuesta de análisis.....	54
CAPÍTULO III .....	57
ANÁLISIS DE DATOS .....	57

3.1 Categorías de análisis de la práctica docente.....	58
3.1.1 Dimensión personal.....	58
3.1.2 Dimensión institucional.....	59
3.1.3 Dimensión interpersonal.....	61
3.1.4 Dimensión social.....	65
3.1.5 Dimensión valoral.....	66
3.1.6 Dimensión didáctica.....	67
3.1.6.1 Patrón estratégico de trabajo de la maestra en el aula.....	67
3.1.6.2 Profundidad con que se abordan los temas.....	69
3.1.6.3 La calidad de los ejercicios y tareas de los alumnos en general.....	70
3.1.6.4 Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación.....	71
3.1.6.4.1 Factores en el aula que propician las Barreras para el Aprendizaje y la Participación.....	73
3.1.6.4.2 El trabajo de la maestra y la USAER para desplegar apoyos psicopedagógicos para la atención de los niños y niñas que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el Aula, sin discapacidad o limitaciones orgánicas.....	76
3.1.6.5 Recapitulando cómo se instrumenta la inclusión educativa en el grupo clase participante.....	81
4. CONCLUSIONES.....	86
BIBLIOGRAFÍA.....	92
ANEXOS.....	97

## **RESUMEN**

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la práctica docente de una maestra de un grupo de educación primaria, al que asisten niños y niñas que presentan barreras de aprendizaje y participación en la educación primaria.

El método se basó en un estudio cualitativo, se utilizó la observación no participante y la entrevista como técnicas de recolección de datos, además se empleó un cuestionario como instrumento. En la investigación participó una profesora de educación primaria, quien fue el personaje principal de esta investigación ya que se incluyeron las opiniones y creencias de la maestra de apoyo de la USAER y el promotor de inglés.

Los resultados de este trabajo derivados de las entrevistas y las observaciones denotaron que la práctica docente de la maestra tiende a implementarse más desde la integración educativa que desde un enfoque de la inclusión. Centrando su apoyo y atención de manera individual, a los alumnos/as que identifica y valida como alumnos con necesidades educativas susceptibles de atenderse, ya que presentan condiciones físicas/cognitivas muy específicas por lo regular con un diagnóstico médico-psicológico. El concepto que le otorga a la educación inclusiva recae solo en adaptar los contenidos escolares, pero siempre de forma insuficiente y el concepto que tiene sobre las Barreras de Aprendizaje y Participación se encuentra restringido, pues sólo son atendibles las necesidades educativas asociadas a limitaciones orgánicas y físicas, descuidando a los alumnos con barreras de aprendizaje que no tienen estas condiciones. Tales niños/as más bien suelen solo ser identificados como vulnerables o de riesgo, pero no necesariamente como alumnos/as que presentan barreras de aprendizaje.

La práctica de la maestra recurrentemente refuerza el control disciplinar del grupo y respuestas o ejecuciones individuales que dan los niños/as sobre tareas y ejercicios contra reloj. Tales estrategias solo favorecen a algunos alumnos fomentando la competitividad y el individualismo entre los niños y no el compañerismo. Finalmente se focalizaron obstáculos que le dificultan dar la atención necesaria a los niños vulnerables o que presentan barreras de aprendizaje: cargas administrativas, personalidad y actitudes de los alumnos, falta de apoyo pedagógico, relación con los padres de familia y el poco trabajo colaborativo entre la maestra y la USAER.

## INTRODUCCIÓN

La inquietud por la calidad de la educación en México, ha llevado al gobierno a dirigir su atención al papel que desempeña el docente en el proceso educativo, empleando diferentes estrategias de evaluación para garantizar una educación de calidad.

Sin embargo, es necesario reconocer que, hay una gran cantidad de factores que influyen en la labor del maestro y en sus resultados; como las condiciones del contexto: aspectos socio-económicos, culturales y hasta físico-geográficos. Otros, llegan a ser de la propia institución: infraestructura, recursos, clima organizacional, etc. Por último, las condiciones propias del Currículo: estructura del plan de estudios, calidad de los programas, sistemas de evaluación, textos, recursos didácticos, etc. Ante estos elementos, el docente aprende a convivir con ellos generando rutinas en la práctica docente que en ocasiones llegan a convertir en una forma de vida durante una jornada escolar.

Al hablar de la práctica docente significa tomar en cuenta la responsabilidad humana y social para la formación de nuevas generaciones y la mejora social del país. Además, implica reflexionar sobre el rol del docente; el quehacer ante situaciones, el saber pedagógico, la relación e interacción con la sociedad y la responsabilidad ética.

No obstante, es importante enfatizar que, en gran medida, la labor del docente depende de su formación: el conocimiento pedagógico adquirido, el dominio de las materias que va a impartir, las destrezas de comunicación y relación que desarrolle, el dominio de los aspectos técnicos en relación con la enseñanza y el aprendizaje, etc.

De acuerdo a su formación, el docente podrá realizar diversas estrategias, actividades, dinámicas más reflexiva y de interacción entre el alumno y la comunidad escolar para facilitar el proceso de enseñanza. Sin embargo, la práctica docente no se limita únicamente a la enseñanza (procesos educativos), esta práctica incluye intervenciones pedagógicas antes, durante y después de los procesos educativos.

Cabe destacar que, en la labor docente, el maestro llega a encontrar gran diversidad de alumnos en el aula con diferentes tipos de condiciones: de género, sociales, económicas, culturales, físicas, intelectuales, etc. Además, suele hallar o asignar niños/as con problemas físicos y/o cognitivos, sociales o culturales y con barreras para el aprendizaje, que

frecuentemente llegan a conformar lo que la escuela denomina como niños/as en situaciones “vulnerables y/o en riesgo”.

Planteado lo anterior en la Escuela Primaria Pública Lic. Benito Juárez ubicada en el municipio de Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México, atendida por un colectivo de 23 docentes frente a grupo, 3 promotores (1 docente de inglés, 1 docente de salud y 1 docente de educación física), personal de la USAER y el director, se detectó una problemática en el grupo de 3 “D” a cargo de la maestra Carmen, en cuestiones de atención a la diversidad del alumnado, que son considerados como vulnerables y/o en riesgos por la escuela. Esta detección ha puesto a la maestra de grupo a enfrentar nuevos retos, uno de ellos es la atención que debe de brindar a la gran diversidad de alumnado en el salón de clases. Otro de los retos es enfrentar a la comunidad de padres de familia, que frecuentemente acarrea conflictos a los profesores, por ejemplo: falta de asistencia a las juntas escolares y la participación con su hijo.

Por esta razón, el objeto de estudio se centra en la práctica docente y en la manera de actuar de la profesora con alumnos que presentan Barreras de Aprendizaje y Participación para el trabajo escolar.

En la actualidad, se busca atender a los alumnos/as con una visión diferente y esto se ve proyectado en el nuevo modelo educativo impulsado por la Secretaría de Educación Pública, en donde se busca un maestro más protagónico, que pueda ejercer un rol realmente profesional, un maestro autónomo que, tenga espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza. Asimismo, en este modelo sobresalen los principios que sustentan la educación inclusiva para la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación, con ayuda de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cuyo objetivo es brindar un mejor servicio y atención a los alumnos en las escuelas.

Es importante mencionar que la USAER es una dependencia de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), a la cual actualmente se le denomina Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). En este documento se hará referencia a USAER debido a que durante la investigación en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez aún se le conoce con este nombre.

Esta tesis se compone por tres capítulos: en el primer capítulo se encuentra el marco teórico en donde se hace mención sobre los diferentes desafíos (problemas socioeconómicos, problemas educativos y problemas en la práctica docente) que atraviesa la educación dificultando el proceso de atención, de enseñanza y aprendizaje, también se menciona el nuevo modelo educativo y del impacto que tiene con relación con el tema de la educación inclusiva.

Posteriormente, se hace referencia a la historia del origen de la educación inclusiva en México; empezando por la época presidencial de Benito Juárez en donde se hacen los primeros esfuerzos para atender a las personas discapacitadas. Subsiguientemente, se menciona el modelo de integración educativa de los años ochenta y noventa hasta llegar al nuevo milenio, el cual busca un nuevo enfoque y alternativas para brindar una educación de calidad por medios de las instituciones psicopedagógicas que apoyan al nuevo enfoque. Asimismo, se menciona la organización, funcionamientos y la intervención de la USAER. Por último, se hace alusión sobre la práctica docente y la vida cotidiana en donde se describe el concepto de la práctica docente y las dimensiones de la experiencia escolar.

En el segundo capítulo se alude a la metodología utilizada para la elaboración de esta investigación, se mencionan los objetivos de investigación, el tipo de estudio, el escenario y los participantes, las técnicas de recolección de datos, el procedimiento y la propuesta de análisis.

En el tercer capítulo se muestra el análisis que se realizó en la Escuela Lic. Benito Juárez. Este análisis se llevó en tres etapas: la primera etapa consistió en buscar información de acuerdo al objetivo de investigación mediante los datos recuperados de las entrevistas y el cuestionario aplicados a los docentes, en la segunda etapa se reunió la información para establecer categorías y subcategorías sobre la práctica docente de acuerdo a las dimensiones de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) y por último se colocaron de forma intercalada los dichos y haceres de la maestra de grupo, el promotor de inglés y la maestra de apoyo de la USAER, para contrastar si los dichos y haceres de los docentes conciertan o no con lo observado, además de indagar sobre la lógica que tienen los docentes sobre los conceptos de la educación inclusiva y las barreras de aprendizaje y la participación. Por último, se encuentran las conclusiones derivadas de los hallazgos y del análisis que se realizó de acuerdo a los objetivos planteados.

# CAPÍTULO I

## 1.1 Antecedentes y desafíos de la escuela inclusiva en México

La educación en México se enfrenta a grandes desafíos educativos sobre todo en estos tiempos de profundos cambios tecnológicos y sociales. Los desafíos que enfrenta nuestro país son los siguientes:

La dispersión poblacional: 23% de los habitantes vive en alguna de las 188 594 localidades rurales que hay en el país; la diversidad lingüística: 6.2% de la población de 3 y más años de edad habla alguna de las más de 60 lenguas indígenas, y la acentuada desigualdad en la distribución de la riqueza: mientras 21.2 millones de mexicanos viven en situación de pobreza alimentaria, 11.3 millones (el 10% más rico) concentran 38% del ingreso corriente nacional (INEE, 2012, pág. 2).

Aunado a estos problemas podemos mencionar que aún falta el reconocimiento de la diversidad cultural y social que existe. Ante esto, es necesario que se atiendan inmediatamente los problemas y al mismo tiempo reconocer la diversidad de los alumnos para generar programas y políticas adecuadas e inclusivas para todos los niños/as y jóvenes a recibir una educación de calidad, el cual posibilitará el ejercicio de los demás derecho, la educación es un derecho humano esencial que promueve en las personas aspectos importantes, como la autonomía y la libertad.

Cabe mencionar que los programas y las políticas de los años ochenta no consideraba a mucho niños/as y jóvenes como alumnos normales, por lo que se les separaba de las escuelas regulares y se les brindaba atención desde dos modalidades: la primera desde la modalidad indispensable y la segunda desde la modalidad complementaria. En la primera modalidad (espacios separados de la educación regular) se atendían a niños/as con discapacidad y en la segunda apoyaban a los alumnos con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta.



Para enfrentar las desigualdades educativas, desde los años noventa la Secretaría de Educación Pública, ha puesto en marcha diversos planes y programas para mejorar la calidad de la educación, comenzado con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Reforma Integral de la Educación Básica y el plan de estudio 2011 con el objetivo de reconocer la diversidad cultural y social, ofrecer una mejor atención al alumnado y brindar una educación de calidad, el cual este a favor de la educación inclusiva para atender a la diversidad y reducir las desigualdades entre los grupos sociales.

Ante estos planes y programas, se destaca el plan de estudio 2011, por reconocer la diversidad cultural y social de los alumnos, y encaminar sus esfuerzos para hacer efectivo el derecho a la educación mediante las palabras pertinente e inclusiva.

Pertinente: porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.  
Inclusiva: porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos (SEP, 2011a, pág. 35).

De acuerdo, con el plan de estudios 2011, se menciona que el profesor debe fungir como el principal responsable para centrarse en la atención de los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. La práctica docente consistían en promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos estos aspectos ayudarían a impulsar la inclusión educativa.

La forma de actuar por parte de los docentes según el plan de estudios 2011, con los alumnos con alguna discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), se encaminaba a realizar estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas. Además, es responsable de identificar a los alumnos que pudieran tener barreras para el aprendizaje dentro del aula y antes estos alumnos era necesario crear oportunidades de aprendizaje, de accesibilidad, de participación, de autonomía y de confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Sin embargo, los esfuerzos de los programas educativos no han obtenido los resultados esperados por las autoridades educativas ya que son muchos los factores que interviene en la calidad y disponibilidad de la educación, esto debido a que aún persisten grandes obstáculos como: problemas socioeconómicos, problemas educativos y problemas en la práctica docente.

Los problemas socioeconómicos giran en torno las condiciones sociales, culturales y económicas de las familias Mexicanas entre los cuales se encuentran: el nivel de ingresos familiares, el nivel educativo de los padres, y el contexto social. Estos problemas generan diferencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Las dificultades financieras de las familias puede influir en no enviar a sus hijos a la escuela y en muchos casos el niño deja la escuela para incorporarse al campo laboral. De esta forma se puede hacer mención al trabajo infantil, el cual impide el acceso, la permanencia y los aprendizajes, debido a que los niños y niñas que tiene menos recursos tienen que trabajar y a menudo suelen combinar la escuela con el trabajo, obteniendo menor rendimiento escolar que sus iguales. Este ritmo de vida tiene serios problemas que pueden ir desde enfermedades hasta malos hábitos de salud y preocupaciones que les dificulta su buen rendimiento y/o permanencia en la escuela. Asimismo, las condiciones inadecuadas de vida (falta de agua potable y servicios de saneamiento, hacinamiento e insalubridad) y la falta de una alimentación y atención médica adecuadas, influyen en la supervivencia, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas.

Por otro lado, el nivel de educación de las familias, favorece la educación de sus hijos ya que los padres con un nivel alto de educación pueden evaluar las fortalezas y debilidades académicas de un hijo o hija, para ayudar al niño a mejorar el rendimiento académico, también establece expectativas de rendimiento académico que impulsan a los estudiantes a avanzar en sus niveles de logro. En cambio, las familias con un nivel bajo o que no tienen estudios pueden tener actitudes negativas hacia la educación, las cuales pueden obstaculizar al niño académicamente.

Por último, Perrenoud (1990) indica que el contexto social es un elemento decisivo para la construcción de varios factores prioritarios en el funcionamiento académico. Por lo tanto, en el contexto social, la familia juega en primera instancia un papel fundamental para el

rendimiento escolar. Fernández (2013) toma en cuenta a la familia como la influencia que tiene en el contexto social y refiere que la familia es el primer proceso de socialización que crea la base de la personalidad, aprendiendo los primeros roles, modelos de conducta y la imagen sobre sí mismo. En este mismo sentido el ambiente social donde se desenvuelve el niño suele determinar la actitud de este dentro del salón de clases. Ante esto, Perrenoud (1990) señala los niños y jóvenes en contextos sociales donde presentan dificultades económicas, altos niveles de criminalidad, violencia y desorganización, son más vulnerables a presentar problemas de actitudes y de interés académico, esto provoca que el alumno obtenga un rendimiento escolar bajo en el salón de clases.

Por otra parte los problemas educativos que existen son los altos índices de reprobación, rezago en el aprendizaje, bajo rendimiento escolar, alumnos vulnerables por las situaciones económicas y deserción educativa. Tal como lo señala, el INEE (2012) en materia de problemas en el rezago en el aprendizaje:

Al terminar la educación preescolar, ya se observan rezagos en el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, casi 10% no sabe que se lee y escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; no es capaz de comparar grupos de objetos para establecer relaciones de igualdad y desigualdad ni identifica posiciones de un objeto con respecto a otros. Al concluir la primaria, los rezagos se han acumulado. Por ejemplo, cerca de 15% de los alumnos no puede localizar información en documentos como directorios telefónicos o planos de una ciudad. Un 12% no puede resolver operaciones de multiplicación y división con números enteros; 27% no reconoce que los alimentos en mal estado, las bebidas alcohólicas y el tabaco son factores que alteran el funcionamiento del cuerpo, ni puede relacionar el inicio de la menstruación con la capacidad de reproducción. El porcentaje de niños que no puede hacer esto aumenta considerablemente entre las poblaciones más desfavorecidas (pág. 3).

De igual forma Mexicanos Primero (2017) hace alusión a los problemas de deserción escolar:

De cada 100 niños que entran a 1 de primaria, sólo 77 entran a secundaria en tiempo y forma; 3 años después, sólo 57 entran a bachillerato. Además, aquellos alumnos que se encuentran en la escuela, reciben educación de baja calidad: menos de 4 de cada 10 niños en 6 de primaria general y menos de 2 de cada 10 niños en primaria indígena aprenden lo esperado. Otro problema es que no se prioriza la inclusión en las funciones

directivas, ni se trabaja con una visión del liderazgo incluyente. Casi ningún alumno, ni sus familias son escuchados o involucrados en la toma de decisiones sobre su escuela.

Aunado a estos problemas, los planes y programas que desarrolla la Secretaría de Educación Pública, no suelen ser los más pertinentes para la diversidad estudiantil ya que en ocasiones se diseña el currículo buscando que todos los niños/as aprendan los mismos contenidos escolares, olvidando que en nuestro país hay gran diversidad cultural; diferentes espacios geográficos, diferentes lenguas, tradiciones y necesidades educativas. Finalmente, el ingreso tardío, la falta de orientación o de conciencia de los padres de familia, el nivel económico de las familias, la repetición y la deserción influyen en no concluir la educación primaria, afectando en mayor medida a los grupos sociales en situación de desventaja tal como lo expresa Blanco (2014):

Los niños de hogares de menores ingresos y de zonas rurales suelen empezar la escuela más tarde que el resto, debido a la lejanía de los centros, a problemas de salud y nutrición, a obstáculos económicos o a la falta de conciencia de los padres sobre la importancia de iniciar la escolarización a tiempo (pág. 15).

Los problemas socioeconómicos y educativos tiene una gran influencia en los problemas que llega a encontrar el docente durante su jornada escolar, debido a que durante el tiempo en que el maestro se encuentra en el aula desempeñando su labor suele encontrar una diversidad de alumnos y alumnas que pudieran estar en diversas situaciones, como por ejemplo: en situación de vulnerabilidad a los procesos de exclusión, a los fracasos escolares y a las marginaciones por situaciones socioeconómicas. Estos desafíos ponen al docente a enfrentar nuevos retos: llevar un aprendizaje efectivo en los alumnos, promover en los alumnos interés por la clase, desarrollar técnicas, ejercer estrategias adecuadas para la enseñanza y ejercer autoridad para controlar el grupo.

Ante estos retos, el maestro debe de ser un líder eficiente con ciertas cualidades y habilidades para utilizar la autoridad de forma en que beneficie a los estudiantes. La autoridad debe comprenderse como la habilidad de tomar decisiones. De esta forma el profesor que demuestre la autoridad y poder produce diferentes resultados y puede contribuir a aumentar su eficacia en la clase. Para Herbert y Klausmeier (1997) “Un líder eficiente fomenta la interacción y la comunicación entre los miembros de un grupo, facilitan la interacción y el trabajo entre ellos” (pág. 174).

Sin embargo, en México los salones de clases se encuentran atiborrados de alumnos lo que obstaculiza la práctica docente. De acuerdo con Hernández (2015) México ocupa el primer lugar entre los países con más alumnos en el aula por cada maestro que da en clases en primaria, secundaria y bachillerato, esto repercute de manera negativa hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el maestro docente puede dedicar mayor tiempo en la disciplina dentro del aula. Además, se reveló que en nuestro país por cada docente de educación básica y media superior hay alrededor de 30 estudiantes de un mismo grupo, mientras que el promedio internacional son 15 alumnos por cada profesor.

Por otro lado, México cuenta con serios problemas de aprendizaje, en un estudio realizado por Mexicanos Primero (2017) analizó el sistema educativo nacional basado en la inclusión y participación de los alumnos: el análisis reveló la existencia de múltiples barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que excluyen a millones de alumnos, esto debido a que sólo 1 de cada 10 alumnos que experimentan BAP cuenta con apoyo especializado. Por otra parte, los maestros reportan no contar con formación ni apoyo especializados para incluir a todos en el aula.

Otro de los múltiples problemas que generan dificultades en la práctica docente es el exceso de carga administrativa que realiza, y que su a vez es exigido por las autoridades educativas para entregarlos en tiempo y forma. Hay que hacer énfasis que el exceso de trabajo administrativo puede generar consecuencias para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, puesto que en ocasiones el docente descuida al grupo para cumplir con dichas exigencias, además dichas tareas pueden generar estrés, lo que conlleva al profesor a tener problemas de salud ocasionándole a faltar constantemente a la institución en la cual realiza su labor docente.

Para estos problemas se crea un nuevo modelo educativo, impulsado por el Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer en los años 2015-2016, con el objetivo de responder a las necesidades de la población escolar y brindar una educación de calidad y sin discriminación. Con el Nuevo Modelo Educativo del 2016, se busca hacer efectivo el derecho a la educación para todos. Este modelo está centrado en la atención a la diversidad desde un enfoque humanístico e inclusivo mediante las palabras de equidad e inclusión; ello supone una alternativa a los modelos tradicionales, ya que los antiguos modelos ya no son compatibles ni responden a las necesidades de la sociedad educativa.

Según la SEP (2016) el nuevo modelo afirma:

Con la implementación de la palabra equidad en el nuevo modelo educativo se busca redoblar esfuerzos para destinar mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja que desarrollan Barreras para el acceso y el aprendizaje. En materia de inclusión, es necesario crear las condiciones para garantizar un acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos (pág. 66).

El nuevo modelo de educación implica que los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos en un aula regular sin ninguna discriminación o exclusión, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o económicas. Con este nuevo modelo educativo se incorporan los principios que dan sustento a la educación inclusiva, la cual, busca la eliminación de las barreras de aprendizaje que impiden el aprendizaje y la participación a los alumnos.

Dentro del Nuevo Modelo Educativo se apuesta por la creación de escuelas inclusivas, en donde se promueva la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento del alumnado con discapacidad. Por otra parte, el desarrollo de escuelas inclusivas debe acoger y dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Por último, en la Educación Básica se asumen los principios de la Educación Inclusiva, para ejercer el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes que independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales les permita aprender juntos en la escuela de su comunidad; es decir, implica asumir la justicia, la no discriminación, la equidad y la igualdad de oportunidades como referentes centrales para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, toda vez que se crean culturas, se elaboran políticas y se desarrollan prácticas centradas en la mejora del logro educativo de los alumnos y las alumnas.

Aunque todavía quedan tareas pendientes para garantizar que todos los estudiantes accedan a tener una educación de calidad y gratuita, el principal desafío que enfrenta nuestro país, es disminuir las problemáticas con respecto al aprendizaje. Por esto, es necesario dar el salto

desde la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje para lograr la democratización en el acceso al conocimiento, factor clave para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Para ello, es necesario que el nuevo modelo educativo brinde soluciones para hacerle frente a las dificultades que generan problemas en cuanto al aprendizaje y participación. En este mismo sentido, se puede señalar al docente como agente importante para eliminar las barreras de aprendizaje y participación por medio de la educación inclusiva. La actitud del docente es fundamental para el éxito del aprendizaje y la participación mediante la educación inclusiva. Por su parte, la formación docente también supone un aspecto importante de cara al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión.

En el trabajo cotidiano escolar suele ocurrir que no opera en automático todo lo que prescribe las políticas oficiales con sus planes y programas escolares, los centros escolares con sus docentes y alumnos hacen suyo la prescripción curricular y se la apropian adaptándola muchas veces de forma implícita y no reflexiva, operando el currículo de forma singular según su contexto su género, según sus antecedentes y trayectoria laboral, su formación, sus creencias sobre lo formativo para los docentes, y también según sus formas propias de organización y sus proyectos al interior del plantel y en conjunto con sus colegas y padres de familia como comunidad en general. Entonces regularmente pasa que por un lado va el discurso oficial y sus planes formales y por el otro lo que realmente aterrizan los maestros y centros escolares.

En resumen, nuestro país se ha visto involucrado en diversos programas nacionales e internacionales para atender las necesidades de los alumnos y lograr una educación de calidad para los niños/as y jóvenes. A pesar de los distintos programas que se han elaborado para la atención de los alumnos, la educación se ha visto frenada por tres grandes problemas: socioeconómicos y educativos que al unirse dan apertura al tercer problema que gira en la práctica docente, la cual conlleva ciertas responsabilidades y que esta no se ve resumida en asistir únicamente a la institución educativa a enseñar contenidos escolares. Por lo tanto, el ser docente implica ser responsable con los estudiantes, con la sociedad, con la institución y a nivel personal ya que el maestro tiene la tarea de educar a los alumnos de la mejor manera para que tengan los conocimientos suficientes los cuales puedan ser aplicados en la vida diaria.

En las siguientes líneas se hará mención de los siguientes subtítulos el origen de la educación inclusiva; en donde se expondrá como nuestro país ha ido cambiado las formas de atender las necesidades de los alumnos comenzando desde la época presidencial de Benito Juárez, hasta llegar a un nuevo modelo educativo para mejorar la calidad y atención de los alumnos, los servicios de apoyo para impulsar la educación inclusiva; mencionando los principales centros de educación especial para brindar un servicio de apoyo a la educación, y la práctica docente; donde se expondrá el significado real de lo que implica ser docente.

## 1.2 El origen de la educación inclusiva en México

La educación inclusiva en México tiene sus antecedentes desde el surgimiento de la educación especial, que surge desde la época de la presidencia de Benito Juárez (1858-1872), momento en que la población y el gobierno, no tenía una idea de cómo atender a las personas con discapacidad, en aquella época las personas que presentaba una discapacidad no eran consideradas como personas “normales” eran vistas desde sus alteraciones motoras, auditivas, visuales e intelectuales, por lo que eran sujetos encaminados a recibir discriminación, injusticia y exclusión. Ante estas problemáticas y durante el gobierno del presidente Benito Juárez en 1861, decreta la Ley de Instrucción Pública, donde hace mención sobre a atención educativa de las personas con discapacidad en nuestro país.

En 1866, comienza la construcción de la primera Escuela Nacional para sordomudos, y de igual forma, en el años de 1870, se inaugura la Escuela Nacional de Ciegos en la Ciudad de México (Sánchez, 2010).

Durante en el gobierno de Porfirio Díaz se realizaron pocos avances en materia sobre la atención de las personas con discapacidad; se puede mencionar que las cosas que sobresalen en esta época es el intento de implantar y conformar un sistema educativo enfocado a niños con capacidades diferentes e indígenas, sobre la atención a las personas discapacitadas. Es por esto que en 1908, se decretó la Ley de Educación Primaria y en 1911, la Ley de Instrucción Rudimentaria, en ambas se disponía la creación de escuelas o enseñanzas especiales para infantes con discapacidad y el establecimiento de escuelas para los indígenas.



Sin embargo, las leyes se vieron interrumpidas por la iniciación de la Revolución Mexicana en 1910, por lo consiguiente, no sería hasta el término de la Revolución Mexicana, cuando surge un enfoque médico-pedagógico para la atención de la población infantil con capacidades diferentes. Dicho enfoque se derivó con la creación del Servicio de Higiene Escolar y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 1921. Y en 1922, el Congreso de la Unión estableció que dichas instituciones se fusionaran y determinó que el enfoque de atención fuera brindado por la SEP. La fusión de dichas instituciones se convertiría en el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, nombrando jefe de Departamento al Dr. Rafael Santamarina, médico cirujano, interesado en los procesos cognitivos y su medición a través de la utilización de pruebas psicométricas. Este departamento se creó con la finalidad de realizar investigaciones cualitativas y cuantitativas para conocer el desarrollo mental de los niños Mexicanos, que año tras años, se retrasaban en las escuelas. (Sánchez, 2010)

Se puede decir que con la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar y, las investigaciones que se llevaban a cabo, comenzó una etapa de aplicación de pruebas para medir la inteligencia, dando lugar a la clasificación de grupos escolares y, que por ende, llevarían a un sector de la población infantil a ser excluidos en las escuelas regulares. Por otro lado, se debe considerar que dicho departamento tenía la finalidad de facilitar la función del docente en el aula, evitando posibles reprobaciones y reducir o acabar con el crecido número de alumnos que se iban retrasando en la escuela, mediante el enfoque médico-pedagógico. Los niños/as que eran excluidos o considerados con problemas relacionados con la educación especial, eran considerados como insanos.

La situación de la educación especial en México, durante el periodo de 1908 a 1925 se caracterizó por el arraigo de concepciones y planteamientos internacionales y nacionales que a la postre darían lugar a la consolidación de una práctica de educación especial, sustentada en un enfoque médico-pedagógico. Cabe mencionar de la existencia de una legislación que establecía la creación de instituciones de educación especial para atender a los niños con diferentes capacidades; sin embargo, una serie de incumplimientos impidieron llevarlo a cabo. Fue entonces cuando el doctor Roberto Solís Quiroga jefe del Departamento de Psicopedagogía e Higiene, que posteriormente en el año de 1936 se convertiría, en el Instituto Nacional de Psicología, le planteó ante el entonces ministro de Educación Pública, Ignacio

García Téllez, la necesidad de Institucionalizar la Educación Especial. Tras este hecho, fue necesario modificar en 1935, la Ley Orgánica de Educación. Y el 7 de Junio de 1935 abre sus puertas el Instituto Médico Pedagógico (IMP), una de las instituciones más relevantes para la historia de la discapacidad en nuestro país.

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, en 1938, se funda la Clínica de la Conducta dependiente del Instituto Nacional de Psicología, con la finalidad de encargarse de la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de los problemas de comportamientos, en niños/as de entre 6 y 15 años de edad que eran canalizados por maestros en las escuelas primarias y secundarias. No obstante, Sánchez (2010) citando a Urías menciona que en esa época, se popularizó en nuestro país el concepto de niños problema, siendo definidos en el ámbito familiar como los niños indisciplinados, inmorales, perversos, psicópatas o enfermos y en el ámbito escolar se definían como alumnos con mala conducta, inquietos, negativos, impulsivos, crueles, de memoria deficiente y de escaso o nulo aprovechamiento.

Seis años más tarde se crea la Escuela Normal de Especialización, que tenía la finalidad de formar con conocimientos especializados de tipo científico a los profesores de educación básica. En 1970, y con la creación de la Dirección General de Educación Especial, la Escuela Normal de Especialización y la Clínica de la Conducta pasan a depender de esta instancia recién creada.

Con la creación de la Dirección General de Educación Especial, a finales de 1970, se buscó promover una planeación correcta de la educación especial que coordinara los esfuerzos de secretarías, dependencias oficiales, iniciativa privada, que directa o indirectamente se ocupan de invalideces de niños y de adultos, reorganizando escuelas, centros y servicios que se ocupen de su escolaridad y rehabilitación a nivel nacional Cárdenas y Barraza, (2014). A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

La Dirección General de Educación Especial, buscaba aplicar principios y valores en las escuelas, agregando una clara concepción del significado de integración y normalización que comenzó a tomar fuerza en los años ochenta y noventa para atender las necesidades de los alumnos buscando que la población tenga derecho a la educación. Por otro lado, y gracias a la

creación de dicha institución, las escuelas de Educación Especial lograron expandirse en los estados de nuestro país, brindando servicios de atención educativa a personas ciegas, sordas, lisiadas del aparato locomotor. A continuación hablare sobre el modelo de integración que tomo fuerza en los años ochenta y noventa para la atención de las necesidades de los alumnos.

### 1.2.1 El modelo integrador de los años ochenta y noventa

Para los años ochenta, las políticas y programas educativos se vieron influenciadas por las ideas internacionales que buscaban nuevas formas de cooperación para alcanzar políticas que impulsaran el desarrollo de las personas. A partir de estas acciones, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), extendió el proyecto de grupos integrados para trabajar con la población escolar que presentaba problemas de aprendizaje. Para Sánchez (2010), este proyecto consistió, en atender con educación especial de forma intensiva a los niños de primer grado de primaria que padecían problemas o dificultades en su aprendizaje. Este proyecto se proporcionaba en la misma escuela regular y estaba dirigido a resolver los problemas de acceso a la lectura, escritura y matemáticos.

Al mismo tiempo, la DGEE se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar a los alumnos con inteligencia brillante y alumnos que requerían atención especial. Años más tarde, se desarrollaron los servicios complementarios (apoyo a alumnos de educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta). Los servicios complementarios eran los Centros Psicopedagógicos, que prestaban apoyo a alumnas y alumnos de segundo y sextos grados inscritos en la educación básica con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) (SEP, 2002).

De igual forma, se daba apertura a los servicios de carácter indispensables (espacios separados de la educación regular) para los alumnos con dificultades de aprendizaje, los que presentaban discapacidad sensorial y mental, estos alumnos eran atendidos en los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial, los cuales funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad.

Aceptando que en los años ochenta se dio comienzo con el proyecto de los grupos de integración con personas con discapacidades o problemas educativos, puedo decir que esta forma de trabajo se encontraba lejos de la inclusión y contribuía a la segregación. Sin embargo, durante estos años esta forma de trabajo fue utilizada como una oportunidad para brindar a todos los niños una educación, los cuales eran atendidos por medio de estrategias y atención individualizada según sus problemas educativos o físicos. Este programa iba a favorecer a largo plazo la interacción de estos alumnos con los ambientes socioeducativos, familiares, laborales y sociales.

Para los años noventa la integración educativa toma fuerza para la atención de las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, siendo esto, el escenario de una nueva forma de impartir y compartir la enseñanza. Es por esto que, durante el Gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se impulsó un Programa de Modernización Educativa como prioridad y necesidad para cambiar el sistema educativo, pues, sus principales retos giraron en torno a brindar una mejor calidad de educación. El modelo educativo, propuesto en su sexenio, busco universalizar la educación bajo el argumento que sería más útil para la vida. Ante estas aspiraciones, se diseñó una propuesta de carácter integrador con una mirada a largo plazo, Sánchez, Valdéz, Ibarra y Borbón (2009) señalan que la propuesta buscaba una educación de calidad, democrática, nacionalista y popular, vinculada con los conocimientos, con las tecnologías, y con el aparato productivo. Además, el modelo educativo, asumió enfrentar los retos en torno a la descentralización educativa, el rezago escolar y el analfabetismo, la cuestión demográfica, el cambio estructural, el avance científico y tecnológico y la inversión educativa.

Con respecto a la Educación Especial, el Programa de Modernización Educativa solicitaba mayor responsabilidad, en cuanto a la atención a niños y jóvenes con dificultades para desarrollar adecuadamente sus capacidades cognitivas en el sistema regular de educación. Y con la suscripción al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1993, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

De acuerdo, con la SEP (2006) la reorganización de los servicios de educación especial se realizó de la siguiente manera:

Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo.

Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular (págs. 8-9).

En otras palabras, la reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad. Para Sánchez y Torres (1998) la educación especial es una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas y sociales y otros apropiados a su edad.

Por otra parte, el concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales Declaración de Salamanca y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2002). Por otro lado, Puigdemívol, (1996), considera que las necesidades educativas son las que toda persona precisa para poder acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta y autónoma.

El primer paso que se llevó a cabo, para lograr lo fines educativos con los alumnos que tenían Necesidades Educativas Especiales, fue promover su integración en las aulas de educación regular sin embargo no se logró el objetivo, pues solo al alumno se le introdujo con la intención de socializar, dejando a un lado su aprendizaje. Ante las dificultades que presentaban los docentes para atender a los niños con Necesidades Educativas Especiales, fue necesario solicitar apoyo al personal de educación especial para lograr atender adecuadamente a los alumnos. Este hecho hizo que el personal de educación especial cambiará sus funciones y, en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de los alumnos se concentró en el diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales logran aprender dentro del aula regular. Según la SEP (2006) menciona que ante estas circunstancias el personal especial tuvo la tarea principal de ya no atender a los alumnos por separado, sino brindar asesoría al profesor de la escuela regular para atender a la diversidad de alumnado.

Con estos acontecimientos, se reorienta y reorganizan los servicios de educación especial y con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, hubo una gran influencia en la promoción de la integración educativa, así como de la reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, haciendo que ésta última fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad.

Un acontecimiento que tuvo gran impacto en la educación especial, fue la Conferencia Nacional «Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad», llevaba a cabo por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, convocada en 1997, con el objetivo de unificar la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales y conocer el estado de la integración educativa en los diferentes estados del país. Como hace notar la SEP (2002) las siguientes conclusiones, establecidas en la conferencia son:

- Que la acreditación y certificación de estudios sea la misma para los alumnos escolarizados en servicios de educación especial o en escuelas regulares, eliminando las boletas específicas de educación especial.

- Que las escuelas que se construyan cuenten con las adecuaciones de acceso físico e necesarias.
- Que los alumnos escolarizados en servicios de educación especial sean considerados en la distribución de los libros de texto gratuitos y que la planta docente tenga acceso a los materiales de apoyo para la enseñanza (programas, avances programáticos y libros para el maestro, entre otros).
- Que los servicios de educación especial lleguen a poblaciones y comunidades en condiciones de rezago social (p.14-15.).

Con la integración en los años ochenta y noventa, la atención educativa se desarrollaba por medio de un enfoque tradicionalista donde buscaban preparar para la vida a los alumnos con discapacidades, incorporando a estos a las escuelas ordinarias. A pesar de este proceso de integración a las escuelas se veía la segregación. De acuerdo con González y Cano (2013) la segregación es la incorporación de los grupos sociales antes excluidos, reconociendo el derecho de las personas a la educación pero desarrollando políticas diferenciadoras para cada grupo en situación de desigualdad, como por ejemplo: elaborando evaluaciones, diagnósticos y pruebas evaluativas que eran desarrolladas por especialistas, quienes incorporaban a los alumnos al programa adecuado para su atención. En este sentido señala Cardona (2008) la integración en la práctica daba por supuesta o aceptable la segregación de un sector de personas de la vida normal y ordinaria. Esto llevaba al profesor a tener poca preparación para la atención de la diversidad ya que durante varios años algunos alumnos eran segregados e integrados de acuerdo a los programas y políticas desarrolladas.

Tras estos acontecimientos, en el nuevo milenio se buscó un nuevo enfoque que diera respuestas a las necesidades educativas y al mismo tiempo erradicar la segregación e integración, para favorecer esta práctica se elaboró un nuevo enfoque que fue implementado para apoyar a los alumnos en sus aprendizajes educativos. A continuación hablare de en que consiste el nuevo enfoque para atender las necesidades educativas de los alumnos y se hablará del nuevo enfoque que busca atender las necesidades educativas de los alumnos en el nuevo milenio.

### 1.2.1.2 El nuevo milenio, un nuevo Enfoque para la atención de las necesidades educativas de los alumnos

A partir de la administración 2001-2006, se reconoce a la población que presenta alguna discapacidad como grupos de vulnerabilidad con respecto a su acceso a la educación, y se señala la necesidad de poner en marcha acciones dedicadas por parte de las autoridades para atenderlas. Por otra parte, y en la misma etapa, los objetivos de la educación básica, se enfocaron a realizar su labor con mayor justicia y equidad para garantizar los derechos y oportunidades de brindar un servicio de atención a la población con necesidades educativas especiales para garantizar la continuidad curricular y la calidad del proceso educativo.

La educación básica en nuestro país, conformada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó con la Reforma Integral de la Educación Básica, terminando con un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes (SEP, 2011a).

Con la ayuda de la RIEB, la cual tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un sólo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (SEP, 2008a).

Ante lo mencionado, la RIEB exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.



La RIEB pone en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Plantea asimismo, que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone, como ya se ha dicho, un involucramiento creativo del docente en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje. El trabajo docente también ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad (Ruiz, 2012).

De acuerdo, con la Reforma Integral de la Educación Básica, los docentes deben promover entre el alumnado el reconocimiento de la diversidad social, lingüística y cultural como una característica de cada individuo y fomentar que el aula se convierta en un espacio donde la diversidad puede enriquecer el aprendizaje de todos. De igual forma, para atender a los alumnos que presenten una discapacidad física, mental o sensorial, cognitiva, se implementarán estrategias de aprendizaje y de enseñanza, a su vez será necesario que el docente identifique las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza, ayudando a combatir actitudes de discriminación.

Según la SEP (2008b) una condición fundamental para el éxito en la educación, es difundir, explicar y generar el interés de docentes, madres y padres de familia, la comunidad académica y demás sectores interesados en las políticas públicas para la educación básica del país.

Para hacer frente a las adversidades que impiden que se tenga una educación de calidad e inclusiva, en nuestro país surge el Plan de estudios 2011, la cual representaba un avance significativo en el propósito de contar con escuelas inclusivas, al iniciarse en el reconocimiento de la diversidad y así hacer efectivo el derecho a recibir una educación pertinente e inclusiva. Stainback y Stainback (2001) aclara el tema de una escuela inclusiva:

Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes (pág. 37).

En esta escuela inclusiva debe generarse oportunidades de aprendizaje y combatir las actitudes de discriminación. El docente debe promover y fomentar entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural. Para dar paso a la atención de los alumnos que presenten alguna discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial con estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas.

En el sexenio del Presidente Enrique Peña Nieto, se impulsa un nuevo Modelo Educativo con el objetivo de responder a las necesidades de la población escolar y brindar una educación de calidad y sin discriminación, impulsado por el Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer en los años 2015-2016.

El Modelo Educativo 2016, parte de un enfoque humanista e inclusivo mediante las palabras de equidad e inclusión; ello supone una alternativa a los modelos tradicionales, ya que los antiguos modelos ya no son compatibles ni responden a las necesidades de la sociedad educativa. Bajo este enfoque se busca que las comunidades escolares cuenten con más apoyo, recursos y acompañamiento para desarrollar las capacidades que les permitan ejercer una mejor autonomía. De la misma manera, el modelo exige maestros mejor preparados. Teniendo en cuenta como objetivo, que los docentes construyan interacciones educativas significativas con creatividad e innovación, con el fin de estimular a sus alumnos a alcanzar los resultados esperados. Este objetivo se alcanzará con los procesos de evaluación y del Servicio Profesional Docente, así como el fortalecimiento de la formación inicial, entre maestros y estudiantes, para atraer y retener a los mejores docentes.

Por lo tanto, el nuevo modelo educativo busca que la inclusión y la equidad sea una serie de principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo. Y así brindar una educación de calidad para eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos, y promover una educación de calidad por medio de una buena infraestructura, presupuesto, becas, valores y actitudes, planes, programas, métodos y materiales, ambiente escolar y prácticas educativas, gestión escolar, evaluación, capacitación, sistemas de información, maestros, directores, supervisores, padres y madres de familia.

En este sentido, el nuevo modelo busca crear escuelas inclusivas, mejor preparadas para elevar la calidad de la educación, atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante y oponerse a cualquier forma de segregación o exclusión, a cualquier idea que justifique la separación y garantizar el derecho a la educación.

De acuerdo con Adirón (2005) una escuela inclusiva es:

Aquella donde el modelo educativo, establece vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece (pág. 4).

Sin embargo, las escuelas se encuentran en una serie de presiones como lo menciona Blanco (2014) es una realidad que las escuelas están sometidas a una serie de presiones que conducen a la discriminación y exclusión de numerosos estudiantes de las oportunidades educativas, tales como la estandarización, la competencia entre escuelas por alcanzar mejores resultados y obtener recursos, con la consecuente sobrecarga curricular, y el predominio de ciertos tipos de aprendizaje, entre otras.

Las escuelas con un enfoque inclusivo son una vía fundamental para garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones, para el desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. El recibir este tipo de enfoque en la educación permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida diferente, además se desarrollan valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad. Por lo tanto, no sólo se deben de fomentar escuelas inclusivas, sino también, se deben de promover las aulas inclusivas. Según Yadarola (2007) define estas como:

Lugares en donde todos los alumnos pertenecen, están juntos y comparten los mismos horarios, pueden aprender y apropiarse del currículum común ajustado. El Aula Inclusiva es la unidad básica de la Escuela Inclusiva, constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad y se ofrece a todos los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y se promueve un trabajo solidario y cooperativo entre todos (pág. 1).

Las aulas inclusivas enriquecerán los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permitirán que los niños compartan sus experiencias con sus iguales. Además, permite que las clases se organicen de forma heterogénea, estimulando e impulsando a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente.

Con lo antes expuesto es que se reconoce a los grupos vulnerables y a su vez las reformas educativas van cambiando para atender las nuevas necesidades de la educación básica, gracias a la RIEB y al plan de estudios 2011 surge el nuevo modelo educativo con un enfoque humanista e inclusivo. Desde este nuevo modelo educativo, la educación será atendida bajo la inclusión educativa, la cual es vista como el derecho de todos los niños, de todas las personas, y no solo de aquellos sujetos con necesidades educativas especiales o sujetos que de un modo u otro han sido excluidos por sus características personales, culturales o sociales Echeita y Sandoval, (2002).

Por otro lado, la UNESCO (2007) define la inclusión educativa como un proceso de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas en la escuela, las culturas y las comunidades. Por último, los servicios de apoyo psicopedagógico que son brindados por la Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) deben estar centrados al asesoramiento y acompañamiento a los maestros para favorecer la creación de aulas inclusivas y poder dar apertura a que el alumno tenga un rol más activo dentro del salón de clases y pueda lograr aprendizajes significativos. Por lo tanto, el siguiente apartado está encaminado a explicar qué instituciones apoyan la atención de los alumnos.

### 1.2.2 Servicios de apoyo para impulsar la educación inclusiva

De acuerdo, con la suscripción al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1993, durante el sexenio del Presidente Carlos Salinas de Gortari, se realizaron importantes cambios y procesos de reorientación y reorganización a los Servicios de Educación Especial.

Con la reorientación y reorganización de los Servicios de Educación Especial, se buscó brindar apoyo a los procesos de integración educativa de los alumnos que presentarán necesidades educativas especiales, hay que mencionar que una de las prioridades de estos

centros era integrar a los alumnos que eran asociados con una discapacidad en las escuelas de educación regular.

Los servicios de apoyo y las escuelas, buscan la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible. Es por esto que, a continuación se describirán los diversos servicios que brinda la educación especial a la población mexicana en los ámbitos educativos, en la actualidad.

Los principales centros de educación especial que brindan un servicio de apoyo a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). Dichos centros ofrecen apoyos específicos a alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en su proceso de integración educativa.

El apoyo que ofrecen los centros de educación especial deben encaminarse a lograr que la escuela adquiera elementos técnico-pedagógicos suficientes para dar respuesta de manera autónoma a las necesidades educativas de los alumnos; en este sentido, el servicio de apoyo debe concebirse como una ayuda temporal a las escuelas de educación inicial y básica.

Por otro lado, los centros de educación especial que brindan un servicio escolarizado a los alumnos que son rechazados de las escuelas regulares son los Centros de Atención Múltiple (CAM), el cual, ofrece una formación para trabajar con las personas con discapacidad y/o trastornos generalizados del desarrollo, que por diversas razones no logran integrarse al sistema educativo regular. “Su objetivo es atender las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida” (SEP, 2006, pág. 67).

Cabe mencionar, que bajo el nuevo modelo educativo 2016, los apoyo psicopedagógicos que ofrecen los centros (USAER, UDEEI, CAM y UOP) tienen como objetivo fortalecer y fomentar la educación inclusiva, en las aulas regulares y especiales (dado el caso), como también dentro y fuera de estas, de igual forma los centros buscan eliminar las desigualdades,

la discriminación, las barreras de aprendizaje de los alumnos que presenten condiciones de vulnerabilidad, asimismo buscan impulsar el aprendizaje, la equidad y la pertinencia. De esta forma, se deja atrás el proceso de integración educativa con los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales y se busca mejorar la calidad educativa por medio de la inclusión educativa. En seguida se describe la forma de operar de la USAER, se retoma esta unidad por la relación que tiene con la escuela en donde se realizó este trabajo.

### 1.2.2.1 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

De acuerdo con Secretaría de Educación Pública (2011b) define a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular como:

La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos. Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje (pág. 127).

El proceso de atención de la USAER tiene como centralidad la realización de un análisis detallado donde menciona aquellas posibilidades donde las escuelas podrían estar marginando y excluyendo a niños, niñas o jóvenes de las oportunidades de aprendizaje y participación, para establecer acciones que permitan minimizar o eliminar esas barreras, y en su lugar, promover e implantar estrategias donde se tome en consideración y se incluya a todos.

La organización de la USAER debe de contar con una plantilla de personal de servicio de apoyo, debe estar integrada, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de lenguaje, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo; si es posible también participan especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo.

Los apoyos de la USAER están dirigidos a trabajar en equipo con el docente y la comunidad escolar para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos, dicho apoyo se da mediante el acompañamiento a la escuela logrando ambientes flexibles, adecuaciones curriculares, e innovadores en donde minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, estableciendo un trabajo en conjunto con el personal directivo, maestros y familias, coadyuvando al proceso de la inclusión educativa.

Como dice la SEP (2006):

Es necesario considerar que cada equipo, este conformado por un psicólogo, un maestro de comunicación y un trabajador social; atiendan entre cuatro o cinco escuelas de educación regular, el maestro de apoyo acompaña a una o dos escuelas, dependiendo de la población que presenta necesidades educativas especiales en cada una de ellas (págs. 39-40).

Los servicios de apoyo de la USAER deben ser flexibles en su organización y operación, se adapta a las necesidades reales de las escuelas, tiene como prioridad brindar atención a las escuelas donde se encuentre un mayor número de alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La forma de operar de la USAER dentro de las escuelas regulares, es mediante la construcción del análisis contextual en su evaluación inicial como un proceso mediante, el cual los profesionales de la USAER establecen un diálogo con la realidad de cada una de las escuelas en las que incide con sus apoyos.

Desde la perspectiva del paradigma ecológico, se reconoce la importancia de revisar cada uno de los contextos escolares, áulicos y socio-familiares, mismos que hacen posible la identificación de aquellos factores (actitudinales, de organización, de formación, de prácticas pedagógicas, etc.), que limitan el proceso de aprendizaje del alumnado.

Para la construcción del análisis del contexto escolar la USAER (2011) menciona:

Conocer a la escuela como totalidad y considerarla como una organización social de carácter cultural, donde se desarrollan, construyen y movilizan saberes. Esto implica revelar las condiciones en las que brinda la oferta educativa, sus formas de organización, el uso de materiales, la distribución del tiempo, los recursos empleados,

las relaciones e interacciones que en ella convergen, las prácticas docentes y sus procesos cotidianos. Los rubros en torno a los cuales se organiza la información en el contexto escolar son: a) Estadística de la Escuela; b) Resultados de logro educativo de la escuela del ciclo escolar anterior; c) Nivel de competencia curricular global de la escuela; d) Organización y Funcionamiento de la Escuela; y e) Condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje (pág. 32).

Para la construcción del análisis en el contexto áulico la USAER (2011) indica que la recolección de información es necesario colocarlo en dos niveles:

El primero se refiere a los resultados de aprendizaje en todas las aulas que conforman la escuela y, a partir de ello, se deriva la apertura del segundo, el cual prioriza la determinación de las aulas que requieren mayor estudio a fin de identificar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos y las alumnas. Las consideraciones del análisis de esta información se incorporan en la carpeta de Aula, siendo los rubros de análisis en este contexto los siguientes: a) Estadística del grupo; b) Resultados de logro educativo del grupo en el ciclo escolar anterior; c) Evaluación inicial de la competencia curricular de los alumnos y las alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; d) Ambiente de enseñanza y aprendizaje en el aula y, e) Desarrollo de los procesos de trabajo en el aula (pág. 41).

De acuerdo con la USAER (2011), para la recuperación de la información del análisis en el contexto socio-familiar:

Implica al equipo de apoyo y, particularmente, al trabajador social y al psicólogo, analizar los elementos que permitan reconocer las características e impacto de la participación de las familias y su contribución en el logro educativo de los alumnos y las alumnas, así como la identificación de las barreras que en este contexto limitan el aprendizaje y la participación. Es importante que en este rubro se reflexione sobre los resultados de la colaboración de las familias con la escuela, con el docente de grupo, con la USAER y con otros profesionales, para implementar los apoyos que fortalezcan el proceso educativo (pág. 49).



El apoyo que brindan la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular va dirigido a la escuela. Según SEP (2006) el apoyo que presta USAER a las escuelas es:

- Participar en la construcción de la planeación de la escuela que apoya, llámese planeación estratégica o proyecto escolar, identificando las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos e incidiendo en la eliminación de dichas barreras.
- Impulsar el desarrollo de la escuela que atiende alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas que se asocian con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.
- Realizar, en conjunto con el personal directivo y maestros de la escuela regular y las familias de los alumnos atendidos, la evaluación psicopedagógica y el informe de ésta, con el fin de conocer e identificar las necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos.
- Participar, en vinculación con los maestros de grupo, en el diseño, desarrollo y seguimiento de la propuesta curricular adaptada de los alumnos integrados con base en las necesidades educativas especiales identificadas.
- Ofrecer apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los maestros de la escuela que atienden alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, generando oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar y áulico, a través de un trabajo colaborativo que favorece la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren la participación del alumno en actividades escolares coordinadas y planeadas por el maestro de grupo (pág. 42).

Al realizar la construcción de los contextos e identificar la participación de los involucrados en la comunidad escolar, se planean acciones de colaboración para minimizar las barreras que se enfrentan los alumnos en sus tres contextos y fomentar las prácticas inclusivas y el apoyo de los servicios de los profesionales de la USAER.

### 1.2.2.2 Intervención de la USAER con las barreras de aprendizaje y la participación

Con la participación en la construcción de la planeación de la escuela, los especialistas de apoyo fomentan, junto con el personal de la escuela, que la institución se asuma como escuela incluyente; además, desde las primera intervenciones se resalta la eliminación de barreras en el contexto escolar que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos, como son: falta de sensibilización, información y capacitación del personal docente; dificultades en la organización de algunos espacios; falta de señalizaciones para alumnos con discapacidad visual o auditiva; espacios inaccesibles en las instalaciones de la escuela y ausencia de materiales, entre otras.

Para la USAER, la Educación Inclusiva constituye en un trabajo colaborativo junto con los docentes de la educación básica, dentro de un proceso de análisis, evaluación y sistematización de la información para identificar las situaciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado; en otras palabras, se recurre a estrategias para identificar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los contextos.

Como expresa la USAER (2011):

Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los sujetos de aprendizaje y los contextos; es decir, en esta interacción se construyen miradas en torno a un “otro”, se concretan procesos educativos que reflejan políticas, culturas y prácticas, se ponen en juego valores y se gestan actitudes, que en su conjunto tienden a la discriminación, el rechazo o la exclusión con un impacto negativo en el aprendizaje y en la participación del alumnado (pág. 17).

Ante lo mencionado, cobra relevancia centrar el apoyo de USAER a las escuelas de educación básica, principalmente en las aulas regulares para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación para que, a través de una planeación y estrategias, se determine eliminar o minimizar dichas barreras y así evitar cualquier tipo de discriminación, exclusión o limitantes al aprendizaje y la participación de los alumnos y las alumnas, así como de los propios docentes y las familias.

Según la SEP (2011b) a través del paradigma ecológico, se reconoce que las escuelas como las aulas y la familia tienen una influencia entre la relación de los sujetos en sus ambientes o contextos. Desde esta perspectiva, los especialistas de la USAER deben intervenir y analizar las relaciones que se establecen en los contextos escolares, áulico y socio-familiares, mediante la Construcción del análisis contextual: evaluación inicial, es una intervención orientada a la mejora de los contextos para reestructurar su cultura, sus políticas y sus prácticas hacia la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación y así avanzar hacia la Educación Inclusiva.

Teniendo en cuenta a la USAER (2011) para la construcción del análisis contextual: evaluación inicial:

Es necesario identificar los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje y la participación, las relaciones que se establecen en la comunidad educativa, así como la vinculación entre profesionales y las prácticas que se desarrollan en la escuela a partir de la organización y sistematización de información cuantitativa y cualitativa recuperada a través de diversas fuentes e instrumentos de acuerdo con la dinámica de cada escuela y aula. La recuperación y análisis de información de los contextos educativos contribuyen a la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación y ofrece elementos para el reconocimiento de las posibilidades que el entorno escolar ofrece para la eliminación o minimización de dichas barreras, como base fundamental para organizar los apoyos que la USAER oferta a la escuela. (pág. 29).

La SEP (2011b) reconoce la importancia de realizar un análisis contextual como un elemento que permite comprender y explicar los escenarios educativos. El análisis contextual permite conocer en particularidad las características de la escuela (comprender sus fortalezas, áreas de oportunidad y las acciones que lleva a cabo para realizar la tarea pedagógica). Igualmente, permite conocer las necesidades del personal docente. El análisis contextual no sólo se limita a describir los escenarios educativos, sino que también deja al descubierto las necesidades de los estudiantes, permitiendo identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.

La USAER (2011) menciona que las barreras para el aprendizaje y la participación son:

Los factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, aparecen a través de la interacción entre los sujetos y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (pág. 55).

Siguiendo la misma base, las barreras para el aprendizaje y la participación, se pone de manifiesto en la política y en la organización de la escuela y del aula, en la gestión estratégica, en la estructura escolar, en los procesos y la metodología así como en los vínculos que se establecen entre la escuela, las familias y la comunidad educativa.

La labor de la USAER para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación debe ser congruente y fundamentarse en los resultados del análisis de los contextos, los apoyos de intervención, se orientaran a minimizar dichas barreras. Para identificar las barreras de aprendizaje y participación USAER (2011), toma en cuenta lo siguiente:

- Considerar los contextos educativos como referentes.
- Detectar los factores que obstaculizan el aprendizaje y la participación.
- Valorar las relaciones entre los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Analizar la incidencia de los diferentes factores en el aprendizaje y la participación de los alumnos y las alumnas (pág. 56).

Como apoyo para el análisis e identificación de barreras para el aprendizaje y la participación se muestra el siguiente ejemplo:

Barreras para el Aprendizaje y la Participación identificadas en cada contexto		
Contexto Escolar	Contexto Áulico	Contexto Socio-Familiar
La comunidad escolar mantiene concepciones, políticas, prácticas y culturas que excluyen a alumnos y alumnas de las actividades escolares colectivas (ceremonias cívicas, concursos, exposiciones, periódico mural, etc.) por considerarlos “con mayor rezago educativo”.	El trabajo pedagógico que se desarrolla en las aulas, se caracteriza por no tomar en consideración los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, lo cual provoca una desigual participación en las oportunidades de aprendizaje que ofrece el currículum.	Las familias desconocen los propósitos educativos del currículum vigente lo que propicia una limitada colaboración con la escuela en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

(USAER, 2011, pág. 57).

En el momento de atención, en el que se identifican las barreras de aprendizaje y participación es importante recordar lo que se menciona en el Modelo Social de la Discapacidad, en la cual, se invita a eliminar los estereotipos, prejuicios y prácticas de segregación, responsables de exclusión social de los alumnos y las alumnas con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes u otros considerados en situación de “desventaja”.

En relación con lo anterior, hoy en día se puede encontrar en las escuelas regulares, la discriminación e intolerancia por parte de los profesores, padres de familia e inclusive de los propios alumnos y alumnas hacia sus compañeros quienes presentan características específicas (lenguaje, cultura, físicas, intelectuales), considerándolos distintos a los demás, esto genera en cualquier contexto el surgimiento de barreras que limitan el pleno acceso al aprendizaje.

Los alumnos y las alumnas, en algún momento de su trayecto escolar, pueden enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación en uno o más contextos en los que interactúan. Corresponde a la USAER la responsabilidad de indagar y analizar los factores e implicaciones presentes en cada uno e identificar aquellas limitantes a las que se enfrentan los estudiantes.

En este sentido, las acciones que la USAER desarrolla en los apoyos psicopedagógico fortalecen el proceso de enseñanza de los docentes y el aprendizaje del alumnado; por ello, la USAER orienta sus esfuerzos hacia el logro educativo en colaboración con los docentes de las escuelas de Educación Básica. Con dicha colaboración se podrá lograr la educación inclusiva, y además, con el apoyo de la USAER el maestro podrá abandonar la idea de que el problema está en los niños o en las niñas.

Por lo consiguiente el apoyo psicopedagógico que despliega la USAER a la escuela regular enriquece los ambientes en donde tiene lugar los procesos de aprendizaje. La SEP (2011b) refiere que la USAER brinda su apoyo en el marco de la Educación Inclusiva, mediante las estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento (que incluyen la implantación de ajustes razonables para garantizar la accesibilidad universal), el diseño y desarrollo de estrategias diversificadas en el aula para todos y de estrategias específicas para la población con discapacidad.

La SEP (2011b), menciona:

USAER interviene y apoya a la escuela como unidad de aprendizaje y desarrolla el apoyo en la escuela como totalidad, ubicando la relación establecida entre ésta y el contexto social, así como las estructuras organizativas de la comunidad compuesta por maestros, alumnos, alumnas, familias y directivos, considerando de manera funcional, los distintos procesos escolares: el desarrollo curricular, el proceso de enseñanza, las interacciones sociales, las estrategias didácticas promovidas, los procedimientos e instrumentos de evaluación, los recursos humanos y materiales con los que cuenta la institución escolar. Todo lo anterior permite garantizar una Educación Inclusiva, donde las condiciones de participación de alumnas y alumnos promueven el logro de los aprendizajes marcados para cada nivel de educación básica, en un ambiente de respeto y aceptación de las diferencias (pág. 129).

Un punto de partida para desplegar las estrategias de apoyo de la USAER a la escuela regular implica comprender cómo cada escuela y cada aula configuran una particular forma de gestión donde se construyen relaciones y se presentan niveles y capacidades de desarrollo específico. Conocer y comprender los contextos de la escuela y del aula es imprescindible para las estrategias de apoyo.

### Estrategias de apoyo de la USAER para la Educación Básica



(SEP, 2011b, pág. 134)

En el apoyo de la USAER a las escuelas de Educación Básica, el análisis contextual adquiere relevancia porque da sentido y comprensión a las dificultades, a las fortalezas y a las acciones de cada colectivo docente. Por ello, la observación cotidiana de los alumnos y de las alumnas en cada uno de los contextos, implica mirarlos siempre por primera vez para responder a preguntas sobre: quiénes son los alumnos y alumnas; cuáles son sus particulares necesidades intelectuales, afectivas y sociales; cuáles son las barreras que enfrentan en los contextos; cuál es la metodología de enseñanza; cuáles son las creencias de los docentes sobre el aprendizaje, las conductas, los valores y las actitudes.

De esta manera el recolectar la información ayuda a realizar una evaluación inicial donde la USAER regularmente la utiliza, al inicio del ciclo escolar la cual representa un proceso de indagación, observación, exploración y análisis de diversas fuentes de información. La importancia del proceso de evaluación inicial radica en identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Es por esto que la USAER tiene una ardua tarea, de ellos depende el proceso de detección de los niños que pueden presentar necesidades educativas especiales. De acuerdo con García (2000) dicho procesos consiste en dos etapas:

- A. Análisis, con el maestro de grupo, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo: mediante pruebas iniciales o a través de diferentes procedimientos durante el desarrollo de las actividades cotidianas, el maestro de grupo se da cuenta de las competencias de los alumnos de su grupo al inicio del ciclo escolar. La información obtenida es complementada por las observaciones que realizan los profesores, de manera que no solamente se considera el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etcétera. La participación del equipo de apoyo es esencial en algunos casos; por ejemplo, algunos maestros de grupo necesitan ayuda por parte del personal del servicio de apoyo para detectar cuáles son las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de algunos alumnos e incidir en ellas.
- B. Evaluación más profunda de algunos niños y niñas: aún con los ajustes generales a la programación, algunos alumnos mostrarán dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo. El maestro de grupo los observa de manera más cercana y hace ajustes a su metodología, de tal forma que los involucra en actividades que les permitan participar con el resto del grupo. En cuanto a los ajustes a la metodología, el equipo de apoyo desarrolla junto con el maestro de grupo algunas estrategias que pueden enriquecer la práctica docente y facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos identificados (págs. 77-78).



Si a pesar de estos procesos de detección, aún perduran las dificultades para aprender y participar, será necesario que los centros de educación especial realicen una evaluación más profunda. Dando lugar al desarrollo de la evaluación psicopedagógica. La SEP (2006) menciona que la evaluación psicopedagógica:

Es el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas (pág. 49).

Por lo que respecta al proceso de evaluación psicopedagógica, se puede decir que es un proceso de análisis, donde el maestro de apoyo junto con el maestro de grupo convocan a todos los participantes en el proceso de evaluación psicopedagógica, incluida la familia, en donde se elabora el informe de evaluación psicopedagógica el cual, recupera la información obtenida en la evaluación psicopedagógica, se precisan las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos y se definen los recursos/apoyos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se necesitan para que el alumno que presenta necesidades educativas especiales logre los propósitos educativos.

Por esta razón, es necesario identificar la vida cotidiana y la experiencia escolar de los maestros pues ellos son un agente importante junto con el maestro de apoyo para el desarrollo de la evaluación psicopedagógica. Ante esto, en el siguiente apartado se hablara sobre las experiencias y la práctica de los maestros de acuerdo a los autores Fierro, Fortoul, Rosas y Rockwell.

### 1.2.3 La práctica docente y la experiencia escolar

Tratar de explicar el trabajo docente es algo difícil, ya que existen tantos estilos y formas de ser maestro. Sin embargo, en muchas ocasiones el concepto que se tiene sobre la labor que desempeña el docente en el aula, es vista como una práctica donde solo se llevan a cabo técnicas de enseñanza, esta idea normalmente está presente en las personas que no conocen realmente la función del maestro. Por esta razón Fierro, Fortoul y Rosas (1999) entienden por práctica docente lo siguiente:

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (pág. 21).

Ante lo dicho, el concepto de la práctica docente abarca un conjunto de relaciones: relaciones entre personas (alumnos, padres de familia, otros maestros y autoridades educativas), con el conocimiento de los contenidos escolares, con la realidad social, económica y cultural que lo rodea, con la institución educativa en la que trabaja y con un conjunto de orientaciones, ideologías y valores tanto personales como institucionales.

Estas relaciones permiten distinguir el trabajo docente en seis dimensiones que a continuación serán desarrolladas de forma breve y el lector las puede identificar ya que estas siguen el orden alfabético.

#### A. Dimensión personal

En dimensión personal el profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El profesor es considerado como un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que son propias de un ser no acabado.

Fierro, Fortoul y Rosas (1995) menciona:

La dimensión personal considera al maestro como un ser humano, con una historia personal, una serie de capacidades y limitaciones, un conjunto de intereses y

motivaciones y una experiencia particular a partir de su trayectoria biográfica familiar, cultural, escolar y profesional (pág. 43).

#### B. Dimensión institucional

En la Dimensión Institucional, la escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. Como Fierro, Fortoul y Rosas (1995) expresa:

En la dimensión institucional se considera al maestro como profesional de la educación, y abarca las relaciones laborales que en su trabajo implica, así como el conjunto de aprendizaje que ha ido adquiriendo a través de su paso por las instituciones en que se ha formado y en las escuelas donde ha trabajado (pág. 53).

Por lo tanto, en esta dimensión la institución escolar centra al maestro en el sentido de quehacer individual: las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades de cada escuela, es considerado como un organismo que permite la construcción cultural.

#### C. Dimensión interpersonal

Se considera al maestro como un ser que tiene una estrecha relación y convivencia con aquellas personas que se ven inmersos en el proceso educativo. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) “la función del maestro como profesional está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia” (pág. 31). Lo anterior, supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen.

#### D. Dimensión social

Esta dimensión retoma el trabajo docente como una actividad con una importante repercusión en la sociedad. Citando a Fierro, Fortoul y Rosas “entendemos como repercusión social, al conjunto de decisiones y prácticas de los maestros ante la diversidad de condiciones culturales

y socioeconómicas de sus alumnos y que los colocan en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar” (1999, pág. 33). Esta dimensión destaca la importancia del papel del maestro frente a la diversidad cultural y económica dentro del salón de clases.

#### E. Dimensión didáctica

Según, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la dimensión didáctica:

Hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento (pág. 34).

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases.

#### F. Dimensión valoral

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la dimensión valorar se refiere a:

La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias consistentes e inconsistentes, de sus actitudes de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua las necesidades de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones (pág. 35).

Por lo tanto, la dimensión valoral es el conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideologías que conforman el código valoral de cada maestro y a partir del cual su vida profesional tiene un determinado significado.

Estas dimensiones dan la pauta para el análisis de la práctica docente ya que la labor del docente va más allá del salón de clases y de brindar técnicas de enseñanza. El análisis sobre la práctica docente conlleva un concepto de cambios y reflexiones; estos operan en la forma de percibir la práctica docente. Un análisis en la práctica docente proyecta nuevas preguntas, nuevos proyectos; aunque en principio, estos se presenta en forma de inquietudes o miedos por parte del maestro, pues a través de estos análisis se plantean nuevas formas de enseñanza.

Para Fierro, Fortoul y Rosas (1999):

La práctica docente supone un análisis crítico el cual conducirá a reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos, y, sobre todo ubicarse personalmente en él: entender, analizar y revisar el alcance de las actitudes y acciones propias, siempre en función de la educación de los niños (pág. 26) .

Un maestro que reflexione sobre su práctica docente mediante el análisis crítico no podrá mantenerse al margen de las ideas, los conceptos y las experiencias educativas de otros. Este proceso genera transformaciones en la práctica cotidiana, en el trabajo diario con los alumnos, con las familias y con los colegas. A partir de estos cambios se producirá un crecimiento personal y profesional, lo que le favorecerá a la labor docente. Enseguida se hablará de la experiencia del docente dentro del trabajo escolar abarcando diferentes dimensiones que son retomadas por Rockwell que son de gran utilidad para ampliar el significado de los haceres de los docentes dentro del trabajo escolar que desempeñan.

### 1.2.3.1 La experiencia del docente en el trabajo escolar

El asistir a las escuelas durante un ciclo escolar, cinco días de la semana, durante un tiempo determinado, necesariamente deja huella en la vida de las personas que se ven involucradas, esta forma de vida se traduce a algo que conocemos como vida cotidiana escolar, en donde se involucran un sin fin de actividades, se ven implicados maestros, alumnos y padres de familia. Esto tiene relación con lo que menciona Fierro, Fortoul y Rosas (1995) en la relación educativa se establecen relaciones con otras personas: padres de familia, maestros, autoridades escolares y la comunidad.

A lo largo de la vida escolar los docentes adquieren y transmiten experiencias que han acumulado en su estadía en las escuelas donde han laborado. El contenido de estas experiencias escolares se relacionan con la forma en que transmiten los conocimientos, la organización de las actividades que se realizan en la escuela y en las actividades para favorecer una enseñanza dirigida a los alumnos y las relaciones institucionales que se ven inmersas en el proceso escolar.

De acuerdo con Rockwell, (1995) conocer estas experiencias implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionales, dentro del cual el currículum oficial y oculto constituyen un nivel normativo. Con el currículum académico oficial se le dicta al maestro lo que debe de hacer en el trabajo escolar. Sin embargo, hay en ocasiones en donde el docente se enfrenta a grandes adversidades a las cuales tiene que hacer frente y ante estas situaciones se deriva el currículum oculto, este currículum constituye una fuente de aprendizaje para los alumnos, ya que permite al profesor adaptarlo, manipularlo, reelaborar, darle su propio estilo y sello de acuerdo a la cultura y sus creencias para así brindar una mejor enseñanza. A partir de estas prácticas, los alumnos se apropiarán de diversos conocimientos, valores y formas de vivir.

El currículum es un elemento que forma parte de la vida cotidiana en la escuela y que resulta significativamente en la formación de los alumnos y los maestros. No obstante, la vida escolar no se queda inmersa en las relaciones entre padres de familia, maestros, autoridades escolares y la comunidad ni mucho menos con el currículum. Es por esto que se retoman las dimensiones de la experiencia escolar propuestas por Rockwell (1995) que servirán para ampliar la descripción sobre la vida cotidiana en la escuela. Estas dimensiones podrán ser identificadas por el lector ya que siguen el orden alfabético.

#### A. Dimensión de la estructura de la experiencia escolar

De acuerdo con Rockwell (1995) en las escuelas existen reglas, más o menos flexibles de acuerdo a cada escuela, y en ocasiones estas reglas se utilizan para agrupar a los docentes y alumnos según determinados criterios según la escuela: se establecen formas de participar y de comunicarse que regulan la interacción entre unos y otros.

- La selectividad y la agrupación escolar

Como indica Rockwell (1995) en México, la vida cotidiana en las escuelas tiene una estrecha relación con la selectividad y la agrupación de los niños recién ingresados a la primaria y ante esto, el que a un niño le toque una escuela en buenas condiciones o en regulares condiciones, o en el turno matutino o vespertino, se relaciona con el nivel socioeconómico de su familia lo que determinarán su experiencia educativa. Las agrupaciones escolares se llevan a cabo de

acuerdo a la experiencia escolar del docente. Y en este mismo sentido al niño recién ingresado se le asignará un grupo A, B, C o D único de acuerdo al tamaño de la escuela.

- Los tiempos escolares

Los tiempos en la vida escolar es algo significativo ya que en cada escuela son rígidos por un horario de trabajo. Según, Rockwell (1995) en las escuelas mexicanas el ambiente de trabajo suele ser flexible; las actividades que se realizan en la escuela no siempre se rigen por un calendario y un horario estricto. Además, menciona que la distribución del tiempo del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades. En las escuelas mexicanas se celebran tradiciones, como son la ceremonia a la bandera y la preparación para numerosos festejos oficiales y para los concursos artísticos y deportivos.

Cabe mencionar que, el maestro dedica tiempo considerable a las tareas administrativas y sociales, también tiene que tomar tiempo dentro de las escuelas para comer, descansar y preparar la clase.

- Formas de participación

En la forma de participación Rockwell menciona “el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos” (1995, pág. 23). La participación del alumno requiere de un aprendizaje especial, además necesita tener la capacidad de seguir la lógica de la interacción y entender que quiere el maestro.

## B. Dimensión la definición escolar del trabajo del docente

Rockwell (1995) menciona los maestros que se incorporan a la labor tiene un enfoque diferente a los maestros que ya están inmersos en el sector educativo, los nuevos maestros trae consigo nuevas formas de enseñanza esto depende de acuerdo a la época en la cual se vive, del sistema que se rige, etc., además presentan opciones y recursos pedagógicos diferentes lo que origina concepciones sobre el trabajo docente desemejantes.

- La delimitación del trabajo docente

De acuerdo con Rockwell (1995) en cada escuela se transmite información sobre las múltiples tareas de un maestro, que en ocasiones rebasan la función de enseñanza sobre la cual se centra el currículum oficial; el trabajo del maestro incluye otra serie de funciones que se relaciona con la organización de su grupo y la operación de la escuela. Manejan una gran cantidad de documentación, se encargan de la construcción, el mantenimiento y el aseo de la escuela; recogen cuotas, venden, reparten los desayunos, participan en comisiones cooperativas, acción social, deportes, preparan bailables, etc. Dentro del ámbito escolar se tiene también acceso a información y a opiniones relativas a sus propias condiciones de trabajo y a la defensa y mejoría de su situación personal y colectiva.

- Concepciones sobre el trabajo docente

El contexto institucional capacita a los docentes en determinadas formas y estilos de hablar, deben manejarse en situaciones que requieren un discurso formal, como por ejemplo ante una solicitud de reconocimiento o apoyo, un consejo a los padres o una explicación extensa sobre su trabajo. Sin embargo, el discurso de los profesores no siempre refleja el conocimiento de su trabajo. Es por esto que Rockwell afirma “la comunicación cotidiana entre maestros incluye un conjunto de nociones, opiniones y conocimientos que abarcan desde la reflexión sobre sus condiciones de trabajo hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibida” (1995, pág. 28).

- Formas de enseñanza

Las formas en las que enseñan los maestros también se ven introducidas en la vida escolar cotidiana. De acuerdo, con Rockwell (1995) los maestros llegan a imitar las técnicas que fueron empleadas en su propia experiencia escolar, lo que llega a explicar la repetición de las prácticas de generación en generación docente.

En las nuevas generaciones de docentes se llegan a conocer informalmente distintos recursos pedagógicos mediante la observación de otros maestros o de las peticiones de los propios alumnos como normas técnicas de la escuela. En cada escuela existe una gran diversidad de maestros los cuales tuvieron formaciones diferentes lo que conlleva a enriquecer las formas de enseñanza.



Los usos y las tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro, así como un efecto de control sobre ciertos aspectos de su práctica, sobre todo aquéllos que afectan el funcionamiento general de la escuela y los intereses laborales y políticos del personal. Hay menos control sobre el trabajo en el aula.

Sin embargo, cuando la actividad de enseñanza interfiere con otros aspectos de la institución escolar puede haber reacciones que la afectan. No siempre reciben una valoración positiva del trabajo docente actividades como sacar a los niños del aula o terminar el año con un grupo de primer año sin reprobados. Se resaltan las dificultades que estos logros pueden causar en aspectos del funcionamiento escolar que nada tiene que ver con la enseñanza. “En la escuela no hay estímulos institucionalizados para premiar la excelencia o la innovación en la función pedagógica del docente” (Rockwell, 1995, pág. 30).

### C. Dimensión la presentación del conocimiento escolar

Este apartado se refiere a la existencia social del conocimiento escolar, es decir, a su expresión en prácticas escolares cotidianas.

- Organización temática

Como dice Rockwell (1995) los libros de texto son la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón. Su estructura es el punto de referencia de una secuencia temática que se puede seguir en el año escolar y permite, a padres y alumnos, exigir el trabajo sobre ciertos temas, así como a los maestros justificar la organización de actividades poco tradicionales. Hay libros que presentan una estructura del conocimiento distinta a la tradicional. La multiplicidad de enfoques nuevos, la integración de las ciencias, etc., son características que hacen aparecer al currículo oficial actual como más abierto. Esto significa que es más difícil precisar el contenido académico de cada grado y, por lo tanto, se tiende a eliminar o sintetizar conocimientos.

- La presentación formal de los conocimientos

El contenido académico se presenta en la escuela en formas concretas identificables: elementos gráficos, formas de proceder o de hablar, actividades específicas. Hay una diferencia real entre el conocimiento y su presentación formal (por ejemplo la división se

puede resolver múltiples algoritmos, pero la escuela mexicana privilegia sólo a uno de ellos). Generalmente no se enseña que hay diferentes formas de expresar un conocimiento.

Como señala Rockwell “los maestros atienden a la diferencia entre cumplir con las exigencias formales de las actividades escolares y lograr que los alumnos realmente comprendan, y buscan alternativas para presentar y explicar el conocimiento que transmiten.” (1995, pág. 34) El maestro solicita e integra ejemplos, intenta dibujos y esquemas en el pizarrón y en el proceso establece una relación más fluida, menos evaluativa con el grupo.

- Los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano

La interacción entre maestro y alumnos tiende a marcar límites entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos. En algunas clases no se reconoce la existencia de un conocimiento previo por parte de los alumnos.

#### D. Dimensión la definición escolar del aprendizaje

Citando a Rockwell (1995) los maestros organizan y determinan el proceso de aprender de sus alumnos; le señalan al grupo como proceder para aprender. Por lo tanto, el aprendizaje escolar implica determinadas pautas de uso de la lengua oral y escrita.

- Rituales y usos

En las escuelas existe una tendencia a la ritualización de la interacción entre docentes y alumnos. En esta ritualización se repiten rutinas, lo que facilita la organización del grupo y se forman consensos sobre cómo proceder en el día. Los ritos pueden variar de maestro a maestro, aunque si se encuentran algunas prácticas difundidas que casi no requieren de instrucciones previas: los alumnos deben hacer planes al iniciar la clase y copiar cuando el docente escribe en el pizarrón.

Rockwell (1995) menciona:

La ritualización no empobrece el proceso de enseñanza ,aunque tiende a marcarle límites. A veces permite una mejor organización de base del grupo, que libera tiempo que el maestro puede dedicar a la enseñanza, a la atención individual a la preparación (pág. 38).

Aprender en la escuela significa aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos. Los alumnos deben saber “lo que hay que hacer” con lo escrito en el pizarrón, con lo que hay en determinada página del libro.

- El uso del lenguaje

Se ha señalado como eje fundamental del proceso escolar. Se supone que es el uso de la lengua escrita lo que constituye la habilidad para el aprendizaje escolar. En realidad, en el proceso predomina el lenguaje oral, la interacción verbal entre maestros y alumnos. Como indica Rockwell (1995) cuando se usa la lengua escrita, cuando se lee o se escribe, se tiende a hacer de una forma específicamente escolar, de manera que rara vez se encuentra en otros contextos. Se escribe lo que ya está escrito (copia o dictado), usando letra, formato y modelo escolar. La lectura es más bien poca, y se da con la mediación del docente, quien selecciona, interpreta y concluye lo que el texto dice.

#### E. Dimensión la transmisión de concepciones del mundo

Teniendo en cuenta a Rockwell (1995) la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de la que forma parte. Dentro de esta se observan pautas culturales de agrupación y de diferenciación social: por ejemplo en la actuación y el trato de diferente manera para hombres y mujeres, al nivel de alumnos y maestros. Desde el ámbito social, se encuentran también las formas sociales de resistencia: se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales se oponen a aquellos que imponen las normas oficiales de la escuela. La escuela también se distingue de otros contextos sociales. Se concibe a sí misma y se presenta como transmisora de valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante: concibe a su propia función como la de formar ciudadanos para una sociedad futura.

- La transmisión de valores

Como señala Rockwell (1995) los valores más evidentes que transmiten las escuelas dan mediante actividades organizadas explícitamente para ello (ceremonias, concursos, saludos a la bandera). Otras características y prácticas escolares transmiten de manera más implícita otra

serie de valores. La construcción de la escuela comunica esquemas arquitectónicos preferidos o prestigiados. Hay una tendencia en transformar la escuela en México, derrumbar las viejas aulas rurales de techo alto. Esta y otras modificaciones en la disposición física de la escuela, llevan a numerosas modificaciones en las prácticas escolares cotidianas (se desplazan los espacios como el patio central y el salón de actos que hacían de la escuela un centro de la vida cívica y recreativa de la población, para ahora delimitar el espacio escolar e impedir la libre entrada y salida al colocar una barda).

A continuación en el segundo capítulo se hace mención del método y la problematización de este trabajo. Además, se hace mención los objetivos de investigación el tipo de estudio el escenario y los participantes, el procedimiento que se utilizó para recolectar la información y se expone la propuesta que se llevó a cabo para hacer el análisis de esta investigación.

## CAPÍTULO II

### MÉTODO Y PROBLEMATIZACIÓN

Indudablemente, en la escuela actual existe una diversidad de estudiantes que en ocasiones son discriminados por su origen étnico, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo, estos alumnos también suelen ser discriminados por su procedencia y condiciones socioeconómicas, lo que atrae problemas de rezago educativo y problemas de aprendizaje y participación. Ante esto, la escuela debe de ser vista como un espacio incluyente en donde se impulse el trabajo con la diversidad del alumnado, por medio de prácticas inclusivas en la metodología del docente para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la escuela debe proveer una educación de calidad con equidad, independientemente del lugar de procedencia. El principio de equidad exige que los alumnos en situación de rezago o desventaja sean prioridad para las autoridades educativas (SEP, 2016).

Sin embargo, existen escuelas en donde estas prácticas inclusivas no destacan para la atención de los niños/as con Barreras de Aprendizaje y la Participación, por lo que estas escuelas son vistas como instituciones no inclusivas. Esto se debe a la falta de conocimientos y prácticas reflexivas entre el personal docente, pero ello se deriva de una cultura escolar que aún no ha consolidado institucionalmente un enfoque de derechos y por ende de la educación inclusiva. Cabe mencionar que el docente es uno de los actores principales para llevar el proceso de la educación inclusiva, y si el maestro no tiene claridad de los mínimos conocimientos sobre la educación inclusiva y lo que ella implica en la vida cotidiana de la escuela, se enfrentará a la existencia de problemáticas que giran en torno a la atención de la diversidad del alumnado y a cuestiones de aprendizaje y participación, ya que en el aula se apreciara exclusión y marginación originando barreras de aprendizaje y participación, deserción, reprobación, etc., esto se debe a el resultado de una multiplicidad de factores externo e internos a los sistemas educativos (personales, sociales, culturales y económicos).

Por esta razón, el trabajo se centra en el quehacer del profesor y del personal escolar para la atención a alumnos que son supuestos a las Barreras de Aprendizaje y la Participación. En cada escuela existen niño con características, e intereses y capacidades de aprendizaje diferentes, lo que conlleva al docente a realizar cambios y modificaciones en contenidos y

estrategias para lograr la participación de sus alumnos, sin excluir a alguno, es por esto que si algún profesor carece de los conocimientos inclusivos tendrá dificultades para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca a todos sus alumnos/as, y por lo tanto que se haga efectiva la equidad educativa

Sin embargo, el tema de la Educación Inclusiva para muchos maestros es considerado como un programa de apoyo para integrar y atender al alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) o alguna discapacidad. La Educación Inclusiva busca superar y romper las barreras que impiden abrir el panorama sobre la inclusión,

La UNESCO (2005), ante esto menciona:

La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada (citado por Blanco, 2014, págs. 12-13).

Por otro lado, Ávila y Esquivel (2009) expresa:

La Educación Inclusiva debe de analizar, eliminar o minimizar, las barreras que existen y que impiden que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje y logren una plena participación en la escuela. Ningún tipo de diferencia: de género, cultural, personal, socioeconómica, o de cualquier índole, debe, por ningún motivo, convertirse en desigualdad educativa o en exclusión (pág. 19).

Ante esto, el tema de la Educación Inclusiva debe ser considerado como una alternativa para la atención de los alumnos con problemas en y desde la comunidad escolar.

Cabe mencionar que no todos los profesores carecen de habilidades y/o disposición para llevar a cabo la educación inclusiva, pues cuentan con los conocimientos suficientes para dar respuesta a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y buscan mejorar el

ambiente de aprendizaje en el salón de clases, incluso cuando no hay suficiente personal y apoyo institucional en la comunidad escolar

En mis prácticas profesionales me fue permitido asistir a diversas instituciones escolares y realizar diversas actividades en los distintos sectores y etapas de la educación: Educación preescolar, primaria, secundaria y medio superior. Además, se me permitió estar presente dentro de las aulas escolares donde pude entablar conversaciones con los maestros y darme cuenta de la ardua labor de ser docente, ya que día con día se enfrentan a diversas problemáticas que en ocasiones dificultan su labor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al concluir con mis prácticas profesionales me voy con varias dudas: conocer el significado que le otorga el maestro/a de educación primaria a los conceptos de inclusión educativa y alumnado con barreras de aprendizaje y cómo lleva estos conceptos en el trabajo escolar y la vida cotidiana durante la práctica docente al atender alumnos que presentan las Barreras Aprendizaje y Participación en el aula.

Al parecer estas problemáticas son compartidas en escuelas públicas de diferentes zonas del Valle de México, es el caso del plantel escolar donde tuve acceso para llevar a cabo la toma de datos para el desarrollo de este trabajo de tesis. Espacio donde ya había detectado una gran heterogeneidad en las condiciones sociales de los y las alumnas, así como falta de claridad en las formas del trabajo docente para lidiar con problemas de rendimiento académico del alumnado, recurriendo a diversas maniobras para dar atención estos problemas con base en una mezcla de sus concepciones y saberes docentes, su experiencia y también del sentido común. Por cuestiones de ética de la investigación, los nombres del plantel de educación primaria y de las y los profesores, alumnos y alumnas participantes se han modificado. La escuela está ubicada en el municipio de Cd. Nezahualcóyotl.

Con base en lo antes mencionado es que el presente trabajo está interesado en conocer y analizar de forma contextualizada la atención educativa que en la cotidianidad escolar se brinda al alumnado que podría presentar barreras para el aprendizaje; indagar si esta atención está orientada hacia una práctica escolar inclusiva y cuáles son los factores que la favorecen o limitan.

Es por esto que en este trabajo de tesis se plantean los siguientes objetivos de investigación:

## 2.1 Objetivos de investigación

Analizar la práctica docente de una profesora en un grupo de educación primaria al que asisten alumnos y alumnas que presentan Barreras de Aprendizaje y Participación en el contexto escolar.

Objetivos Específicos:

Identificar los factores que obstaculizan la práctica docente de la profesora de educación primaria en el proceso de atención a los niños y niñas que presentan Barreras de Aprendizaje y Participación en el contexto escolar.

Describir si la profesora de educación primaria trabaja con un enfoque inclusivo en su práctica docente al atender a niños y niñas que presentan Barreras de Aprendizaje y Participación en el contexto escolar.

### 2.1.1 Preguntas de Investigación

¿Cómo trabaja e interactúa la profesora con los niños que presentan Barreras de Aprendizaje y Participación en el contexto escolar durante la jornada escolar?

## 2.2 Tipo de estudio. La perspectiva cualitativa

La presente investigación fue abordada desde la metodología cualitativa, porque se quiere investigar la realidad en la práctica docente. La investigación cualitativa tiene como objetivo principal la descripción de las cualidades de un fenómeno. Los investigadores que se apoyan en este tipo de investigación hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación y las entrevistas para lograr ver los acontecimientos, acciones, normas, etc.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.



Por otro lado, Sampieri (2010) alude:

La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (...) busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (pág. 364).

De acuerdo con los autores, el interés de la investigación cualitativa radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos de acuerdo a su contexto en el que se produce.

### 2.2.1 Escenario y Participantes

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Primaria Pública Lic. Benito Juárez, en el Turno Matutino, en el municipio de Nezahualcóyotl.

Mediante un muestreo intencional, se observó la práctica docente de una profesora de tercer grado. El grupo me fue asignado por el director del plantel que señalaba en términos generales que este era un grupo muy heterogéneo de alumnos y alumnas y que era considerado por la escuela como el grupo con mayor diversidad de alumnos con problemas educativos.

### 2.2.2 Técnicas

Esta investigación se basó en dos técnicas (observación no participante y entrevistas) y en un instrumento permitiendo la recolección de información para obtener una mayor profundidad en las respuestas y una mayor comprensión del fenómeno estudiando.

Se utilizó la observación no participante ya que es una técnica en la investigación cualitativa, esta técnica permitió tener flexibilidad durante el proceso de la investigación y recolectar datos. Ante esto, Taylor y Bogdan (1987), menciona “la expresión observación es empleando aquí para designar la investigación que involucra la intención social entre el investigador y los informantes y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (pág. 31).

La observación no participante permitió obtener información sobre los comportamientos de las personas en su medio natural sin la modificación de estas, debido a que el investigador actúa como un espectador, con una visión desde el exterior con respecto al caso. La observación se realizó para conocer la práctica docente y valorar si los contextos escolares y familiares coadyuvan a la existencia o permanencia de las Barreras de Aprendizaje y de la Participación en el alumnado.

Asimismo, se utilizó la entrevista para la recolección de datos las cuales permitieron entablar una conversación con los maestros intercambiando preguntas y respuestas. De acuerdo, con Taylor y Bogdan (1987), entiende por entrevistas cualitativas encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas de los informantes respecto a sus vidas, experiencias, tal como las expresan con sus propias palabras. La entrevista permitió expresar al docente sus opiniones, su experiencia, la forma de trabajar y sus creencias.

Las entrevistas fueron dirigidas a los informantes con la finalidad de obtener información sobre la práctica docente, los conflictos que existen en el aula, la opinión de su ambiente escolar, la relación del maestro con los alumnos, su experiencia y sentir sobre si se sienten incluidos, etc. Por otro lado, se aplicó un instrumento (cuestionario) dirigido a la maestra, el cual permitió conocer a la docente en cuanto a su formación académica, años de servicio, al mismo tiempo expresó sus creencias y sus ideas sobre su quehacer en la práctica docente, principales actividades en el centro escolar, la forma de trabajar en el aula y en el centro escolar para la atención del alumnado vulnerable y/o en riesgo, la relación con los compañeros de trabajo y las personas que se ven envueltas en el centro escolar, y el significado que le otorga a la educación inclusiva.

### 2.3 Procedimiento: Recolección de información

En el transcurso de esta investigación fue necesario tener las herramientas como las entrevistas, el cuestionario y la ficha de observación no participante, que me permitió la recolección de datos relevantes para la investigación. Los instrumentos de recolección son indispensables para el investigador y la relación que tenga con los participantes, para obtener información necesaria que permita lograr los objetivos establecidos.

Antes de comenzar la investigación, se le solicitó autorización al director de la escuela por medio de una carta en donde se expuso el motivo de la visita y la duración del trabajo y de las visitas al plantel. Se platicó con él sobre los grupos de la escuela y al término de la charla se le solicitó permiso para trabajar con el grupo que él considerara “problemático” o con más necesidades educativas o bien que presentara mayor diversidad/heterogeneidad entre el alumnado y/o en mayor medida problemas en el rendimiento académico (niños con algún déficit cognitivo, sensorial y/o niños considerados vulnerables o en riesgo: niños indígenas, migrantes, con más indisciplina, entre otros). Del mismo modo, se le comentó sobre el instrumento y las técnicas que serían aplicadas, así como también se le explicó que la instrumentación de éstas se haría contemplando el Código Ético del Psicólogo. Por lo tanto, se retomaron los siguientes artículos de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010):

Art. 62. Si se va a ingresar información confidencial de receptores de servicios psicológicos a bases de datos o sistemas de registros, (...) el psicólogo usa claves, seudónimos, códigos u otras técnicas que eviten la inclusión de identificadores personales. Art. 121. El psicólogo obtiene permiso de los (las) pacientes, sujetos de investigación y estudiantes para el registro o grabación electrónica de sesiones o entrevistas. Art. 122. El psicólogo que realiza una investigación o estudio, bajo cualquier circunstancia, obtiene consentimiento informado de los participantes. Art. 132. El psicólogo tiene la obligación básica de respetar los derechos a la confidencialidad de aquellos con quienes trabaja o le consultan, reconociendo que la confidencialidad puede establecerse por ley, por reglas institucionales o profesionales, o por relaciones científicas y toma las precauciones razonables para tal efecto. Art. 139. El psicólogo obtiene de instituciones anfitrionas u organizaciones la aprobación apropiada antes de conducir la investigación, y proporciona información precisa acerca de sus propuestas de investigación. Antes de conducir la investigación, el psicólogo establece un acuerdo con los participantes que aclare la naturaleza de la investigación y las responsabilidades de cada parte (págs. 64-86).

La investigación comenzó realizando observaciones no participantes dentro del salón de clases de la maestra Carmen, observando el funcionamiento de la clase en general, la organización del aula, la disciplina, el quehacer de la docente dentro del aula con el grupo en general y

particularmente con aquella “diversidad de alumnos/as con problemas educativos”<sup>1</sup>, su rutina en la jornada escolar; rutinas al interactuar/ trabajar con los colegas (USAER y maestros), la gestión y la profundidad de los contenidos escolares, puntualidad y discursos empleados y formas de interacción predominantes en general. Para ello, se empleó una guía de observación no participante en el aula (anexo 5).

Dentro de la observación se focalizó a los niños/as que presentaran las barreras de aprendizaje y participación, ya sea que así fueran identificados o bien como alumnas y alumnos con “problemas educativos”; “problemas de aprendizaje”, “de conducta”, “de discapacidad” y/o “en riesgo” o “vulnerables”. Al localizar a los alumnos, la observación se centró en la maestra del grupo y en la forma de actuar con los alumnos y en identificar los esfuerzos para fomentar la educación inclusiva dentro del aula.

Por último, la observación se dirigió a identificar aquellos informantes o personas para aplicar las entrevistas y poder audio grabarlos para recolectar información relacionada con la investigación. De igual forma, se realizó la observación en los escenarios en los cuales se ve involucrada la docente: espacio de recreo, pasillos, sala de maestros y en la escuela en general. Las observaciones se realizaron durante siete semanas, con un tiempo aproximado de 120 min.

Las entrevistas se llevaron a cabo con la maestra de grupo y nuevos informantes (personal de USAER y el promotor de inglés) de forma individual para enriquecer la investigación. Cabe mencionar que se formularon dos entrevistas las cuales fueron aplicadas a los nuevos informantes para realizar estas entrevistas se retomaron algunas preguntas del cuestionario que se le aplicó a la maestra de grupo y se utilizaron preguntas guía, (ver anexo 1, 2, 3 y 4). Se optó por esta técnica porque permitió a los docentes entrevistados expresar puntos importantes sobre la práctica docente y la vida escolar. En las entrevistas se me permitió recolectar información sobre los siguientes temas; la forma de trabajar con las y los alumnos que presentan barreras de aprendizaje y participación, (problemas educativos) la relación con otros colegas para la resolución de problemas, relación con los miembros de la comunidad escolar, el concepto que le otorgan a la inclusión y a las barreras de aprendizaje y participación y la

---

<sup>1</sup> Hago la aclaración que, desde mi enfoque teórico conceptual de la educación inclusiva (González y Cano, Ávila y Esquivel y USAER), considero a esta “diversidad de alumnos con problemas educativos” (sistemáticos) como alumnos y alumnas con barreras de aprendizaje y participación en el contexto escolar.

forma de atención de las autoridades educativas de acuerdo a su experiencia, creencias y su formación profesional.

## 2.4 Propuesta de análisis

Para elaborar el análisis se retomaron las seis dimensiones propuestas por Fierro, Fortoul, y Rosas (1999). Dentro de este análisis se desarrolló con mayor profundidad la dimensión didáctica por la relación que tiene con los siguientes temas: la práctica docente, la atención de los alumnos con Barreras de Aprendizaje y Participación y la Educación Inclusiva, las cuales tiene subcategorías.

Categorías de análisis de la práctica docente:

- Dimensión personal
- Dimensión institucional
- Dimensión interpersonal
- Dimensión social
- Dimensión valoral
- Dimensión didáctica

❖ Los niños con Barreras para el Aprendizaje y la Participación:

- Maestra y los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el Aula
- Actividades escolares desplegadas entre la USAER maestros para la atención de los niños con Barreras para el Aprendizaje y la Participación
- Atención a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela

❖ Educación inclusiva:

- Recapitulando cómo se instrumenta la inclusión educativa en el grupo clase participante

A continuación el análisis de esta investigación siguió el orden propuesto por Taylor-Bogdan (1987), quienes hacen mención de tres momentos (descubrimiento, codificación y relativización) claves para llevar a cabo el análisis de la investigación cualitativa.

En la primera fase del análisis de la investigación se realizó el descubrimiento; esta fase me permitió relacionarme con los datos y buscar temas mediante la examinación de los datos.

FASE	ACCIÓN
Descubrimiento (Buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lea repetidamente los datos</li> <li>2. Siga la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas</li> <li>3. Busque los temas emergentes</li> <li>4. Elabore tipologías</li> <li>5. Desarrolle conceptos y proposiciones teóricas</li> <li>6. Lea el material bibliográfico</li> <li>7. Desarrolle una guía de la historia</li> </ol>

Posteriormente, se llevó a cabo la fase de la decodificación, la cual me permitió identificar los temas, ideas, conceptos e interpretaciones de intereses dentro de las entrevistas y las observaciones, también me permitió interpretar los datos que se relacionan con el objetivo y las preguntas de investigación.

FASE	ACCIÓN
Codificación (Reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrolle categorías de codificación</li> <li>2. Codifique todos los datos</li> <li>3. Separe los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación</li> <li>4. Vea qué datos han sobrado</li> <li>5. Refine su análisis</li> </ol>

Finalmente, se llevó a cabo la fase de relativización de los datos y la triangulación de los mismos.

FASE	ACCIÓN
Relativización de los datos (Interpretarlos en el contexto en el que fueron recogidos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Datos solicitados o no solicitados</li> <li>2.Influencia del observador sobre el escenario</li> <li>3.¿Quién estaba allí? (diferencias entre lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar)</li> <li>4.Datos directos e indirectos</li> <li>5.Fuentes (distinguir entre la perspectiva de una sola persona y las de un grupo más amplio)</li> <li>6.Nuestros propios supuestos (autorreflexión crítica)</li> </ol>

## CAPÍTULO III

### ANÁLISIS DE DATOS

Uno de los momentos claves en la investigación cualitativa se refiere a la interpretación y análisis de la información, donde se lleva a cabo la revisión de la información recopilada con el propósito de descubrir el significado de cada evento, para ello se parte de lo estrictamente descriptivo hasta llegar a la explicación de la situación abordada, basándose en los resultados de las técnicas e instrumentos y del procedimiento implementado.

A continuación, presento el análisis de los datos de acuerdo con las dimensiones de Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) los resultados de las entrevistas y las observaciones se mostrarán de forma intercalada; cuando esta en cursiva, es para indicar al lector lo que en determinado momento se dijo por parte de la maestra de grupo, el promotor de inglés y la maestra de apoyo de la USAER. Se analizarán si los dichos y haceres de estos profesores concuerdan o no con lo observado, cuándo coinciden y cuándo toman trayectorias divergentes y cuáles son las lógicas de la inclusión educativa que subyacen en la práctica educativa del grupo clase abordado.

Los datos que se presentan fueron tomados de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, en el turno Matutino, en donde se observó el grupo de 3° “D” de la maestra Carmen, quien es egresada de la escuela normal 3 de Nezahualcóyotl, lleva cinco años ejerciendo la docencia a nivel primaria. Dicho grupo es compartido con el promotor de inglés quien asiste ocasionalmente al salón de clases a impartir su materia con una duración de una hora y por último la USAER quien brinda el apoyo a la maestra.

En el proceso de análisis se registraron 20 observaciones en el aula, posteriormente se identificaron a los alumnos con barreras de aprendizaje y participación, además se aplicaron tres entrevistas y un cuestionario, las entrevistas se aplicaron en tres días diferentes, por motivos de tiempo de los maestros, al igual que el cuestionario, estas técnicas e instrumentos fueron aplicados al promotor de inglés, la maestra de apoyo de la USAER y a la maestra de grupo.

Para llevar a cabo el análisis de datos se realizaron transcripciones de las entrevistas, ya que fueron grabadas en un audio, igualmente se recuperó lo más destacado de las observaciones y



se tuvo que realizar varias relecturas de las transcripciones. Este análisis se dio en tres etapas: en la primera etapa, se buscaron temas emergentes de acuerdo al objetivo de investigación, mediante la examinación de los datos, en la segunda etapa se realizaron codificaciones y se separó información que era relevante y se contrastó los testimonios de los maestros con las observaciones. A continuación se muestran las categorías de análisis de acuerdo a los autores Fierro, Fortoul, y Rosas (1999).

### 3.1 Categorías de análisis de la práctica docente

#### 3.1.1 Dimensión personal

Se retoma lo más relevante del cuestionario aplicada a la maestra de grupo.

*¿Qué te llevó a elegir ser docente? cuestionario (anexo 3) “Tenía la inquietud por ser docente, siempre fue como desde pequeña el clásico juego de vamos a jugar a la maestra tenía el interés de ser docente, tenía varias ideas de ser docente. De hecho soy licenciada en educación preescolar, y por azares del destino estoy en primaria. Y la verdad es que estoy convencida que me gusta ser maestra de primaria”.*

*¿Para ti qué significa ser docente? cuestionario (anexo 3) “Es un concepto muy amplio porque es, no nada más es la enseñanza, creo que todos tenemos la idea de que un maestro solo enseña, aprende y debe de desarrollar ciertos aprendizajes en los chicos, pero en la práctica te das cuenta de que no es así, es más allá del que viene y enseña porque también escucha, hoy en la actualidad, en ocasiones es el lidiar con papás, lidiar con situaciones ajenas a tu contexto escolar porque hay casos de niños que vienen en total abandono y requieren tu atención y tienes que estar como al 100% con ellos o por lo menos escucharlos qué es lo que ellos necesitan. La palabra docente no nada más es enseñar, conlleva muchas tareas y responsabilidades”.*

De acuerdo con lo dicho por la profesora y desde su perspectiva personal, la práctica docente es una labor que implica muchas tareas y responsabilidades, además, considera que esta práctica no solamente se enfoca a la enseñanza de los niños, pues en ocasiones, también implica escuchar a los alumnos, lidiar con los padres de familia y lidiar con situaciones que son externas al contexto escolar.

La concepción de la maestra coincide en ciertos aspectos con la definición de Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) sobre la práctica docente, los autores mencionan que esta práctica tiene una cierta relación con una praxis social, en donde intervienen agentes implicados en el proceso; alumnos, padres de familia, autoridades educativas, comunidades y otros maestros. Sin embargo, para la maestra destacan las dos primeras (alumnos y padres de familia). También es de destacarse que ella considera el contexto escolar a lo que ocurre dentro del aula escolar, y tratar con los padres de familia es visto como un extra que parece se sale de “sus funciones”.

De igual forma se le preguntó sobre las actividades que realiza durante el lapso que se encuentra en la escuela y sobre si le agrada trabajar con niños. ¿Cuáles son las principales actividades que realizas durante la jornada escolar? cuestionario (anexo 3) *“Prácticamente la enseñanza, dependiendo del contenido o de la materia que se va a ver en el día, también quizás, no la había tomado tanto en cuenta pero es el estar conectado con los niños, entender qué es lo que quieren, y pues sí, desafortunadamente también hay situaciones administrativas como el estar calificando el estar registrando que conllevan mucho tiempo y que a la larga se te hace pesado y difícil hablar y conocer a los chicos”*.

¿Te agrada trabajar con niños? ¿Sí, por qué? ¿No, por qué? cuestionario (anexo 3) *“Sí, es diferente, ellos ven el mundo de una manera ya no son como un adulto que tiene una perspectiva una manera de ver las cosas, con ellos es muy diferente, algo que puedes moldear; es cuando tienes una masa y la quieres moldear, obvio ellos tienen esa situación tan características pero a final de cuentas los puedes moldear de acuerdo a lo que tú quieres lograr con ellos, que en este caso son aprendizajes”*.

La profesora reconoce que la principal actividad es la enseñanza educativa de los estudiantes, también reconoce que existen situaciones administrativas que obstaculizan proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos. Asimismo, la maestra muestra agrado por su práctica como docente.

### 3.1.2 Dimensión institucional

Conforme a lo dicho por Fierro, Fortoul, y Rosas (1995), esta dimensión hace énfasis en la institución educativa, es aquí en donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio de ser docente. Es en esta dimensión en donde el maestro vive, se

desenvuelve, socializa, comparte sus saberes con sus colegas y se somete a las normas y costumbres de la escuela en donde labora.

Para indagar sobre la dimensión institucional de la Escuela Lic. Benito Juárez, se realizaron unas preguntas a los maestros. A continuación se presentan sus testimonios.

Se retoman dos preguntas de la entrevista al maestro de inglés (anexo 2) ¿Qué opina de sus compañeros maestros? *“La opinión de mis colegas, los veo como personas responsables, comprometidas. Me tocó ir a otras escuelas y si se baja mucho, otros maestros solo van que, a enseñar y a veces ponen una calificación que ni es”*. ¿Cómo considera la relación entre los maestros? *“Considero que tenemos una buena relación, es agradable, buen ambiente de trabajo en esta escuela. En esta escuela no considero que haya grupos de maestros”*.

En este mismo orden y dirección se le preguntó a la maestra de grupo (anexo 1) ¿Cómo se organizan con sus colegas para trabajar y resolver los problemas de la escuela? ¿Por grupos o individualmente? *“Se trabaja siempre por grado para resolver una situación, se juntan los maestros por grado (...) hemos procurado, pues sí tener como actividades, estamos haciendo esto, e incluso nos compartimos estrategias, buscamos la manera de apoyar pero puedo decir que si existe un ambiente de trabajo y que también existe el compañerismo. De manera social, así como de amigos y amistades, es así más como de nuestras bolitas y se acabó, pero en forma de trabajo si hay un ambiente de respeto, de hacer cada quien lo que corresponde”*.

Dentro de esta dimensión, el promotor de inglés refiere tener un ambiente favorable con sus colegas y los considera como personas responsables, respetuosos y comprometidos para llevar a cabo su profesión. Sin embargo, en los comentarios de la maestra de grupo y el promotor de inglés muestran diferentes opiniones sobre las agrupaciones entre sus compañeros de trabajo; la maestra de grupo expresa que existen específicamente grupos de maestros y por otro lado, el promotor de inglés anula los grupos de maestros.

Afortunadamente, estos grupos que son visualizados por la maestra de grupo no interfieren en el trabajo con sus colegas ni con los alumnos, sino todo lo contrario; se aprovechan los grupos para transmitir los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio de ser docente. Como lo expresa la maestra en la entrevista (anexo 1) ¿Cómo se trabaja con este tipo de niños con barreras de aprendizaje y participación, conflictivos, vulnerables y/o en riesgo? *“Trabajamos*

*por medio de estrategias, algunas veces platicamos y hacemos vigilancia en el recreo sobre los grupos e incluso nos compartimos estrategias entre los maestros”.*

En las observaciones realizadas en la escuela, los maestros y maestras se relacionan entre ellos, pero me percaté de la existencia de grupos homogéneos (hombres con hombres, mujeres con mujeres) se notaba poca comunicación interpersonales entre hombres y mujeres. Los grupos se reunían en la hora de receso, la maestra y sus compañeras normalmente se juntaban en un salón y desde ahí se realizaba la vigilancia (norma institucional) y los maestros se agrupaban en las jardineras para convivir y hacer su respectiva guardias además utilizaban el tiempo de descanso para tocar temas sobre la educación, o para hablar sobre situaciones personales.

En resumen sobre la dimensión institucional, los maestros consideran que la organización y la forma de trabajo que se lleva a cabo en esta escuela es muy buena y agradable, este ambiente de trabajo favorece la comunicación entre colegas docentes en donde estos aprenden y transmiten sus saberes, las costumbres del oficio, las normas, estrategias educativas, tradiciones, etc. Además, la forma de trabajar por grado facilita el acercamiento docente para ayudarse entre sí a resolver situaciones de su mismo grado, permite establecer vínculos laborales, personales y posiblemente afectivos.

Dado a los testimonios de los docentes quienes expresan tener una buena relación entre sus compañeros de trabajo y que por lo tanto tienen un ambiente favorable para llevar a cabo su práctica me doy a la tarea en la siguiente dimensión hablar sobre las relaciones interpersonales que se dan dentro de la escuela.

### 3.1.3 Dimensión interpersonal

La dimensión interpersonal se centra en la construcción social en donde los individuos y grupos muestran distintas perspectivas y propósitos sobre el trabajo educativo institucional, esta dimensión atiende a la acción individual y colectiva de los profesores en la convivencia, clima institucional, comunicación y resolución de conflictos.

Para buscar información sobre esta dimensión se realizaron las siguientes preguntas y al mismo tiempo se muestran las respuestas de los maestros. Se retoman dos preguntas de la entrevista al maestro de inglés (anexo 2) *¿Cree que existe conflictos en la escuela? “Sí, tal vez*

*conflictos personales, pero con la ayuda del director o entre ellos lo resuelven". ¿Cree que el director busca comunicarse con los maestros, padres de familias y alumnos? "Si, con todos los actores de educación".*

A la vez se retoman preguntas de la entrevista a la maestra de grupo (anexo 1) para indagar sobre las acciones para la resolución de conflictos con los niños con BAP. ¿Qué debe hacer la escuela para apoyar estos niños con barreras para el aprendizaje y participación? *"El director ha hecho mucho, hace como tres meses, se hizo un curso para los papás con situaciones de conflicto con los niños que tenían situaciones de aprendizaje, desafortunadamente por cuestiones de que el director no tiene tiempo porque tiene que ir a cursos ya no se pudo llevar a cabo al 100% pero si se han hecho esfuerzos en la escuela en cuestiones de apoyar a estos niños y a los papás sobre todo mediante la firma de compromisos".*

De acuerdo con los comentarios de los maestros se puede mencionar que los docentes tienen confianza en su director escolar para resolver conflictos escolares o personales. Esto demuestra una baja participación y acción colectiva de profesores para resolver problemas escolares. Esto se comprueba en las observación; en una ocasión el director escolar se encontraba ocupado atendiendo a unas personas, cuando en ese preciso momento se agruparon unos padres de familia que deseaban ver y platicar con el director, aunado a esto se presentó un accidente en un salón de clases (una niña se cayó) la maestra llevó a su alumna a la dirección para que fuera atendida. La maestra dejó a la alumna en la dirección mientras la niña lloraba. Al desocuparse el director sale de la dirección y dialoga rápidamente con los padres, al regresar de la plática con los padres, se dirige a la niña y le pregunta ¿De qué grupo eres? ¿Qué te pasó? ¿Te sabes el número de tu casa? Después de estas preguntas le dice a la subdirectora que atienda a la niña que le llame a su casa y que vengan por ella.

Por otro lado, sobre la acción colectiva, relación con padres y comunicación entre colegas se recupera las siguientes preguntas de la entrevista al maestro de inglés (anexo 2) ¿Cuál es su percepción sobre la escuela y de la USAER? *"Creo que USAER a veces apoya al maestro, solo nos apoya cuando nos acercamos a USAER, falta más compromiso de la persona que atiende a la USAER, en estrategias psicopedagógicas. Yo no recibo ayuda de USAER y yo trato de buscar mis propias actividades en libros de apoyo".*

Y en esta misma dirección se le preguntó a la maestra de grupo (anexo 1) ¿Cuál es su percepción sobre la escuela y de la USAER? *“Te puedo decir que de un 100%, me ayuda como con un 40%. Quizás sí me apoyan cuando yo mando a Samara por un juego, la psicóloga vienen por Brayan, por Jessie por Samara y pues ya, si se hace el trabajo con ellos en ciertos tiempos pero realmente un acompañamiento psicopedagógico pues no mucho y todavía hay mucho que hacer”*.

De acuerdo con las observaciones puedo afirmar que lo referido por los maestros son ciertos, el apoyo de la USAER hacia la maestra de grupo y al maestro de inglés es mínima para la atención de alumnos con BAP, pues la USAER solo atiende a los alumnos con un diagnóstico (TDAH, síndrome de WEST y actitudes sobresalientes). Se visualiza en la escuela poco interés y trabajo colegiado entre el equipo de la USAER y los maestros de grupo ya que se identificó la falta de compromiso para elaborar estrategias psicopedagógicas además, se observa un trabajo de forma individual para los aprendizajes de los alumnos entre maestros de grupo y la USAER, cada uno hace su parte de forma aislada.

Por otra parte y conforme a lo referido por la maestra de grupo, parecer ser, que se siente abandonada en cuestiones de apoyo psicopedagógico por la USAER, debido a que en ocasiones la maestra no sabe cómo adecuar los contenidos escolares con los alumnos que son vulnerables o presentan Barreras de Aprendizaje y Participación.

Sobre la misma entrevista se le preguntó a la maestra (anexo 1) sobre la relación con los padres de familia ¿Cómo se lleva con los padres de familia? *“Consideraba que mi relación con los papás era buena, no excelente pero si buena, (...) después empiezan a surgir situaciones de conflicto que tú, ni por enterada que no te das cuenta, es cuando dices en qué estoy fallando. A veces siento que surgen conflictos con los padres porque no hay una comunicación clara, quizás hay papás que se acercan y dicen está pasando esto y hasta ahí, pero hay otros que no lo dicen y crean conflictos innecesarios, cuando se les dice, cualquier situación comentario o algo que ocurra tienen que acercarse, esto se los dije desde el inicio, y así evitar que estén realizando comentarios fuera de la escuela o fuera del salón cuando los problemas los podemos arreglar, pero el hecho de que callen y que no digan nada, tú como maestro dices pues todo está funcionando bien no pasa nada todo es perfección, cuando vienen y dicen las situaciones que vienen arrastrando, piensas espérate te di la oportunidad*

*de cuatro bloques para hablar y decir y ahora vienes a quejarte, pues tampoco tiene sentido dónde quedó la supuesta comunicación entre la maestra y el papá”.*

Durante las observaciones se mostro que la maestra desarrolló esta idea sobre los padres de familia debido a la firma de boletas, en donde algunos papás se encontraban molestos por las calificaciones de su hijos, al término de la junta se escucharon comentarios como “la maestra tiene a sus consentidos, no es buena maestra, voy a cambiar a mi hija de grupo”.

De acuerdo con el testimonio de la maestra, se logra apreciar una cierta molestia hacia los padres de familia cuando estos hablan con ella sobre el porqué de las calificaciones de sus hijos, ante esto parece ser que la maestra se sintió atacada y criticada por los padres por la forma de desempeñar su labor como docente. Así mismo, durante la firma de boletas no todo fue problemático, debido a que otros padres de familia se mostraron contentos y satisfechos con la calificación de su hijo o hija. Por lo tanto, parece existir dos tipos de reacciones de los padres de familia unos que apoyan a la práctica docente y no ven al maestro como el responsable de la calificación de sus hijos, sino todo lo contrario y por otro lado, existen padres de familia que no están conformes con las calificaciones de sus hijos y se dedican a criticar y juzgar a los maestros. Esto se puede comprobar en una pregunta que se le realizó a la maestra (anexo 1) *¿Cómo son las relaciones entre los maestros, los directivos y padres de familia? “Hay un poco de todo, yo creo que hay dos tipos de papás; papás comprometidos que apoyan a la práctica del maestro y papás que siempre llevan la contraria al maestro alegando por una situación que no les parece”.*

En la entrevista con la maestra no todo es conflicto con las familias porque de acuerdo con la pregunta del anexo 1 *¿Han organizado junto con los padres de familia, maestros y directivos algo para resolver alguna situación de la escuela? “Sí por ejemplo había una situación cuando teníamos que hacer lo de las jardineras, se veía ese trabajo en equipo vinieron los papás arreglaron la jardinera y nos decían que más necesitan maestros, en qué más podemos ayudar”.* Algunos padres de familia asisten para apoyar cuando se necesita.

En resumen, los docentes son agentes importantes que tienen una estrecha relación y convivencia con los integrantes que están inmersos en el proceso educativo; padres de familia, maestros, directivos, maestros de educación especial, todos juega un rol importante para la

educación. Por lo tanto, se reconoce que algunos padres de familia tienen a comprometerse con la educación de sus hijos apoyando al maestro y a la escuela cuando se les solicita en ciertas actividades (pintar jardines, la escuela, salones, organizar convivios, etc.) y por otro lado se muestra que algunos padres de familia suelen descuidar a sus hijos al no comprometerse con ellos en su educación, responsabilizando al docente por las calificaciones de sus hijos. Se expone esto debido a los datos recolectados de las observaciones en la escuela. En las siguientes líneas se hablará de la dimensión social en donde se expondrán las acciones que realiza la maestra de grupo y el promotor de inglés con la diversidad de alumnos.

### 3.1.4 Dimensión social

Se enfatiza en la reflexión sobre la forma del quehacer del docente frente a ciertos alumnos, que por sus condiciones culturales y socioeconómicas, presentan alguna desventaja ante la experiencia escolar.

Para inquirir sobre el quehacer del docente con la diversidad escolar se retoman las preguntas del anexo 1 *¿Cómo le ha hecho usted con la diversidad de los niños (pobres, vulnerables, violentos)? “Es un poco complejo porque hay casos en los que requieren que simplemente sean escuchados, hay otros que quizás no requieran mucho, pero yo creo que es como irse de manera individual con cada uno de ellos; escucharlos, el verlos, el ayudarles por medio de estrategias por ejemplo el caso de Manuel que ayer la mamá quería regularización casi, casi individual”. ¿Consideras que en tu salón hay niños violentos, tímidos, pobres? “Niños violentos no, más bien impulsivos, lo que sí te puedo decir que tengo son niños tímidos y de escasos recursos”. ¿Por qué piensa que sufren esas condiciones? “Creo que son tímidos por una cuestión de personalidad y temperamento y ya por las situaciones económicas por el contexto familiar”.*

En este mismo sentido se retoma una pregunta de la entrevista al promotor de inglés (anexo 2) *¿Cuál es su forma de actuar en el aula y en el centro escolar con los alumnos que presentan barreras de aprendizaje y participación o con alumnos que son vulnerables y/o riesgo? “Busco otras actividades o estrategias para que él pueda aprender, pero a veces se me complica buscar las actividades porque tengo muchos grupos 400 alumnos, para estar poniendo una actividad para ese niño (uno con déficit de atención o de problemas motriz) trato de buscar en*



*libros de apoyo una actividad para que relacionen el aprendizaje, la verdad me cuesta trabajo. Y creo que esto es una labor extra que hacemos los maestros”.*

De acuerdo con lo expresado por la maestra de grupo su idea sobre la atención de la diversidad está enfocada en identificar a los alumnos que tengan cuestiones de personalidad, temperamento y situaciones económicas por el contexto familiar para actuar con ellos por medio de estrategias o actividades para ayudarles a llegar a los aprendizajes esperados del curriculum. Por otro lado, el promotor de inglés expresa buscar estrategias para atender a la diversidad pero por falta de tiempo y a la amplia matrícula en ocasiones no busca las actividades y agrega que esta actividad de buscar estrategias le cuesta trabajo pero se hacen los esfuerzos. Estos esfuerzos de los docentes se relaciona con los valores y el compromiso personal con la educación. Es por esto que en el siguiente apartado se tratará de explicar cuales son los valores de la maestra de grupo para atender la diversidad.

### 3.1.5 Dimensión valoral

El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes.

Se retoman las siguientes preguntas del anexo 1 ¿Cómo ve a las familias de estos niños? *“Deslumbra mucho el descuido y la despreocupación de los papás por ejemplo la mamá de Jessie trabaja y aquí está la señora, no llega a la junta a la hora indicada pero busca la manera de venir Pero desgraciadamente la mayoría de los padres están en una situación complicada”.* ¿Qué se debe pedir a los padres? *“Yo creo que se necesita que los papás apoyen a sus hijos no pido que se queden media hora sentados con él todo los día porque también todos tenemos ocupaciones, pero por lo menos si le dedicaran 10 o 15 minutos a tareas, yo creo que habría un ligero cambio en ellos”.*

Desde la dimensión valorar, la maestra de grupo considera que para dar atención a la diversidad es necesario otorgarle a los padres de familia la responsabilidad por la educación de sus hijos, debido a que considera que estos se muestran despreocupados y desinteresados sobre el rendimiento escolar de sus hijos. Está falta de preocupación y de intereses de los padres, la maestra la atribuye a los problemas que existen en casa, a los problemas económicos, de

actitud y de personalidad de los padres. Por lo tanto, desde la creencia de la maestra para favorecer el rendimiento escolar de sus alumnos radica en el apoyo de los padres durante un determinado tiempo enfocado a las tareas escolares.

Desde el criterio de la maestra los padres de familia son una pieza importante para el rendimiento escolar de sus alumnos. Sin embargo, la profesora no toma en cuenta su práctica docente, la cual también influye en el rendimiento escolar. Por esta razón, la siguiente dimensión describe el quehacer de la maestra con la diversidad del alumnado.

### 3.1.6 Dimensión didáctica

Esta dimensión considera al docente como un agente que se ocupa de dirigir o facilitar la interacción de los alumnos y los aprendizajes. Por lo tanto, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan y la forma de organizar el trabajo con los alumnos.

#### 3.1.6.1 Patrón estratégico de trabajo de la maestra en el aula

De acuerdo con Rockwell (1995) los tiempos en la vida escolar son significativos ya que cada escuela cuenta con un horario de trabajo el cual suele ser flexible en las actividades. Ante esto, en mis observaciones se logró identificar un patrón de trabajo de la maestra, quien solía comenzar las clases con las materias de Español y Matemáticas, siendo esta última con la que mayor frecuencia comenzaba la jornada escolar y junto a esto, las actividades que realizaban los alumnos con la maestra no siempre seguían un horario específico.

Retomando a Rockwell (1995) sobre la organización temática expresa que el libro de texto es un punto referente en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo permite a los padres de familia exigir el trabajo sobre ciertos temas. Ante lo expuesto, en mis observaciones pude darme cuenta que la maestra hace uso del libro como una herramienta en su enseñanza y al mismo tiempo sigue un patrón en su forma de trabajo con los contenidos de los libros; la maestra suele indicar a los alumnos las páginas que debe de resolver del libro o en ocasiones dictaba problemas similares a los del libro ejemplo: Mario Bros me ha dado 18 dulces y Goku me dio la mitad que Mario Bros ¿Cuántos dulces me han dado entre los dos? Ejemplo dos: Verónica gasto 580 pesos en un abrigo y 218 pesos en un paraguas. Tras las compras le quedaban 22 pesos. ¿Cuánto dinero tenía antes de hacer las compras?

Cabe destacar que la maestra utiliza personajes que los alumnos conocen para realizar sus problemas de matemáticas, esto le permite moldear y combinar los ejercicios del currículo con los conocimientos previos de los alumnos para lograr alentar o estimularlos a resolver los problemas y poder guiarlos a conseguir un aprendizaje.

Conforme a una interrogante de la entrevista al docente (anexo 1) ¿Te agrada trabajar con niños? ¿Sí, por qué? ¿No, por qué? La maestra muestra su agrado para trabajar con los niños porque “(...) ellos ven el mundo de una manera (...) con ellos es muy diferente, algo que puedes moldear; es cuando tienes una masa y la quieres moldear, obvio ellos tienen esa situación tan características pero a final de cuentas los puedes moldear de acuerdo a lo que tú quieres lograr con ellos, que en este caso son aprendizajes”.

Al analizar lo dicho en la entrevista, la maestra reconoce que cada alumnos es un mundo diferente (tiene un estilo diferente de aprendizaje) que se puede moldear para lograr un aprendizaje significativo en él.

De acuerdo con las observaciones, los alumnos solían resolver de manera individual los problemas dictados o las páginas del libro y en la mayoría de los casos trabajaban en silencio, mientras los alumnos realizaban las actividades, la maestra dedicaba tiempo a realizar otras actividades (califica tareas, ordena su escritorio, realiza actividades administrativas, entrega oficios a la dirección), esta observación se puede corroborar con la pregunta del cuestionario a la maestra (anexo 3) ¿Cuáles son las principales actividades que realiza durante la jornada escolar? “Prácticamente la enseñanza, dependiendo del contenido o de la materia que se va a ver en el día, también quizás, no la había tomado tanto en cuenta pero es el estar conectado con los niños, entender que es lo que quieren, y pues sí, desafortunadamente también hay situaciones administrativas como el estar calificando el estar registrando que conllevan mucho tiempo y que a la larga se te hace pesado y difícil hablar y conocer a los chicos”.

Como indica Rockwell (1995) en cada escuela los maestros realizan múltiples tareas, que en ocasiones rebasan la enseñanza. Por lo tanto, ante el testimonio de la maestra y de acuerdo a las observaciones, la práctica docente no solo implica enseñar, sino que también el manejar una gran cantidad de documentos, actividades de la escuela; recoger el dinero del aseo, poner bailables, realizar operaciones mochila, etc. Este trabajo administrativo suele ser un obstáculo

en el desempeño de la enseñanza, esto debido a que en ocasiones las tareas administrativas suelen ser más importantes para los maestros impidiendo conocer o hablar con sus alumnos o distrae a los maestros quitándoles tiempo para poder resolver las necesidades de los alumnos y resolver las problemáticas que se suscitan en el salón de clases. Las actividades administrativas suelen distraer a la maestra de grupo de la enseñanza. A continuación en los siguientes párrafos se hablara sobre la profundidad con los que se abordan los contenidos escolares por parte de la maestra.

### 3.1.6.2 Profundidad con que se abordan los temas

De acuerdo a las observaciones la maestra solía repasar algunos temas cuando se percataba que sus alumnos no habían entendido el tema o presentaban dudas. Ejemplo: en una clase, cuando calificaba los cuadernos de español de sus alumnos, pareciera que la maestra se percató, de que sus los alumnos no saben identificar los acentos en las preguntas, por lo tanto, la maestra decidió retomar y repasar este tema que ya había sido visto, antes de comenzar mis observaciones.

Usualmente, la maestra se percataba de las dificultades en los aprendizajes de su grupo. Ejemplo: en la clase de matemáticas, la maestra les dictó unos problemas de fracciones, ejemplo: Gabriel ha comido dos tercios de pastel y Antonia ha comido un cuarto del mismo pastel. ¿Qué fracción de pastel han comido entre los dos? los alumnos mostraron dificultades para realizar los problemas por lo que la maestra les explicó y lo resolvieron juntos, tras este hecho la maestra se percataba de las dificultades y por lo tanto decidía hacer énfasis en los temas donde los alumnos mostraron más dificultades. No obstante, pocas veces el grupo presentaba dificultades para aprender algo nuevo. La maestra es consciente de que no todos sus alumnos no aprenden de la misma manera y al mismo ritmo, reconoce que pueden surgir dudas o que no ha quedado del todo claro los temas.

Para corroborar si la maestra reconoce que no todos sus alumnos aprenden al mismo ritmo se le preguntó ver (anexo 1) ¿Cuál es el mayor reto de tu grupo? *“Mi mayor reto que hay en mi salón son los diferentes niveles de cada niño y no puedo decir que todos aprenden lo mismo, pero por lo menos que sí se lleven las herramientas necesarias de aprendizaje para que puedan tener un buen cuarto grado, porque sé que algunos no tienen ninguna situaciones y van hacer un buen cuarto pero hay otros que todavía hay algunos que les falta bastante”*.

Ante lo expresado, la maestra reconoce los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos y muestra una preocupación para que estos puedan adquirir las herramientas necesarias para desempeñar un buen grado y alcanzar los aprendizajes del currículo, y así los alumnos estén preparados para el siguiente ciclo escolar. Para Rockwell (1995) los docentes atienden a las exigencias de las actividades escolares para lograr que los alumnos realmente comprendan los contenidos escolares. Además, la maestra cree que la calidad de los trabajos son importantes para que lo alumnos puedan adquirir las herramientas. Por esta razón, se hablará a continuación sobre la opinión de la maestra sobre la calidad de los trabajos.

### 3.1.6.3 La calidad de los ejercicios y tareas de los alumnos en general

De acuerdo a la diversidad que hay en el salón de clases, la maestra considera que hay alumnos que entregan buenos trabajos y otros que no, algunos de los alumnos que la maestra considera que entregan buenos trabajos son: Aisha, Jessica, Yolo, Ricardo, Espitia, Liliana, Kevin además considera que es estos niños y niñas son muy ordenados en sus trabajos y libretas, esto lo atribuye a que los padres de estos alumnos están comprometidos con la educación de sus hijos. También considera que hay alumnos que presentan trabajos muy pobres y sus cuadernos están muy desordenados Brian, Renata, Victoria, Jaciel, Paola y Pamela esto por las situaciones familiares.

Tras estas consideraciones por parte de la maestra se le preguntó el por qué cree que estos alumnos entregan así sus trabajos, por lo tanto en la interrogante del cuestionario al docente, (anexo 3) se puede observar la opinión de la maestra. *¿Cómo ve a las familias de estos niños? La maestra considera que la calidad de los trabajos de sus alumnos se debe al “(...) descuido y la despreocupación de los papás por ejemplo la mamá de Jessie trabaja y aquí está la señora, no llega a la junta a la hora indicada pero busca la manera de venir pero desgraciadamente la mayoría de los padres están en una situación complicada”.*

Parece ser que la maestra responsabiliza a los los padres de familia por la calidad de los trabajos de los alumnos. Sin embargo, no considera que posiblemente la baja calidad de los trabajos se debe a la escasa atención que ponen los alumnos cuando está proporcionando las indicaciones sobre el cómo deben de ir los trabajos, esta falta de atención de los alumnos se debe a que suelen distraerse entre ellos mismo dando apertura a las barreras de aprendizaje en el contexto escolar que posiblemente la maestra no considera. Por lo tanto, en el siguiente

apartado se hablará sobre las BAP en el contexto escolar y del cómo se encaminan los esfuerzos para disminuirlas.

#### 3.1.6.4 Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Para indagar sobre el concepto que le otorga la maestra de grupo a las BAP se le preguntó ¿Qué entiende por barreras de aprendizaje y participación? (anexo 3) La maestra considera que las BAP, *“son situaciones, orgánicas, físicas, de contexto social y contexto familiar que tiene un chico, a qué me refiero con orgánicas, por ejemplo en el caso de Samara que tiene el síndrome de West, entonces son enfermedades ya sea neuronales o situaciones físicas que simplemente del cuerpo que no le permiten desarrollar bien una la actividad, situaciones sociales o familiares, pues trae situaciones de casa muy difíciles y que a veces por más que el niño trate de desenganchar lo va arrastrando y lo va proyectando”*.

Con lo referido por la maestra se analiza que su concepto sobre las BAP recae en distinguir dos tipos de alumnos con estas condiciones: los primeros son aquellos alumnos con limitaciones orgánicas y físicas y los segundos son aquellos alumnos con problemas en los contextos sociales o familiares.

Por otro lado, en la pregunta del cuestionario que se le realizó a la maestra (anexo 3) ¿Quiénes de los alumnos consideras que presentan barreras de aprendizaje y participación? *“Sami por la situación orgánica, Victoria por la situación familiar, Aedo por la situación familiar, Dana porque es cuestión de que ella quiere, Jaciel pero él me sorprende porque ya está despuntando es un caso que va para arriba, Brayan no tanto, nada más es tu situación de conducta y de la misma hiperactividad lo que puede ser que se provoque que se distraiga y nada más”*. En la respuesta de la maestra destaca que los alumnos con BAP son aquellos alumnos o alumnas con situaciones orgánicas y familiares. Sin embargo, en las observaciones sistemáticamente se detectó que la maestra suele brindar mayor atención a aquellos alumnos con limitaciones orgánicas en este caso a Samara a quien busca constantemente apoyarla con adaptaciones curriculares descuidando a los alumnos que pudieran presentar las barreras de aprendizaje por las situaciones familiares o sociales.

Por otra parte, se le preguntó al promotor de inglés su opinión sobre las BAP (anexo 2) ¿Qué entiende por barreras de aprendizaje y participación? *“Esta complicado ese tema, porque yo lo*

*entiende así; es una persona que tiene una discapacidad que le va a impedir (esa es su barrera) llegar hacer o aprender lo mismo que otro niño que se le facilita el aprendizaje y el niño con BAP siempre va a ir atrás”.*

Y por último a la maestra de apoyo de la USAER (anexo 4) ¿Qué entienden por barreras de aprendizaje y participación? *“Son las dificultades que presenta cada alumno ya sea sociales, arquitectónica, del currículo para acceder a un fin”.*

De acuerdo, con la respuesta del promotor de inglés y la maestra de apoyo de la USAER, consideran a las barreras de aprendizaje y participación como una situación de discapacidad, sociales y de curriculum. Aunado a esto, los maestros no consideran la posibilidad de que ellos mismos pueden generar las barreras para el aprendizaje y la participación y que no solamente los contextos sociales, familiares, de curriculum o de discapacidad provocan las barreras en los contextos escolares y áulicos.

Asimismo, se le preguntó al maestro de inglés su opinión sobre (anexo 2) ¿Qué tipo de alumnos considera que presentan barreras de aprendizaje y participación? *“los niños que tiene discapacidades y yo creo que esos niños deberían de estar con otros niños de su misma condición, pero está la otra opción incluir a esos niños en escuelas regulares y al estar incluidos se favorece su desarrollo y le das la oportunidad de que conviva con niños”.*

En resumen la visión de la maestra de grupo sobre el concepto de las BAP recae en apoyar a los alumnos con situaciones orgánicas y físicas, por esta razón es necesario que la maestra de grupo logre ampliar su concepto sobre las BAP, pero sobre todo llevarlo a la práctica y no limitarse a dirigir apoyos individualizados a niños y niñas con limitaciones orgánicas. Con respecto a la maestra de apoyo y el maestro de inglés sus conceptos se centran más en las situaciones individuales, sociales conductuales, de discapacidad y diagnósticos médicos. Aunque incluyen en su descripción las limitaciones sociales y no solo orgánicas para desencadenar una BAP, en la práctica cotidiana, igual hay una tendencia a centrar su atención de apoyo educativo a aquellos/as alumnos /as con limitaciones orgánicas.

Por otro lado ellos nunca aluden a que las BAP no solo se identifican en los contextos sociales, familiares, situaciones orgánicas, físicas o diagnósticos médicos. En los siguientes párrafos se

el lector podrá identificar qué las BAP también son originadas dentro de las aulas y no solo en los contextos sociales o familiares.

#### 3.1.6.4.1 Factores en el aula que propician las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

En las observaciones se descubrió que uno de los principales factores que provocan las BAP son los conflictos entre compañeros. Ejemplo: Ricardo Arias: vs Dana, el niño no respeta a su compañera, cuando trabajan en equipo no toma en cuenta sus opiniones, lo que provoca que el grupo se moleste con él. Estos conflictos distrae a los alumnos que, en ocasiones no terminan los trabajos que se realizan en el salón de clases.

Ante esta situación se le preguntó a la maestra de grupo sobre si cree que en su salón de clases existen problemas en el aula (anexo 1) ¿Consideras que hay problemas en tu aula? La maestra refiere tener problemas de conducta, pues parece que en ocasiones, estos problemas son a los que les da mayor importancia. *“Si, y muchos, viene de problemas académicos, (...), situaciones de conducta. Yo podría decir que esas son con las que más tengo conflicto”*.

La maestra refiere que los problemas de conducta de sus alumnos son los que afectan el ambiente del aula, afectando la comunicación y la relación entre ellos. Es por esto que se realizó la siguiente pregunta a la maestra de grupo (anexo 1) ¿Crees que hay problemas de comunicación y relación entre los alumnos? *“Sí creo que hay problemas de comunicación y de relación entre mis niños”*.

Por otro lado, Ricardo Arias no es el único que tiene problemas en el salón, también la alumna Victoria muestra dificultades con sus compañeros; los alumnos la rechazan porque no lleva sus materiales, pide prestado y nunca devuelve las cosas. Además, no trabaja ni acepta la ayuda de sus compañeros. Normalmente pelea mucho con su compañera Paola.

Ante los conflictos observados se le preguntó a la maestra de grupo (anexo 1) ¿Cuáles son los niños que consideras problemáticos? *“La verdad sí son niños problemas pero creo que esa no es la etiqueta correcta, considero que son niños con necesidades educativas o con situaciones de atención especial, (...) por la situación de relación de sus compañeros Arias. (...), Renata por las situaciones del contexto familiar que no me apoyan en absolutamente nada y ya me la dejaron literalmente sola, Kevin por la situación familiar, tal vez no lograba regular sus*



*emociones pero ya le veo el cambio, entonces por una parte ya estoy tranquila con él porque ya siento que está avanzando, (...), Paola y Victoria tienen situaciones de conflicto entre ellas y muy independientes de entre ellas y también con el grupo, Paola porque se pone a platicar no pone atención está empujando, Victoria por lo mismo y en el caso de Victoria por la situación familiar que vive”.*

En mi estadía en el aula pude hablar con la maestra para indagar más sobre a qué se refería por las situaciones familiares y con base a sus dicho, me comentaba que los alumnos antes mencionados tienen situaciones familiares fuerte en especial Victoria, quien vive en hogar con siete hermanos de los cuales solo dos son sus hermanos directos, los demás son medios hermanos, hijos de diferentes padres, a quienes la madre ya no lo ve ni tiene comunicación con ellos, la actual pareja de su madre es un generador de violencia, estas condiciones de vida se ven reflejadas en el aula y por tal motivo la alumna tiene grandes diferencias con sus compañeros y no muestra interés por aprender y poner atención.

Durante las observaciones me di cuenta que Victoria es una niña que se distrae mucho, le cuesta más tiempo comprender y enfocar su atención, no lleva su material (lápiz, colores, tijeras, resistol, goma, etc.), se considera como una niña que no sabe nada, casi siempre se levanta de su silla, no realiza las actividades, sale mucho al baño, sus compañeros la describen como muy problemática, reconoce que no se lleva bien con el grupo, no le gusta que sus compañeros le ayude o le expliquen, tiene problemas de convivencia con sus compañeros pelea con Paola, Brian y Kevin, la maestra constantemente suele llamarle la atención por los problemas que tiene con sus compañeros se mete objetos a la boca lápices, goma liga, se dedica a observar a sus compañeros en especial a Paola muy pocas veces trabaja y se levanta calificar, no muestra interés por algún tema en específico.

En el caso de Renata la maestra me aclaró que ella vive con su mamá y su hermana, me comentó que la madre trabaja todo el día y por lo tanto, la hermana desempeña el rol de madre, encargándose de llevar a Renata a la escuela y de su llevar su rutina diaria (seguir estudiando). En mis observaciones pude percatarme de que Renata, es una niña tranquila y no busca meterse en problemas, participa esporádicamente en clases pero sus participaciones en la mayoría de los casos son incorrectas, irrelevantes e incoherentes, no suele traer su material (libros, lápiz, colores, tijeras, etc.).

Estos problemas que existen en el aula provoca que el resto de grupo no tengan un buen aprovechamiento escolar y que por ende se distraigan de las actividades educativas, pues algunos alumnos se distraen acusando a otros niños con la maestra, lo que ocasiona que la maestra se moleste y se distraiga de la enseñanza para resolver los problemas, pero algunos de estos problemas suelen ser insignificantes desde el punto de vista de la maestra. Por lo tanto, es necesario que la maestra desarrolle habilidades de resolución de problemas y fomentar estas habilidades en el grupo, para no desgastarse tanto e invertir mucho tiempo en ello a costa de las actividades de aprendizaje.

Finalmente, se le preguntó a la maestra (anexo 1) *¿Qué hace falta hacer en el trabajo del aula con estos niños? “Ante todo yo creo que sería el respeto entre compañeros todavía hay situaciones en las que se crean conflictos innecesarios quiero que entiendan que a veces hay comentarios situaciones que no son intrascendentes que realmente no les afecta creo que falta a trabajar eso con ellos que entiendan que hay cosas que no están dentro de sus manos y que no lo pueden solucionar todo. Otra cosa sería, la responsabilidad que asuman su papel como estudiantes, yo sé que es muy difícil son niños pero que entiendan que ellos vienen a estudiar y vienen a aprender y es lo único que tienen que hacer no meterse en problemas”*. Además, algunos compañeros no son *honestos* se prestan materiales y no se los devuelven y tiene que ir con la maestra a resolver su problema, son platicadores, ruidosos, se distraen con facilidad y siempre están atentos a lo que hacen sus compañeros para irlos acusar con la maestra.

Efectivamente el respeto es un tema que debe de trabajarse para fomentar un buen ambiente de trabajo en el aula pero no solo el respeto, también es necesario de los apoyos para la atención de los alumnos considerados vulnerables o con BAP. En los siguientes párrafos se hablará sobre los apoyos psicopedagógicos desplegados por la maestra de grupo y la USAER, para atender a los y las alumnas, que la maestra y USAER consideran sistemáticamente con BAP, y sobre la atención desplegada sobre los otros alumnos y alumnas con problemas educativos que la maestra y USAER no suelen identificar y/o atender como alumnos/as con BAP. Además se mencionara si existe un trabajo colaborativo.

3.1.6.4.2 El trabajo de la maestra y la USAER para desplegar apoyos psicopedagógicos para la atención de los niños y niñas que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el Aula, sin discapacidad o limitaciones orgánicas.

En las observaciones se focalizó a nueve alumnos (Victoria, Renata, Emmanuel, Cruz, Pamela, Valentina, Jaciel, Dana y Paola) que presentan Barreras de Aprendizaje y Participación. La intervención de la maestra con ellos suele ser muy escasa y la USAER no brinda su apoyo para eliminar las BAP de estos niños y niñas, no se buscan estrategias pedagógicas ni inclusivas para atender las necesidades de estos alumnos, por lo tanto hay alumnos/as que no logran adquirir todas las competencias necesarias que se trabajan en el salón de clases y esto representa un problema en su aprendizaje. Además, la maestra no identifica o considera a estos como alumnos con BAP, por lo tanto, estos alumnos suelen ser invisibles para la maestra para brindar su apoyo en los contenidos escolares. Ella tiende a considerarlos como alumnos distraídos, desinteresados y que no tienen el suficiente apoyo familiar.

Las observaciones muestran que la maestra centra su trabajo en apoyar a los alumnos que presentan limitaciones orgánicas y problemas conductuales (Bryan y Samara), el apoyo sistemático que se les brinda es de manera individual provocando un descuido del resto del grupo o de alumnos que presentan BAP, sin limitaciones orgánicas. La maestra solo adapta los contenidos escolares a la alumna Samara, bajando el nivel de complejidad de los ejercicios. Esta acción de la maestra de cierto modo limita el aprendizaje de la alumna pues es la maestra quien dicta siempre de antemano el nivel de complicación y no se permite averiguar hasta dónde puede llegar el alumno o alumna y por lo tanto se ve reflejada un enfoque más de integración educativa, que inclusivo.

Para corroborar lo observado se le preguntó a la maestra (anexo 3) *¿Cuál es su forma de actuar en el aula y en el centro escolar con los alumnos que presentan barreras de aprendizaje y participación o con alumnos que son vulnerables y/o riesgo? “Pues bueno, en el caso de Victoria, en el caso de Bryan, en el caso de Samara pues, siempre ha sido atención individualizada y sentarlo prácticamente conmigo, estar aquí, estar enseñándoles, estar con ellos, explicarle los temas que se les dificulte, y pues de forma general explicar el tema las veces que sean necesarias y en el caso de Samara si necesito hacer una adaptación del*

*trabajo que se está realizando de las diferentes actividades que puedan ser más dinámicas para ella*". Cabe mencionar que esta forma de atención fomenta que el alumno pierda hasta cierto punto la convivencia con sus iguales, pues regularmente permanece sentada aparte, junto a la maestra.

Dado a lo referido por la maestra, se afirma que suele trabajar de manera individual para apoyar a los/as alumnos/as con problemas educativos por cuestiones conductuales, sociales y/o familiares. Esta forma de trabajar con los alumnos le permite a la maestra: tener mayor interacción, conocer las necesidades educativas, escuchar y entablar una comunicación. Lo dicho anteriormente se resalta en la pregunta del cuestionario al docente (anexo 3) *¿Cómo le ha hecho usted con la diversidad de los niños (pobres, vulnerables, violentos)? "Es un poco complejo porque hay casos en los que requieren que simplemente sean escuchados, hay otros que quizás no requieran mucho, pero yo creo que es como irse de manera individual con cada uno de ellos; escucharlo, el verlos, el ayudarles por medio de estrategias (...)"*.

Por otro lado, el apoyo de la USAER hacia la maestra de grupo se percibió distante, ya que no hay un acompañamiento para brindar estrategias psicopedagógicas para la atención de los alumnos con BAP con limitaciones orgánicas ni con los que ellos consideran "vulnerables" (con BAP sin limitaciones orgánicas). Ante esto, la maestra se enfrenta a dificultades para desarrollar estrategias pedagógicas.

En la siguiente pregunta (anexo 1) se indagó sobre si existe un acompañamiento o coordinación con la USAER *¿Se coordina con el personal de la USAER para atender a esos niños? "No nos coordinamos, pero de un 100%, te puedo decir que me ayudan como con un 40%, cada quien (maestros) lleva sus casos. En ocasiones si nos ayudan dando una visión diferente"*. Antes lo mencionado por la maestra se analiza que la USAER si está presente en el contexto escolar pero trabaja de forma individual atendiendo sus casos por separado, un claro ejemplo de esto es cuando asistía la psicóloga de la USAER al salón de clases de la maestra a solicitar a los alumnos con necesidades educativas para trabajar de manera individual y no de forma grupal en el aula, por lo tanto se muestra una falta de comunicación, de organización y de trabajo colaborativo entre ambas partes para atender o apoyar a los alumnos con BAP pues es poco el tiempo que trabajan con ellos, por otro lado solo se centran en las, los alumnos con limitaciones orgánicas y con los que dan más problemas conductuales.

Ante esta falta de apoyo y comunicación se le preguntó a la maestra de grupo si le era favorable la ayuda que recibía de USAER cuando esta la brindaba, (anexo 1) *¿Te es favorable la ayuda del personal de la USAER? “Pues sí, yo siempre he dicho una idea es una visión diferente a lo que estás haciendo siempre te va ayudar. Me gustaría que me ayudaran con más adecuaciones pedagógicas, estrategias psicopedagógicas y con más materiales, porque a veces yo tengo una idea de trabajar con Samara; rompecabezas, colorear, remarcar, con juegos, pero sí me gustaría que me dieran más estrategia psicopedagógicas”.*

Con lo referido por la maestra considero que muestra una flexibilidad para trabajar en conjunto con la USAER siempre y cuando le brinden un punto de vista diferente para atender las necesidades de sus alumnos y que esta perspectiva este acompañada de estrategias psicopedagógicas. Pero esta flexibilidad me hace pensar en si realmente la maestra de grupo estará dispuesta a trabajar en conjunto con USAER o está esperando a que USAER le diga cómo debe de actuar o trabajar como los alumnos, y responsabilizar a la USAER sobre las estrategias realizada para trabajar con los alumnos si éstas no son adecuadas.

Por otra parte, se le preguntó a la maestra de grupo sobre la forma en que USAER la apoya *¿De qué forma te apoya la USAER? (anexo 3) “Te comento, en el caso de que yo requiere algún material por ejemplo que la maestra haya comprado algún material y si lo tiene nos lo presta y así. USAER no me apoya en mis adecuaciones curriculares. En un principio nos habían dicho de manera inicial que nos podíamos acercar a pedir apoyo pero a veces por falta de tiempo o falta de disposición o por situaciones que ocurren aquí en el salón, de que no puedo a salir ni cinco minutos porque ya ocurrieron situaciones, a veces no se acercan. Aquí hay una situación de las dos partes ni me buscan ni los busco”.*

Según el testimonio de la maestra de grupo, la USAER brinda su apoyo prestando material, el cual la misma maestra de apoyo a comprado con su propio dinero. Además, parece que esta forma de apoyo no le es muy favorable a la maestra de grupo ya que ella requiere el apoyo en las adecuaciones curriculares y en estrategias psicopedagógicas.

Al revisar la pregunta de la entrevista a la maestra de apoyo, refiere que si se hace el apoyo en las adecuaciones curriculares *¿De qué forma la USAER apoya a los maestros de grupo? (anexo 4) “Por medio de las adecuaciones curriculares, se hace una evaluación*

*psicopedagógica y de la evaluación psicopedagógica se hacen las adecuaciones curriculares dependiendo la condición del alumno. Cada docente adquiere su material para complementar las actividades psicopedagógicas, el gobierno cada tres o cuatro años envía material didáctico pero muchas veces no es acorde a las condiciones para poder trabajar con los alumnos. USAER en algunas ocasiones nos sentimos desprotegidos y abandonados por parte del gobierno es una situación de apoyo pero no le dan el énfasis, USAER está desprotegido”.*

Con lo expresado por la maestra de apoyo de USAER, puedo percatarme que ellos se sienten abandonados por el gobierno federal, y en ocasiones el material que manda el gobierno no e a las necesidades educativas de los alumnos, por lo tanto la maestra debe de comprar sus propios materiales para apoyar a los alumnos de la escuela. Sin embargo, en las observaciones el material que es adquirido por la docente de apoyo de igual forma no suele responder a las necesidades educativas de los alumnos ya que dicho material está compuesto por bloques (tipo lego), memoramas de valores, dominó de fracciones, sinónimos, rompecabezas, juegos interactivos de las partes del cuerpo, etc.

Por otro lado, se le preguntó a la maestra de apoyo (anexo 4) *¿Qué opina de los maestros cuando se le brinda el apoyo? “A veces sentimos que el maestro es un poco celoso de su práctica educativa, y no permite realizar otras sugerencias. Además, siento, que se sienten como acosados en el sentido de que cuando son maestros de mucha experiencia y hay maestros jóvenes en USAER, toman una postura como de tú que me vas a venir a enseñar y esto impide que exista una buena relación o comunicación”.*

Tras el testimonio puedo comentar que existen maestros que se resisten a cambiar su forma o estilo de enseñanza o dificultando el trabajo en equipo con la USAER, esta resistencia que se da por algunos maestros provoca que otros profesores que realmente quieren trabajar en conjunto se sientan abandonados por la falta de acercamiento, acompañamiento y comunicación entre ellos y USAER.

Para indagar si existe realmente un abandono de USAER hacia los maestros se le preguntó a la maestra de apoyo lo siguiente *¿Piensa que el maestro se siente abandonado por la USAER? (anexo 4) “Sí, sí siento que los maestros se sienten abandonados y en ocasiones sentimos el rechazo por parte de ellos, porque a veces ellos ponen una barreras y dicen hasta aquí está*

*mi trabajo, aquí está lo mío y USAER que haga lo suyo y ya no se hace el trabajo en conjunto para poder realizar las actividades”.*

Por último se le preguntó a la maestra de apoyo sobre las estrategias psicopedagógicas que se realizan en la escuela hacia los docentes. *¿En qué consisten las estrategias de apoyos que da la USAER a la escuela? (anexo 4) “El asesoramiento: al maestro se le informa de las condiciones de sus alumnos y se da a conocer las posibles estrategias que pudiera trabajar para apoyar cierta condición de su alumno, a su vez se realizan círculos de estudio para poder acompañar la condición de su pequeño y se le apoya al maestro dándole estrategias”.*

Aunque, USAER refiere apoyar a los profesores, durante las observaciones en la escuela nunca se notó el asesoramiento a la maestra de grupo sobre las condiciones de los alumnos, posiblemente esto se debía a que la maestra de apoyo se encontraba en la dirección escolar apoyando con tareas administrativas.

En resumen, puedo decir que no se hacen esfuerzos integrales desde un enfoque de la inclusión educativa para la atención de los alumnos con barreras de aprendizaje y participación, ya que el apoyo proporcionado por la USAER va encaminado a atender a los alumnos con anomalías físicas, orgánicas y de discapacidad, por lo tanto las observaciones muestran que la USAER no brinda su apoyo a otro tipo de alumnos/as con BAP y en el caso de la maestra Carmen se observó un énfasis en brindar apoyo solo a dos alumnos Samara quien tiene Síndrome de West y Brian quien tiene problemas conductuales, por lo tanto el apoyo para los otros alumnos/as con BAP es nula la atención educativa de apoyo por parte de la maestra y la USAER.

Además, las observaciones arrojan como dato que hace falta un acercamiento, organización, acompañamiento y comunicación entre la USAER y los maestros de grupo para brindar el apoyo adecuado a todas y todos los alumnos con Barreras de Aprendizaje y Participación y que dicho apoyo no solo se brinde a los alumnos con un diagnóstico médico (Samara) o a los alumnos con aptitudes sobresalientes (Jessie). Asimismo, la USAER, como la maestra de grupo, con base a sus comentarios parece que desempeñan su labor de manera individual, en donde la USAER entrega la evaluación psicopedagógica o los diagnósticos médicos a los maestros de grupo, y bajo esos documentos los maestros deben de realizar adecuaciones

curriculares, buscar estrategias y actividades para sus alumnos. Finalmente, se percibe que tanto los maestros y los maestros de la USAER no suelen buscarse para ayudarse mutuamente, es por esto que en el salón de clases no se ve reflejado el acompañamiento y la orientación y dista mucho el apreciarse una educación inclusiva.

### 3.1.6.5 Recapitulando cómo se instrumenta la inclusión educativa en el grupo clase participante

La inclusión educativa es vista como un proceso en donde los niños, niñas con necesidades especiales, asociadas a una discapacidad, o con cualquier otro tipo de limitaciones, logren estudiar en las aulas y escuelas regulares, recibiendo el apoyo y la atención necesaria para tener acceso a la currícula básica.

Formalmente la escuela se considera como una escuela incluyente, debido a que cuenta con el personal como la USAER para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad y brindar una educación a todos los niños y niñas pero dentro de la escuela no se realizan esfuerzos para la inclusión educativa.

De acuerdo a lo expuesto sobre la práctica docente de la maestra del grupo y con lo desarrollado en el punto anterior, sobre el desempeño de la USAER con respecto a los apoyos que solicita o requiere el trabajo de la maestra de grupo para atender las BAP, se aprecia que la Escuela Lic. Benito Juárez, la práctica de la maestra intenta aproximarse a una atención educativa más inclusiva, para el caso de niños/as con limitaciones orgánicas, porque aspira a que estos niños avancen y participen cada vez más en las actividades académicas y sociales del grupo en general, pero en la práctica cotidiana aún se orienta en varios aspectos con un tratamiento educativo restringido a la integración, pues prevalece una atención muy individualizada, y una mirada limitada que privilegia el déficit, al limitar sin darse cuenta, la explicitación de las potencialidades de estos alumnos/as. Lo que apunta hacia la inclusión es que se localizó en las aulas alumnos con discapacidad, garantizando el acceso y la permanencia de estos alumnos en las aulas regulares. Esto se puede confirmar con el testimonio de la entrevista a la maestra de apoyo (anexo 4) *¿La USAER encamina sus esfuerzos para fomentar la educación inclusiva? “Yo creo que sí. Te puedo decir que han venido padres de familia en busca de un lugar a esta escuela porque es la única escuela que acepta alumnos con Necesidades Educativas Especiales, aunque no del todo es aceptado por*



*la comunidad escolar, porque todavía hay maestros que se resisten a recibir estos alumnos o a las sugerencias o estrategias que USAER puede brindarles para ver que su alumno con o sin discapacidad se integre dentro del grupo escolar”.*

Por otro lado, para indagar el significado que le otorga la maestra a la inclusión se le preguntó (anexo 3) *¿Qué entiende por educación inclusiva? “De acuerdo, un poco a lo que vimos en nuestro consejo técnico, pues en pocas palabras es incluir, quizás antes de ese consejo técnico, para mí era incluir, era aceptar, quizá dar esa atención a ciertos casos que lo requieran esa adaptación. Yo recuerdo que para mí, inclusión era en pocas palabras adaptar el mismo tema pero con diferentes perspectivas; por ejemplo un caso, no es lo mismo ponerle el mismo trabajo a Jessie que a Samara porque son lados opuestos, Jessie que tiene muy buenas habilidades es una muy buena estudiante tiene todas las capacidades en relación a Samara pues tiene dificultades para aprender pero a final de cuentas, es eso, el adaptar”.* El concepto que le otorga a la educación inclusiva se encuentra en adaptar el mismo contenido escolar pero desde una perspectiva diferente.

En este mismo sentido se preguntó lo siguiente (anexo 3) *¿Considera que la palabra integración e inclusión son lo mismo? “Créeme que todavía me sigue costando trabajo esa diferencia pero quiero pensar que integrar es nada más meter a alguien a un equipo y ya, e incluir va más allá que se desarrolle, se desenvuelva, que de sus propuestas, que trabaje y sobre todo que los demás lo acepten.”* Al analizar el testimonio de la maestra de grupo, se reconoce que no alcanza a distinguir las diferencias entre la integración y la inclusión pues así lo demuestra en las observaciones que se realizaron. Dentro de su práctica docente se muestra que se rige por una visión integradora centrando su atención a los alumnos que presentan un diagnóstico (médico-psicológico), apoyando a los alumnos con necesidades educativas y se basa en los principios de igualdad y de competencia. Omitiendo a la educación inclusiva la cual debe centrarse en la resolución de problemas de las necesidades educativas de los alumnos en lugar de enfocarse a los diagnósticos, dirigir su atención no solo a los alumnos con necesidades educativas sino a todos los alumnos y basar sus principios en la equidad, cooperación y solidaridad.

De acuerdo con el enfoque integrador que se observó se le preguntó a la maestra si realiza acciones para fomentar la inclusión (anexo 3) *¿Cuáles son las acciones que has hecho para*

fomentar la inclusión? *“Yo procuro incluir y realizar las estrategias de educación inclusiva en la materia de educación física, en el caso de Samara trato de incluirla en el trabajo, en donde ella también realice las mismas actividades, no tiene ninguna situación física, entonces nos ponemos a correr y le echamos porras, en otras materias procuro darle su tiempo, a veces cometo el error de que estoy dando la clase cuando menos siento le estoy dando la espalda, eso es como segregarla de manera inconsciente lo estoy propiciando procuró integrarla”*.

Por lo expresado por la maestra refiere hacer inclusión únicamente en la materia de educación física y en las otras asignaturas otorga mayor tiempo para que los alumnos logren terminar los ejercicios. Sin embargo, en las observaciones se muestra que no se hacen esfuerzos para fomentar la inclusión en las asignaturas y en la materia de educación física no resalta la inclusión pues la maestra se concentra en controlar al grupo cuando salen al patio, en las otras asignaturas escolares solo realiza adecuaciones a los alumnos con un diagnóstico a los cuales ella considera que son alumnos con BAP. Por lo tanto, se refuerza la idea de que la maestra trabaja con un enfoque integrador buscando adaptar los contenidos escolares de los alumnos que presentan BAP desde las limitaciones orgánicas. Ignorando que las acciones inclusivas en el aula están encaminadas a: responder a la diversidad del alumnado, ser accesible con todos los alumnos, implicar al alumno en su propio aprendizaje y no sólo en realizar adecuaciones curriculares estableciendo su alcance en los aprendizajes, trabajar de manera colaborativa y no individualizada, movilizar los recursos dentro del aula y aprovechar la diversidad entre el alumnado para la enseñanza y el aprendizaje entre compañeros.

Igualmente, se le preguntó a la maestra (anexo 1) *¿Crees que la educación inclusiva pueda ayudarte con los conflictos en tu aula? “Si, Si creo que la educación inclusiva me pueda ayudar, (...), pues en el caso de Samara, yo lo veo por ella, por el caso de necesidades educativas que presenta pero el hecho de que se le da esa atención en cierto tiempo, ciertos momentos en los que yo considero que son necesarios, sí es importante incluirla en las en las actividades para que no se sienta segregada o rechazada al final de cuentas yo veo que ella se siente parte del grupo y eso es lo que a mí más me interesa, se ve feliz, se ve contenta por lo menos yo lo veo así. Yo siento que sí se siente incluida en el salón incluso hasta aceptada y querida por los niños”*. De acuerdo con lo expresado por la maestra, considera que la inclusión le puede ser favorable para atender a los alumnos con limitaciones orgánicas, en

este caso con la alumna Samara. Sin embargo, la maestra no considera a la inclusión para dar apoyo, atención a los otros/as alumnos/as que presentan barreras de aprendizaje y participación.

También se le preguntó (anexo 3) ¿Crees que la educación inclusiva favorece a la educación? *“Yo creo que sí, siempre y cuando esté más enfocada desde una mirada más pedagógica, pues sí, cuando realmente tienes una valoración de lo que es cada chico, de lo que sabe, de lo que quiere, de su estilo de aprendizaje, pues sí, te puede ayudar pero cuando no tienes ni la menor idea de cómo es tu niño dudo mucho.”* Ante esto la maestra considera a la educación inclusiva como una alternativa para atender las necesidades de los alumnos.

Por otro lado, se le preguntó (anexo 3) ¿Cómo motivas a tus alumnos para que participen en el grupo? *“Tengo muchas estrategias para motivarlos a que aprenden y trabajen, una de ellas por ejemplo es darles como premios paletas o dulces, en algún momento dado y debido al tiempo y quizás por mi falta de disposición, antes se les daba monedas para que las fueran guardando en su cerdito y al final del bloque o del mes pudieran juntar dinero para comprar un premio o algo, quizás sea un poco conductista”.*

De acuerdo con lo referido por la maestra, emplea diferentes estrategias para motivar a que participen sus alumnos dentro del aula y así favorecer la inclusión y eliminar o disminuir las barreras de aprendizaje y participación. Sin embargo, estas estrategias están encaminadas al control disciplinar el grupo y las ejecuciones individuales contra reloj que los niños/as hacen sobre las tareas o ejercicios fomentando la competitividad y el individualismo entre los mismos compañeros, por lo tanto estas estrategias no son pertinentes para fomentar la inclusión dentro del aula, aunque la maestra piensa lo contrario. Aquí sistemáticamente pocos alumnos y que siempre son los mismos son los que se llevan los premios e incentivos que da la maestra a quien termina a tiempo o primero. Puede que estos alumnos sí se sientan motivados a realizar las actividades de clase, pero no así los que se han ido rezagando y que se van conformando en los otros niños y niñas con BAP sin limitaciones orgánicas.

De igual forma se le preguntó (anexo 1) ¿Cómo procuras que tus alumnos participen y aprendan? *“Procuro que los niños participen cuando hacemos las lecturas de texto, que se desenvuelvan también, hacemos en algunas ocasiones exposiciones para que los chicos*

*tengan esa oportunidad de hablar quizás algunos niños son tímidos porque no se le ha dado la oportunidad de que se desenvuelvan de que hablen de que se desarrolle creo que es una situación de temperamento y de personalidad y difícilmente se pueden obtener resultado pero por lo menos poco mucho que se puedan desenvolver hablar su exhibirse ante los demás que puede ser una estrategia una oportunidad que ellos tienen".* Desde esta estrategia la maestra parece que tiene la intención de implementar la inclusión al permitir que todos los alumnos participen y que todos accedan y al mismo contenido para saber de lo que sus alumnos son capaces de lograr y hasta dónde pueden avanzar, pero con las estrategias de trabajo que acostumbra implementar, no todos los alumnos logran participar en igualdad de condiciones, ni se sienten igualmente reconocidos o incentivados.

Finalmente se le preguntó (anexo 3) *¿Te consideras una maestra que fomenta la inclusión? “Yo digo que soy una maestra que estoy en proceso para fomentar la inclusión, todavía falta mucho por hacer quizás si hay acciones que hago, pero todavía estoy en proceso y falta mucho, mucho por hacer”.* Con respecto a lo expresado por la maestra reconoce que está en proceso de aprender y manejar la inclusión. Por lo tanto, es necesario que la maestra adquiera tres actitudes que señala González, (2013) que constituyen y definen al ser humano para ser una persona inclusiva. El primero ser una persona fiducial, que precisa confiar y apoyar su existencia en alguien que pueda dar crédito y sentirse él mismo capaz de dar apoyo a otros. El segundo en ser una persona expectante en tanto que se proyecte al futuro y sea capaz de proyectar su visión y tercero ser una persona amorosa la cual implica dar al otro lo que hago, lo que tengo y lo que soy.

## 4. CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar la práctica docente de una profesora de educación primaria con alumnos vulnerables o de riesgo que presentan Barreras de Aprendizaje y Participación en el contexto escolar. Asimismo, se buscó identificar los factores que obstaculizan la práctica docente de la maestra y dar a conocer si la profesora trabaja con un enfoque inclusivo para atender a los alumnos con Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP).

Ante los objetivos planteados y contestando cada uno de ellos, conforme a los principales hallazgos en la Escuela Primaria Pública Lic. Benito Juárez, ubicada en el municipio de Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México, se observó que la práctica docente de la profesora se lleva a cabo desde la integración educativa, más que desde un enfoque de la inclusión. Centrando su apoyo y atención de manera individual, pues acostumbra sentar cerca de ella a los alumnos/as que identifica y valida como alumnos con necesidades educativas susceptibles de atenderse, ya que presentan condiciones físicas/cognitivas muy específicas por lo regular con un diagnóstico médico-psicológico. Así ella procura tener cerca a estos/as alumnos/as para apoyarlos puntualmente teniéndolos cerca de su escritorio o compartiendo el escritorio con el o la alumna. También adaptando los contenidos escolares de acuerdo a las necesidades educativas del niño o niña. El alumnado que es atendido desde el enfoque integrador pierde hasta cierto punto la convivencia con sus iguales. Asimismo, la maestra busca desarrollar estrategias para favorecer el aprendizaje de sus alumnos pero estas estrategias suelen restringirse a reforzar en ellos/as la presentación directa de ciertas conductas esperadas por ella, como muestra de que los y las alumnas están cumpliendo y aprendiendo lo referente a la actividad escolar.

Así por ejemplo, ella recurrentemente refuerza respuestas o ejecuciones individuales que dan los niños/as sobre tareas y ejercicios contra reloj, así como también refuerza positivamente a aquellos/as alumnos/as que más obedecen y que permanecían el mayor tiempo en sus lugares. Así por lo regular este tipo de niños/as solían hacerse acreedores a reforzadores, como dulces, monedas o premios. Estos niños y niñas podía decirse que eran los que más o siempre participaban siguiendo las instrucciones de la maestra y aunque estos reforzadores motivaba a estos/as alumnos/as, tales estrategias solo favorecen a algunos alumnos fomentando la competitividad y el individualismo entre los niños y no el compañerismo. Aunado a esto la

maestra no suele buscar estrategias para favorecer la inclusión de los alumnos vulnerables o en riesgo que también presentan BAP en el aula.

Dentro de la práctica docente de la maestra se identificaron obstáculos que la distraen e impiden atender a los alumnos considerados como vulnerables y que también presentan BAP. Los obstáculos identificados se menciona a continuación: el concepto que le otorga a las BAP y a la educación inclusiva, la falta de apoyo psicopedagógico de la USAER, la carga excesiva de los trabajos administrativos junto a la demanda de cubrir las actividades escolares de los planes y programas de estudio, las relaciones con los padres de familia, las personalidades, conductas, actitudes y problemas emociones de los alumnos, los problemas dentro del aula, los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, y los problemas familiares de los alumnos (violencia, abandono y descuido).

De estos obstáculos se destacan los siguientes por la relevancia que tienen dentro del contexto escolar: el concepto que le otorga a las BAP y a la educación inclusiva, las relaciones con los padres de familia y la falta de apoyo psicopedagógico de la USAER.

El concepto otorgado por la maestra sobre las Barreras de Aprendizaje y Participación recae en distinguir dos tipos de alumnos con estas condiciones: los primeros son aquellos alumnos con limitaciones orgánicas y físicas y esos son los que presentan BAP y los segundos son aquellos alumnos con problemas en los contextos sociales o familiares, “vulnerables” pero que no se les suele dar apoyo psicopedagógico como niños con BAP. Dicho concepto difiere hasta cierto punto con lo expresado por los autores Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000) “las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (pág. 9). En otro sentido, González y Cano (2013) expresan las barreras pueden ser dificultades múltiples o únicas, por exceso o por defecto, temporales o permanentes y por lo tanto las clasifican en barreras en físico-motoras, sensoriales, psíquicas y conductuales. Ante lo expresado por los autores, el concepto de la maestra sobre la BAP queda muy cerrado, pues solo brinda su atención y apoyo a los alumnos con situaciones relacionadas con cuestiones físicas y orgánicas omitiendo el resto de los posibles detonantes para las BAP.

Por otro lado, el concepto que le otorga a la educación inclusiva se encuentra en adaptar el mismo contenido escolar pero desde una perspectiva diferente, esta interpretación no coincide con lo dicho por Ávila y Esquivel (2009):

“La Educación Inclusiva debe de analizar, eliminar o minimizar, las barreras que existen y que impiden que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje y logren una plena participación en la escuela. Ningún tipo de diferencia: de género, cultural, personal, socioeconómica, o de cualquier índole, debe, por ningún motivo, convertirse en desigualdad educativa o en exclusión” (pág. 19).

La discrepancia entre los autores y la maestra radica en que la maestra sigue con una mirada integradora en donde solo adapta los contenidos a los alumnos con necesidades educativas (limitaciones orgánicas) procurando bajar el nivel de complejidad de los ejercicios para que el alumno/a acceda al aprendizaje, omitiendo al resto de los alumnos en su adaptación de contenidos para que puedan aprender y así eliminar o minimizar los BAP. Sin embargo, al realizar las adaptaciones la maestra no se da cuenta que, de una forma u otra limita al alumno/a en su aprendizaje pues al bajar la complejidad del contenido sin verificar si esta siempre es necesaria, estanca sin querer al niño o niña en ese mismo nivel de aprendizaje. Por lo tanto, la inclusión debe de estar orientada a que el alumno con BAP acceda a los contenidos escolares de manera gradual logrando así que este sea capaz de determinar sus límites para el aprendizaje y no la maestra. Asociado a esto, la educación inclusiva debe agregar dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículo de escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales (Latas, 2002).

De esta forma, los saberes y la creencia de la maestra sobre los conceptos de la educación inclusiva y las BAP, provoca que su práctica docente se dificulte por la falta de actualización para atender a los alumnos considerados o identificados como vulnerables o de riesgo que también presentan Barreras de Aprendizaje y Participación, esto se debe a la poca información sobre estos temas en los consejos técnicos con respecto a la forma de actuar ante la diversidad estudiantil, a esto se le agrega a que la maestra suele enfocar su atención únicamente en apoyar a los alumnos con situaciones orgánicas y físicas con un diagnóstico médico, descuidando al resto del alumnado en situaciones de vulnerabilidad. Aunado a esto, la maestra

no despliega estrategias o habilidades para atender a estos alumnos que también presentan BAP, en dichas condiciones y no toma en cuenta la educación inclusiva para favorecer el aprendizaje de estos alumnos. Posiblemente no se realizan estrategias inclusivas por que no hay el conocimiento de estas para llevarlas a cabo en el aula.

Sin embargo, el breve conocimiento de la maestra sobre la educación inclusiva está enfocada a ayudar a los alumnos con problemas orgánicos, físicos y con diagnósticos, cerrando su mirada de inclusión hacia los otros alumnos que no logran terminar las actividades escolares, no trabajan, no aprenden o se tardan más en adquirir los conocimientos. Esta forma de actuar de la maestra contradice lo referido por Echeita y Ainscow (2011) “La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras” (pág. 5). Este descuido abre las puertas a que la maestra comience a generar prejuicios o etiquetas (flojos, distraídos, sin compromiso para realizar las actividades, inquietos, impulsivos, tímidos, agresivos, indisciplinado y de escaso aprovechamiento escolar) a los niños, provocando que ella se convierta en una barrera para el aprendizaje de los alumnos en el ambiente escolar. La práctica desempeñada por la maestra es insuficiente para lograr lo establecido por el nuevo modelo educativo 2016, con respecto al tema de la educación inclusiva, debido a que el tema de la inclusión no es vista o considerada como una alternativa para atender a la diversidad educativa, de igual forma se agrega que existe confusión entre el concepto de integración e inclusión.

Esta insuficiencia se debe a las escasas capacitaciones que se les otorgan a los docentes sobre la inclusión educativa, ya que dentro de los consejos técnicos hay poco tiempo para hablar del tema, debido a que se le da mayor importancia a la ruta de mejora de la escuela y a otros temas.

Por otro lado, la falta de acompañamiento y apoyo psicopedagógico de la USAER hacia la maestra de grupo, es otra de las dificultades que se refleja en la práctica docente, esto suele reflejarse a qué existen momentos en donde la maestra de grupo no se siente segura sobre las estrategias que aplica para atender las necesidades educativas de los alumnos y ante esta falta de asesoramiento la maestra suele sentirse abandonada por la USAER y dudar sobre la estrategia que emplea. Asociado a esto, existe poco trabajo colaborativo y comunicación entre la maestra y la USAER, dificultando el apoyo a la diversidad estudiantil. Por lo tanto, las relaciones interpersonales de los profesionales de la educación son fundamentales para la



identificación y la eliminación de barreras de aprendizaje por medio de estrategias, metodologías, conceptos básicos de la educación y formas de evaluación para apoyar a los alumnos a alcanzar y adquirir un nivel de aprendizaje. Así como lo menciona la UNESCO (1994) en la declaración de Salamanca:

“Todos los niños y niñas 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”. (pág. 2)

Sin embargo, la realidad es que estas ayudas no se ven presentes para atender a todos los niños/as con BAP en las aulas, debido a las dinámicas que hay en el salón de clases (problemas entre los alumnos, múltiples distractores, control de grupo, conductas de los alumnos, personalidades, actitudes y problemas emocionales), a los enganches de los docentes con los problemas sociales del alumno (desintegración familiar, violencia familiar, abandono familiar, pobreza y desigualdad), las cuestiones administrativas que deben cumplir en el momento (reporte de avances de los alumnos, organización de expedientes de los alumnos, plan de comisión escolar; tienda escolar, acción social e infraestructura, etc.), a la organización de festivales de fechas conmemorativas y a los contextos familiares, estos factores distraen a la docente a que aplique sus conocimientos adquiridos en su formación profesional.

Unido a esta falta de ayuda hacia los otros alumnos que presentan BAP, se hace mención la forma de trabajo de la maestra y la USAER, quienes trabajan desde un enfoque integrador y no inclusivo ya que la atención que brindan está enfocada en adaptar los contenidos escolares para los alumnos que presentan carencias físicas, orgánicas, con discapacidad y diagnósticos médico. Además, se refleja que existe un trabajo separado entre la USAER y la maestra.

Aunado a estos problemas, los padres de familia suelen ser un obstáculo más o una gran ayuda hacia la práctica docente, por lo tanto, se identificaron dos tipos de reacciones de los padres de familia hacia la práctica docente de la maestra; primero se encontraron padres que apoyaban la práctica de la maestra, brindando su ayuda cuando la maestra la necesitaba y por lo general

estos padres de familia no causan problemas y no juzgan o critican su labor como docente pero se identificaron padres de familia que realizaban críticas y comentarios (tiene a sus alumnos consentidos, no tiene control de grupo, no sabe enseñar) hacia la maestra.

Por esta razón, sugiero a los maestros en general hacer una reflexión sobre su práctica docente en donde tomen en cuenta los siguientes puntos:

- Mis alcances teóricos y conceptuales para la atención a la diversidad
- Mi capacidad para aprovechar la diversidad de los niños
- La capacidad que tengo para aprender y valorar las habilidades que los alumnos traen consigo
- Mi capacidad para resolver problemas
- Cómo me percibo y cómo creo que me perciben los demás actores dentro de mi práctica
- Cómo es mi relación interpersonal con mis compañeros de trabajo
- Cual es mi actitud ante los problemas o adversidades que surgen en mi práctica

Finalmente, es necesario el compromiso y la cooperación de toda la comunidad educativa para desarrollar competencias para el trabajo en equipo y conformar grupos de trabajo, de igual forma es necesario contar con maestros que apoyen psicopedagógicamente en las instituciones educativas para propiciar estrategias para el trabajo dentro del aula y reflexionar sobre las experiencias obtenidas para reconocer aquellas estrategias que fueron pertinentes para el trabajo con los alumnos. De esta forma se guiarán los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación y poder fomentar la educación inclusiva en nuestras escuelas y aulas. En este mismo sentido, es necesario brindar un apoyo, asesoramiento y acompañamiento a los maestros para la atención de los diferentes tipos de alumnos que presentan Barreras de Aprendizaje y Participación y no responsabilizar a los maestros en general sobre los problemas educativos de los alumnos pues cómo se identificó el maestro se enfrenta en su día a día a muchas adversidades para desempeñar su labor y educar a las nuevas generaciones de este país.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36789451/QUE\\_ES\\_LA\\_INCLUSION.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523597699&Signature=oQemKWJpxs%2FfvKAQN8xUc44dEYA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQue\\_es\\_la\\_inclusion\\_La\\_d](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36789451/QUE_ES_LA_INCLUSION.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523597699&Signature=oQemKWJpxs%2FfvKAQN8xUc44dEYA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQue_es_la_inclusion_La_d)
- Ávila, D. y Esquivel, C. (2009). Educación Inclusiva en nuestras aulas. *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica*(37). Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040457.pdf>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. B. Marchesi, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Recuperado de [www.oei.es/historico/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](http://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva : UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. México. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>.
- Cardona, M. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoque metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.*, 1-13. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS),

%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327.

Fernández, C. (2013). *Rendimiento escolar y contexto social en educación primaria*. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2301/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1995). *Más allá del salón de clases*. . México DF.: Centro de Estudios Educativos.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: PAIDÓS.

García, I. E. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*,. México: SEP. Recuperado de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion\\_Educativa\\_aula\\_regular.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf)

González, A. y Cano, M. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones.

Herbert, J. y Klausmer, W. (1997). *Enciclopedia de psicología educativa*. Tomo I.

Hernández, L. (2015). México lider de la OCDE en salones atiborrados. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/11/26/1059697>

- INEE. (2012). *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México. Recuperado de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion\\_211112.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf).
- Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 11-29. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Mexicanos Primero. (2017). *Todos: Estado de la Educación en México 2017*. Recuperado de <http://www.centrocarbonell.mx/tods-estado-de-la-educacion-en-mexico-2017/>
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE\\_Perrenoud\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Perrenoud_Unidad_1.pdf)
- Puigdemívol, I. (1996). *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad*. Graó.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, D.F.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1). Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335398629.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf)
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: DF.
- Sánchez, N. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México*. México.: SEP. Recuperado de [http://ripei.org/work/documentos/memorias\\_dee.pdf](http://ripei.org/work/documentos/memorias_dee.pdf).
- Sánchez, N., Valdés, M., Ibarra, M. y Borbón, E. (2009). *Dirección de Educación Especial*. México, D.F.: SEP.
- Sánchez, P. y Torres, G. (1998). *Educación Especial: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. España: Ediciones Piramide.

- SEP (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F.: SEP. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- SEP (2008a). *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas de educación preescolar oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional Periodo Escolar 2008-2009*. México: SEP. Recuperado de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/transparencia/normasCE/norma\\_control\\_escolar\\_preescolar\\_2008\\_2009.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/transparencia/normasCE/norma_control_escolar_preescolar_2008_2009.pdf)
- SEP (2008b). *Reforma Integral de la Educación Básica: Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*. México: SEP. Recuperado de <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/rieb1.pdf>
- SEP (2011a). *Plan de estudios Educación Básica 2011*. México D.F.: SEP. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- SEP (2011b). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE, 2011*. México, D.F.: SEP. Recuperado de [http://ripei.org/work/documentos/masee\\_2011.pdf](http://ripei.org/work/documentos/masee_2011.pdf)
- SEP (2016). *Modelo Educativo 2016*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo\\_educativo\\_2016.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf)
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas. Recuperado de [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite\\_etica/CODIGO\\_ETICO\\_SMP.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/CODIGO_ETICO_SMP.pdf)
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Unesco. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases Solidas Atención y evaluación de la Primera Infancia* . Paris: UNESCO.

USAER. (2011). *Orientaciones para la Intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica*. México, D.F.: SEP, USAER. Recuperado de [http://ripei.org/work/documentos/usaer\\_orientaciones.pdf](http://ripei.org/work/documentos/usaer_orientaciones.pdf)

Yadarola, M. E. (2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. *In Ponencia del I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down.*, (págs.1-4). Buenos Aires. Recuperado de <http://cddown-inico.usal.es/docs/116.pdf>

## ANEXOS

### TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL DOCENTE DE GRUPO (ANEXO 1)

¿Cómo se organizan con sus colegas para trabajar y resolver los problemas de la escuela? ¿Por grupos o individualmente?

¿A usted le gusta trabajar de esa manera?

¿Qué cambiaría de esa organización laboral?

¿Cómo se trabaja con los alumnos que tienen barreras de aprendizaje y participación, conflictivos, vulnerables y/o en riesgo?

¿Cómo se lleva con los padres de familia?

¿Cómo convive con ellos?

¿Cómo son las relaciones entre los maestros, los directivos y padres de familia?

¿Han organizado junto con los padres de familia, maestros y directivos algo para resolver alguna situación de la escuela?

¿Cómo le ha hecho usted con la diversidad de los niños (pobres, vulnerables, violentos)?

¿Consideras que en tu salón hay niños violentos, tímidos, pobres?"

¿Por qué piensa que sufren esas condiciones?

¿Se coordina con el personal de USAER para atender a esos niños? ¿Cómo lo hace?

¿Te es favorable la ayuda del personal de USAER?

¿Cómo ve a las familias de estos niños?

¿Qué debe hacer la escuela para apoyar estos niños con barreras para el aprendizaje y participación?

¿Qué se debe pedir a los padres?

¿Cómo procuras que tus alumnos participen y aprendan?

¿Qué hace falta hacer en el trabajo del aula con estos niños?

¿Cómo motivas a tus alumnos para que participen en el grupo?



## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL PROMOTOR DE INGLÉS (ANEXO 2)

¿Para usted qué significa ser docente?

¿Cuáles son las principales actividades que realiza durante la jornada escolar

¿Le agrada trabajar con niños? ¿Si, porque? ¿No, porque?

¿Qué entiende por educación inclusiva?

¿Qué información tiene sobre la educación inclusiva?

¿Considera que la palabra integración e inclusión son lo mismo?

¿Cree que la educación inclusiva favorece a la educación?

¿Qué entiende por barreras de aprendizaje y participación?

¿Qué tipo de alumnos considera que presentan barreras de aprendizaje y participación?

¿Cuál es su forma de actuar en el aula y en el centro escolar con los alumnos que presentan barreras de aprendizaje y participación o con alumnos que son vulnerables y/o riesgo?

¿Cuál es su percepción sobre la escuela y de USAER?

¿Cómo cree que se deba apoyar a los a los alumnos vulnerables o con BAP?

¿Cuál es su opinión del director?

¿Cree que el director busca comunicarse con los maestros, padres de familias y alumnos?

¿Qué opina de sus compañeros maestros?

¿Cómo considera la relación entre los maestros?

¿Cree que existen conflictos en la escuela? ¿Usted se siente excluido?

### TRANSCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO AL DOCENTE DE GRUPO (ANEXO 3)

Nombre: Edad:

¿De qué institución eres egresada?

¿Qué te llevó a elegir ser docente?

¿Cuántos años tiene laborando como docente?

¿Para ti qué significa ser docente?

¿Cuáles son las principales actividades que realiza durante la jornada escolar?

¿Te agrada trabajar con niños? ¿Si, porque? ¿No, porque?

La razón por la cual trabajo actualmente en esta escuela es:

¿Consideras que hay problemas en tu aula?

¿Crees que hay problemas de comunicación y relación entre los alumnos?

¿Cuáles consideras que son los niños problemáticos?

¿Cuál es el mayor reto de tu grupo?

¿Qué entiende por educación inclusiva?

¿Crees que la educación inclusiva pueda ayudarte con los conflictos en tu aula?

¿Considera que la palabra integración e inclusión son lo mismo?

¿Cree que la educación inclusiva favorece a la educación?

¿Te consideras una maestra que fomenta la inclusión?

¿Cuáles son las acciones que has hecho para fomentar la inclusión?

¿Qué entiende por barreras de aprendizaje y participación?

¿Quiénes de los alumnos consideras que presentan barreras de aprendizaje y participación?

¿Cuál es su forma de actuar en el aula y en el centro escolar con los alumnos que presentan barreras de aprendizaje y participación o con alumnos que son vulnerables y/o riesgo?

¿Cuál es su percepción sobre la escuela y de la USAER?

¿De qué forma te apoya la USAER?

¿Te sientes excluida por tus compañeros? ¿Crees que hay maestro que se siente excluidos?

## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LA USAER (ANEXO 4)

¿Cuántos años lleva en esta escuela?

¿Cuál es su función en esta escuela?

¿Le gusta lo que hace?

¿Qué cargo le gustaría realizar?

¿Para usted qué significa pertenecer a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular?

¿Quién conforma el equipo de la USAER?

¿Cuál es el papel que desempeña el equipo de la USAER (maestro de comunicación, psicólogo/psicóloga, trabajadora/trabajador social y maestras o maestros de apoyo)?

¿Qué entienden por barreras de aprendizaje y participación?

¿Cómo la USAER identifica a los alumnos con BAP?

¿Cuál es la forma de actuar del personal con los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación?

¿Qué entienden por educación inclusiva?

¿La USAER encamina sus esfuerzos para fomentar la educación inclusiva?

¿Cómo promueve la USAER la educación inclusiva en el aula?

¿Cuál es la forma en que prestan su servicio a la población que está en riesgo de ser excluidos?

¿Considera que la palabra integración e inclusión son lo mismo?

¿De qué forma la USAER apoya a los maestros de grupo?

¿En qué consisten las estrategias de apoyos que da la USAER a la escuela?

¿Qué opina de los maestros cuando se le brinda el apoyo?

¿Piensa que el maestro se siente abandonado por la USAER? ¿Qué opina de la práctica docente?

## HOJA DE REGISTROS DE OBSERVACIÓN (ANEXO 5)



### DIARIO DE OBSERVACIÓN



Escuela: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Grado y Grupo: \_\_\_\_\_

Tiempo de observación: \_\_\_\_\_

Descripción: