

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Concepciones docentes sobre la diversidad en el aula: una propuesta para mejorar la intervención de USAER a favor de una escuela inclusiva”***

Tesis que para obtener el grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
Presenta

**Ana Laura Vázquez Cruz**

Directora de tesis  
**Mtra. Ma. Del Refugio Plazola Díaz**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Él quien por su amor veo realizado  
un logro más en mi vida.

A mis padres por el ejemplo, el amor, la fuerza  
y el apoyo incondicional que me dan  
en todos los instantes de mi vida.

A mi familia por el cariño brindado el cual me  
confortó durante la realización de este proyecto.

A la maestra Ma. Del Refugio Plazola mi directora de tesis  
por el profesionalismo, la entrega y la perseverancia para  
realizar y concluir este trabajo.

A los docentes de la USAER-30 por el apoyo, pero  
sobre todo por la pasión que muestran día a día al enfrentar  
una labor tan noble como la que ellos realizan.

A todos los docentes que se esfuerzan y comprometen  
con la educación en nuestro país.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.</b> ....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I.</b> .....	<b>10</b>
<b>La educación inclusiva en la sociedad actual.</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1 La problemática de la educación inclusiva en la escuela regular.</b> .....	<b>10</b>
1.1.1 Preguntas de investigación .....	17
<b>1.2 Objetivos</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3 Metodología.</b> .....	<b>18</b>
<b>1.4 La educación inclusiva en la atención a la diversidad.</b> .....	<b>26</b>
1.4.1 Sus principales elementos.....	27
<b>1.5 De la educación especial a la educación inclusiva.</b> .....	<b>35</b>
1.5.1 Marco normativo mundial y nacional. ....	41
<b>1.6 Diversidad, integración e inclusión en educación</b> .....	<b>45</b>
<b>1.7 Discapacidad y barreras para el aprendizaje y la participación.</b> .....	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>54</b>
<b>Atención a la diversidad: relación entre educación regular y educación especial</b> <b>¿Dos sistemas de educación paralelos?</b> .....	<b>55</b>
<b>2.1 El trabajo docente entre educación especial y educación regular para impulsar la</b> <b>inclusión de todas las niñas y los niños a la escuela</b> .....	<b>60</b>
<b>2.2 La intervención psicopedagógica en el aula de educación primaria regular.</b> .....	<b>66</b>
<b>2.3 La inclusión ¿desde la exclusión? La USAER en la escuela regular.</b> .....	<b>71</b>
<b>2.4 La interdisciplinariedad de los docentes que integran la USAER</b> .....	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>83</b>
<b>Concepciones docentes sobre la diversidad en el aula y su atención.</b> .....	<b>83</b>
<b>3.1 ¿Cómo se conforma la USAER?</b> .....	<b>83</b>
<b>3.2 La Escuela Primaria.</b> .....	<b>86</b>

3.2.1 Escuela Primaria Luis Vargas Piñeira.....	88
3.2.2 Escuela Primaria Miguel Lerdo de Tejada .....	90
3.2.3 Escuela Primaria Carlos Enrique Neri Guzmán.....	92
3.2.4 Escuela Primaria Julio Cortázar.....	94
<b>3.3 Diagnóstico de la Investigación .....</b>	<b>96</b>
3.3.1 Contexto de la zona escolar en Iztapalapa. ....	96
3.3.2 Interpretación de los resultados. ....	98
Gráfica 1. Espacios donde se originan las baps .....	100
Gráfica 2. Inclusión .....	102
Tabla 1. Nombre de la escuela * Inclusión de niñas y niños con discapacidad al aula regular.....	103
Gráfica 3. Participación de alumnos que enfrentan barreras con o sin discapacidad en las actividades escolares .....	104
Gráfica 4. Diversidad como recurso para potenciar el aprendizaje .....	105
Tabla 2. Materiales y/o recursos de apoyo utilizados por los docentes de las cuatro escuelas en atención de la USAER-30 .....	106
Tabla 3. Grado en que labora el docente * Uso de adecuaciones curriculares .....	107
Tabla 4. Nombre de la escuela * Uso de adecuaciones curriculares .....	108
Tabla 5. Adecuaciones curriculares con USAER.....	110
Gráfica 5. Adecuaciones curriculares con USAER.....	111
Tabla 6. Trabajo con el equipo de la USAER.....	112
Gráfica 6. Forma de trabajo con la USAER.....	113
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>115</b>
<b>Propuesta de intervención para favorecer la inclusión dentro de la escuela primaria regular. ....</b>	<b>115</b>
<b>4.1 Intervención pedagógica a favor de la inclusión .....</b>	<b>116</b>
a. Naturaleza del proyecto .....	118
b. Problemática .....	118
c. Fundamentación.....	121
d. Metodología.....	126
e. Objetivo general.....	128
f. Metas.....	128
g. Tiempo .....	129
h. Beneficiarios.....	129

i. Productos.....	129
j. Localización física y cobertura espacial.....	129
4.1.1 Especificación de las actividades y acciones a realizar.....	130
4.1.2 Planeación de actividades y recursos.....	134
4.1.3 Posibles impactos.....	135
<b>4.2 Evaluación de la propuesta de intervención.....</b>	<b>136</b>
4.2.1 Sesión. Introducción al trabajo en y para la diversidad. Un acercamiento a la noción de educación inclusiva.....	138
4.2.2 Sesión. ¿Adaptación curricular, flexibilidad curricular y ajustes razonables?.....	142
4.2.3 Sesión. Adaptaciones en el aula ¡póngame un ejemplo de español!.....	144
4.2.4 Sesión. Adaptaciones en el aula ¡póngame un ejemplo de matemáticas!.....	148
<b>4.3 Para incluir.....</b>	<b>151</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>154</b>
<b>FUENTES DE CONSULTA.....</b>	<b>162</b>
Webgrafía.....	167
<b>Anexo 1. Cuestionario.....</b>	<b>169</b>
<b>Anexo 2. Cuadernillo de trabajo.....</b>	<b>174</b>
<b>Anexo 3. Telegrama de la colaboración.....</b>	<b>198</b>

## **INTRODUCCIÓN.**

Ante las dificultades políticas, sociales, económicas y culturales que contribuyen a minimizar, separar o fragmentar al individuo en su constitución como persona, la educación se convierte en punto medular a considerar en la formulación de estrategias para la mejora de la convivencia humana. Como medio de perfeccionamiento para la calidad de vida al proporcionar un adecuado desarrollo integral, este proceso posibilita una transformación en los contextos de atención donde se brinda.

Así, el papel de los profesionales de la educación advierte un gran reto a partir de las múltiples dificultades que impactan a la labor educativa, las cuales es necesario afrontar y por tanto conocer para actuar y contribuir al adecuado crecimiento de la sociedad, donde, uno de los conflictos más apremiantes por resolver es la falta de reconocimiento de las diferencias entre las personas.

En efecto, el rechazo como problemática que permea a la sociedad en general traspasa el contexto educativo institucional, razón por la cual se implementan regulaciones a nivel internacional en defensa de los derechos de cada persona para facilitarles el acceso a recibir educación independientemente de su condición. Así, surge la propuesta de la inclusión educativa, en la cual uno de los aspectos señalados por la misma es impulsar la apertura de las escuelas al derecho que todos tienen para aprender, además de encaminarse a la transformación de una sociedad excluyente a una sociedad justa y equitativa.

Derivado de la normativa internacional, en México se asumen e implementan políticas acordes con la inclusión para llevar a cabo tal compromiso. Sin embargo, los planteamientos señalados por esta propuesta suenan como un discurso grandilocuente pues a partir de lo que explicita y la realidad presente en las aulas de nuestro país, se encuentra una gran disociación la cual es complicada de comprender y por tanto de llevar a la práctica.

Si bien la propuesta de inclusión tiene características que la definen como tal, al conocerlas y no tener una base pedagógica bien definida de lo que pretende, los qué y los para qué serán una constante día a día, sin mencionar el reconocimiento de la diversidad como valor para el aprendizaje. Así, sus principales fundamentos implican procesos de cambio y de aceptación al saber cómo y qué hacer en el servicio brindado hacia las y los estudiantes.

Sobreentendida está la relevancia de la figura docente para tal finalidad pero, el trabajo con la diversidad devela en el ser humano: derechos inalienables que procurar, concepciones que modificar, actitudes que cambiar, esquemas que movilizar, tareas que realizar. Además comporta el conocimiento y la sensibilidad de reconocer las diferencias porque si no, se vuelve complicado llevarlo a cabo pues vista como un obstáculo, frena e imposibilita la labor cotidiana en el aula al impedir generar acciones para dar un paso firme contra la exclusión.

Aceptar la diversidad, implica también un reconocimiento del otro; el otro como aquel que en las diferencias, encuentra la riqueza, el aprendizaje y la distinción de cada ser humano. Por ello, la importancia de la convivencia, donde la mejora deviene de las posibilidades de participación otorgada a cada una de las personas en los distintos ámbitos en que se desenvuelve

Entonces, lograr tal intención es complejo por los diversos factores involucrados; por ello, la presente investigación se gesta desde el trabajo que tienen los docentes en las escuelas de educación básica en torno a la implementación de esta política de estado que bajo los principios de la inclusión educativa, pretende promover un ideal de escuela como medio para conformar una sociedad justa para todos.

Como docente, conozco que al trabajar en una institución educativa y ejercer la profesión docente a partir de la atención a niñas y niños con o sin discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, es un continuo replantearse cómo realizar prácticas pedagógicas a favor de toda la población escolar; para ello, se

vuelve necesario conocer los contextos, las concepciones y las prácticas docentes para, a partir de ello, articular estrategias que influyan en la adquisición de conocimientos en los estudiantes y a su vez en la aceptación de la diversidad como elemento de valor para la sociedad.

Las concepciones de los docentes influyen en la forma en cómo ellos asumen su labor e implementan las actividades dentro del salón de clases; también da indicios de las principales inquietudes generadas al enfrentarse a una propuesta de tal envergadura. Así, esta investigación parte del supuesto de que para cambiar o modificar los procesos de enseñanza y por ende de aprendizaje, es necesario conocer cómo conciben los profesores el trabajo con la diversidad, específicamente de aquellos estudiantes más vulnerables y de ahí partir para propiciar acciones concretas en el aula.

La organización de la presente investigación ““Concepciones docentes sobre la diversidad en el aula: una propuesta para mejorar la intervención de USAER a favor de una escuela inclusiva” responde a la necesidad de analizar desde un contexto educativo, el cómo generar una respuesta de mejora al trabajo para la diversidad. Por ello, está planteada desde el quehacer docente y para los docentes, pero esto no significa encasillarlo solo para este grupo de profesionales sino encontrar en sus líneas, una aportación importante para aquellos que pretendan conocer más acerca de esta realidad en la educación.

Se estructura en cuatro capítulos. En el primero se describe el panorama que encuadra a la investigación a partir de los elementos que le dan coherencia para, posteriormente, tratar sobre los principios que constituyen la propuesta de la educación inclusiva, así como un breve esbozo del surgimiento y la definición de cada uno de los conceptos implicados pues su uso puede desvelar la atención que se brinda a la diversidad.



En el segundo capítulo, se abordan cuestiones en torno a cómo se establece la relación entre la educación especial y la educación regular, y cómo, a partir de la fragmentación de la misma, se preparan acciones de exclusión social, con lo cual no se pretende decir que sea la principal responsable, sino un elemento que influye pero a la vez se reconoce como pieza importante para el proceso de inclusión. Asimismo se circunscribe desde el documento normativo, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), la forma y estructura de trabajo de los docentes de especial dentro de las escuelas regulares.

En el tercer apartado de la investigación, se analizan desde el contexto de trabajo de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular no. 30 y la información obtenida mediante el instrumento de investigación, las concepciones de los docentes de cuatro escuelas primarias de atención que tienen el objetivo de trabajar para contribuir al proceso de inclusión de alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad.

Por último, el cuarto capítulo se centra en presentar, a partir del diagnóstico de la investigación, el diseño, el desarrollo y la evaluación de una propuesta de intervención la cual pretendió contribuir con el proceso de conformación de escuelas inclusivas al considerar elementos específicos del quehacer docente que ayuden a resignificar la atención en y para la diversidad.

La decisión de llevar a cabo esta investigación se dio con el propósito de contribuir con los procesos de indagación que den a conocer cómo se vive la realidad en las escuelas, qué barreras se enfrentan ante todas aquellas propuestas que, sin tomar en consideración las condiciones y el contexto de trabajo de quienes se encuentran al frente de la tarea importante de proporcionar una formación integral de las personas, pretenden un cambio educativo eficaz, el cual solo se dará mediante el conocimiento auténtico de la práctica educativa.

## **CAPÍTULO I.**

### **La educación inclusiva en la sociedad actual**

#### **1.1 La problemática de la educación inclusiva en la escuela regular**

Formar parte de un equipo interdisciplinario encargado de la atención a niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación dentro de una escuela primaria regular, conlleva un gran compromiso ético y profesional en el cuidado de su desarrollo integral. Procurar un avance significativo respecto a las prácticas para la convivencia, es primordial en todo proceso educativo.

Como docente de apoyo en la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER) he notado que una de las necesidades más apremiantes en las escuelas es reconocer las posibilidades que todos tienen para aprender. Situaciones como el rechazo, la indiferencia, el menosprecio, la burla se vuelven prácticas cotidianas las cuales se incrustan en la forma de pensar y actuar de las personas, problemáticas sociales que también aquejan a la escuela.

De ahí que los diferentes problemas devenidos de la exclusión, sean cuestiones a solucionar por medio de acciones concretas para impactar en la conformación de una escuela inclusiva. Atender a todas las niñas y los niños independientemente de las diferencias culturales, lingüísticas, religiosas, sexuales, socioeconómicas, geográficas, de género, discapacidad, entre otras, representa un reto para la práctica educativa.

Dado que la formación del ser humano se da a partir de las experiencias y de la interacción con la sociedad y la cultura, en la actualidad es notorio que vivimos inmersos en una era donde se piensa para la “normalidad”, donde se tiende a generalizar y no se toman en cuenta las características específicas de cada persona. Es fácil sufrir una ceguera ideológica, pues los estereotipos surgidos de los diferentes medios hacen concebir una percepción errónea de la realidad. La tendencia se proyecta a homogeneizar e idealizar a las personas.

Boggino y De la Vega a través de la pedagogía crítica, tratan de enfocar las relaciones que se establecen entre la escuela y los ámbitos sociales y políticos al revelar como:

A través de la cultura, del saber, del género, del cuerpo, se despliegan relaciones de poder en la medida en que la sociedad impone siempre, a través de sus grupos hegemónicos e instituciones canónicas, un saber, un determinado color de piel o ámbito de procedencia, una religión, en suma, todo un conjunto de rasgos, lugares y funciones que fijan una identidad. (2003, p. 24).

La ideología cultural favorece la reproducción de las actitudes de discriminación hacia las personas sea cual sea su condición, más si está ligada a una capacidad diferente. Desde los objetos que nos rodean hasta los discursos que se pronuncian se excluye a las personas, sobretodo si se está inmerso en un ambiente donde se reproduce tal condición, pues se afirman conductas poco propicias para la convivencia humana. Los valores y el respeto al otro se ven pulverizados ante los diferentes estímulos que proporciona una sociedad consumista e individualista.

La escuela, es un espacio propicio para llevar a cabo acciones que ayuden a crear conciencia al disminuir o eliminar las actitudes de menosprecio e indiferencia, al conocer cómo la intervención mediante el trabajo en la institución escolar puede replantear una convivencia donde se respete la diversidad, los modos de aprender y se encuentre otra manera de ver, pensar y crear el mundo. Sin embargo, impactar de manera significativa en la educación de las persona para lograr lo anterior, significa promover experiencias pedagógicas coherentes en donde sea necesario tomar en cuenta las diferencias en sus múltiples aspectos.

El maestro, figura principal que guía a las niñas y los niños tanto para la adquisición de conocimientos como ejemplo en la conformación de un ser humano con valores, es el vínculo idóneo para impactar en la atención y favorecer la conformación de una escuela inclusiva. Así, se vuelve indispensable analizar la práctica docente para

encontrar una explicación a la acción educativa donde está inmersa y así proponer estrategias pedagógicas que reconozcan la multidimensionalidad de la realidad escolar para actuar en ella.

Por ello, se lleva a cabo la presente investigación que, además de dar cuenta de las concepciones que asumen los docentes ante la diversidad, alude el trabajo entre el maestro regular y la USAER como fundamental para comprender cómo abordar los procesos de integración de las alumnas y los alumnos en las escuelas. El realizarla, además de aportar elementos que contribuyan a conocer cómo implementar una cultura de convivencia de respeto al otro, puede aportar información útil a las instituciones escolares que realicen el ejercicio de buscar respuestas para la conformación de una escuela inclusiva, pues el explicitar la práctica de un contexto determinado puede ser un referente importante en la solución de problemáticas presentadas en otros.

De ahí la importancia de la investigación para dar cuenta, cómo el ámbito de acción escolar está determinado por elementos estructurantes que pueden ayudar al alumno en su integración en el aula. Como menciona Álvarez:

[...] la investigación de la integración educativa como toda acción sistemática, metódica, rigurosa que intencionalmente se realiza en búsqueda de generar explicaciones sobre aquellas situaciones o problemáticas que se enfrentan para su realización, lo que ha de permitir la toma de decisiones y el actuar para su transformación. (2008, p. 41).

Entonces, conocer la realidad educativa y generar una propuesta pedagógica que mejore la atención hacia las niñas y los niños, es una alternativa viable en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en los estudiantes, pues posibilita a las instituciones educativas ser beneficiarias directas en su conformación como incluyentes. Sin embargo, la inclusión enmarcada en el proceso de educación formal, enfrenta un gran reto al tratar de proporcionar igualdad de oportunidades en la atención para todos.

Facilitar el acceso al estudio y además que este garantice la permanencia de los estudiantes de forma integral para el desarrollo de los mismos, requiere de esfuerzos conjuntos para lograrlo. En efecto, hablar de inclusión es hablar de un discurso que lleva implícito una serie de elementos los cuales son difíciles de concretar en la práctica educativa ya que las condiciones de exclusión y de trato diferencial devenidos de juicios formados en la sociedad se trasladan al escolar.

En México, de acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 respecto a las personas con discapacidad, 5 millones 739 mil personas (5.1%) presentan alguna dificultad para caminar, moverse, ver, comunicarse, oír, atender el cuidado personal, poner atención, aprender y tener alguna limitación mental, (2013, p. 40) de las cuales 1.6 de cada cien son niñas, niños y 2 de cada cien son jóvenes.

De las personas con discapacidad en edad escolar (3 a 29 años), solo el 45% asiste a la escuela; en tanto, las alumnas y los alumnos atendidos y diagnosticados según cifras recientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) son un total de 513,154 niñas y niños (2013, p. 66) los cuales enfrentan situaciones diversas tales como: trastornos visuales, deficiencia mental, trastorno de audición, impedimentos motores, aptitudes sobresalientes y sin discapacidad<sup>1</sup>, lo que señala la importancia de la atención educativa que se debe a este grupo vulnerable de la sociedad.

Actualmente, al Sistema Educativo a través de las escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria de nuestro país le corresponde crear estrategias que incidan en el acceso y la permanencia de todos los estudiantes al poner mayor énfasis en los más vulnerables como son los que enfrentan alguna discapacidad, migrantes, población indígena, con capacidades y aptitudes sobresalientes o alguna otra condición, para lo cual, el actual Plan de Estudios de Educación Básica señala:

---

<sup>1</sup> Los referidos a este rubro se registran así debido a la estructuración dada al servicio de educación especial en 1998 y son los que enfrentan problemas de aprendizaje, conducta, lenguaje, autismo e intervención temprana.

[...] a la Educación básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocionalmente y físicamente (sic). Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones. (SEP, 2011, p. 35).

Generar condiciones favorecedoras en las aulas que influyan en una asistencia total e integración por parte de las alumnas y los alumnos a las escuelas depende de diversos factores. No obstante, debido al impulso de programas para la inclusión, derivados de regulaciones internacionales, la responsabilidad del logro de esta tarea recae solo en los docentes y son ellos quienes de manera directa enfrentan en su práctica cotidiana el cómo poder conjugar la atención a la diversidad para el adecuado desarrollo de esta política de estado.

La angustia de los profesores al tratar con situaciones complejas, les genera desde preocupación e inseguridad y en casos extremos hasta indiferencia. Comprensibles los sentimientos y emociones que se conjugan al pensar cómo actuar ante las diferentes realidades pues enfrentar lo desconocido, lo extraño, lo imperceptible, genera resistencia. Específicamente con relación con la atención de las niñas y los niños que presentan discapacidad, la problemática de la exclusión que viven por parte de la sociedad traspasa a las aulas, lo cual vuelve necesario afrontarla y replantearla dentro de la institución educativa.

Además, surgen diversas problemáticas en torno a la conformación de escuelas inclusivas y el compromiso se delega en los profesores cuando no debería ser totalmente así, pues a cada actor involucrado (gobierno, sociedad, instituciones, etcétera) le corresponde una responsabilidad compartida. Por ello, las dificultades implícitas en este proceso.

Así, el concepto de inclusión está relacionado al término diversidad. Sin ser más explícitos todos somos diferentes, no obstante, es ahí donde radica el problema, pues

en la mayoría de las ocasiones, diversidad se traduce en desigualdad y desatención a los diferentes grupos sociales, ya que se tiene una idea errónea de lo que es la diferencia, como menciona Arnaiz:

[...] a menudo encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano: ser incluido, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza” (Arnaiz, 2003, p.171).

Aunado a lo anterior y a múltiples factores tales como: la falta de apoyo en la atención a las niñas y los niños por parte de los padres, el contexto social que los rodea, las aulas sobrepobladas, la disociación entre la teoría y la práctica de los docentes, la carga de trabajo en el aula, la falta de información y desconocimiento en torno a las diferentes problemáticas, entre otros, pone a los maestros en una situación exacerbada pues son ellos quienes enfrentan el desafío con las escasas herramientas proporcionadas por el sistema educativo.

Una modalidad de intervención en apoyo a la diversidad en las escuelas es la USAER. Esta instancia está conformada por un equipo encargado de intervenir en las mejoras de las prácticas educativas, al reconocer la necesidad y singularidad de los estudiantes y así contribuir a enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los mismos. La vinculación entre educación regular y especial a través de estas unidades<sup>2</sup>, trajo un cambio significativo en la atención a la diversidad.

---

<sup>2</sup> Las USAER iniciaron su trabajo debido al proceso operativo de reorientación de los servicios de Educación Especial en 1994 al sustituir a los servicios complementarios conocidos como: Unidad de Grupos Integrados A y B, Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE), Centro Psicopedagógico (CPP) y la Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes. Así, su labor se constituye a partir del concepto de integración educativa de alumnas y alumnos con discapacidad a las instituciones ordinarias y de mantener una educación separada para “diferentes”, se traduce un nuevo modelo de atención profesional dentro de las escuelas regulares que junto con los Centros de Atención Múltiple (CAM) de carácter escolarizado, constituyó un esquema fundamental de los servicios de educación especial. (SEP, 2010, p. 201).

Sin embargo, se ha observado en la mayoría de las ocasiones, que por un lado, los centros escolares no cuentan con este servicio o el que se brinda es distinto al modelo de atención planteado; por otro, las propuestas educativas en pro de la inclusión aún con la labor que se desarrolla en el salón de clases, son difíciles de llevar a cabo debido a las prácticas institucionales educativas, administrativas y de organización inmersas en cada centro educativo.

Asimismo, en cuanto a las estrategias de enseñanza empleadas es evidente que necesitan estar ubicadas, tanto en la perspectiva de la condición del niño, como en una metodología que exija la necesidad de dar respuesta a las diferencias individuales. Distinguir la particularidad de los individuos significa comprender y convivir con las diferencias pues de lo contrario, se cae en la homogeneización o victimización de los sujetos y así se provoca un problema mayor.

Durante los años de ejercicio como maestra de apoyo en la USAER, he podido observar que las niñas y los niños con o sin discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, en diversos ámbitos (escolar, familiar, social, etcétera) son vistos como problema diferentes e incapaces para realizar las actividades que la escuela les propone hacer. Por lo tanto, en la atención a la diversidad en la escuela primaria regular, influye de manera decisiva la percepción que se tiene sobre lo “diferente”.

En el proceso de formación, las concepciones de los actores involucrados en el proceso educativo (alumnas, alumnos, maestros, padres de familia, personal escolar) ante las actitudes y comportamientos de los menores con dificultades en el aprendizaje son relevantes ya que advierte un modo de atención. Así, el desconocimiento de las diversas problemáticas aunado a las resistencias, puede provocar una brecha que en casos catastróficos lleva a las niñas y los niños a la exclusión y a la segregación del sistema educativo.



Para los maestros tratar con este tipo de problemáticas en el aula es muy complicado y por consecuencia difícil ya que la atención de estas niñas y niños implica un cambio de esquemas difíciles de modificar y por lo tanto, generan resistencias. Por ello, se vuelve necesario trabajar con los docentes para ayudarlos a resignificar su práctica y así contribuir a un cambio de percepción en torno a la atención de las alumnas y los alumnos con discapacidad y que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación mediante estrategias que les permitan concebir ideas distintas a las de tipo tradicional.

### **1.1.1 Preguntas de investigación**

Ante la compleja situación anteriormente descrita, surgen diferentes preguntas que guían el proceso de la investigación y son: ¿Bajo qué elementos se conforma una escuela inclusiva? ¿Cómo se establece la relación entre educación especial y educación regular? ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes de las escuelas regulares ante el trabajo con la diversidad? ¿Cómo introducir una propuesta de intervención pedagógica coherente que coadyuve a favorecer la inclusión de las niñas y los niños en el aula de educación primaria regular?

Por lo anterior, se lleva a cabo esta investigación para analizar las concepciones que tienen los docentes sobre la diversidad ante la intervención brindada por la USAER en la escuela regular, para generar un trabajo que posibilite un cambio de atención hacia los alumnos que enfrentan dificultades y así impactar en una respuesta educativa en la aceptación a la diferencia.

## **1.2 Objetivos**

General:

- Conocer las concepciones que tienen los docentes de educación primaria regular sobre la atención a la diversidad respecto del trabajo de la USAER para formular una propuesta de intervención que mejore el proceso de atención e integración

de las alumnas y los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y así favorecer el camino hacia una escuela primaria inclusiva.

Particulares:

- Analizar los principales elementos de la propuesta de la educación inclusiva para conocer cómo favorecer la atención a la diversidad.
- Analizar la relación entre la educación regular y la educación especial.
- Conocer el contexto de trabajo y las concepciones de los docentes de educación primaria regular ante el trabajo con la diversidad.
- Establecer una propuesta pedagógica de intervención que coadyuve a una mejor atención de alumnas y alumnos de escuela primaria que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad.

### **1.3 Metodología.**

La sociedad actual se orienta por un modelo económico globalizador, su dinámica es cambiante, tiene un carácter inacabado y en construcción en donde la realidad vivida por los seres humanos es compleja; interpretarla, conlleva una tarea difícil pero posible de realizar. Tal es el caso de los procesos educativos, pues implican conocer fenómenos y significados en el complicado entramado de las situaciones que los constituyen.

Por lo anterior y debido a las características del objeto de estudio, la investigación se aborda desde una metodología mixta debido a la perspectiva amplia y profunda que lo caracteriza, ya que propiciar un acercamiento a la realidad educativa dentro del contexto de trabajo de un equipo de apoyo psicopedagógico, permite comprender cómo se da la problemática de los procesos de inclusión dentro de las escuelas en atención. La complejidad de los fenómenos sociales en dicho contexto, se puede estudiar mediante este tipo de indagación, como lo señala Sampieri (2010):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Sampieri, 2010, p. 546).

Creswell (2010, p. 53) por su parte, menciona que los métodos mixtos son más que una simple recopilación de dos vertientes independientes de datos cualitativos y cuantitativos ya que consiste en la conexión, integración o vinculación de ambos para crear este tipo de investigación.

Se opta por esta metodología para enriquecer la indagación porque, por un lado, los procesos de investigación cualitativos se caracterizan por pretender comprender las complejas interrelaciones que se establecen; además “[...] se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar.” (Vasilachis, 2006, p. 33) y por otro, “[I]a investigación cuantitativa nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de éstos.” (Sampieri, 2010, p. 16).

El estudio que se presenta contiene elementos de ambos tipos de investigación y trata sobre las concepciones que los docentes tienen de la diversidad presente en el aula ante la intervención de la USAER dentro de la escuela primaria regular. Constituye el conocimiento sobre las formas de cómo los profesores perciben y viven la realidad de la inclusión educativa, por tanto, la metodología es idónea para este tipo de investigación. Así, le permite estar fundamentada en el pragmatismo, pues, desde lo ontológico la realidad es percibida y construida por los individuos que la constituyen y en lo epistemológico, al centrarse en descubrir las explicaciones de su acción.

Para conocer las concepciones docentes sobre la propuesta de inclusión y el trabajo con la diversidad, es indispensable tomar en cuenta las causas de la actuación del profesor en el aula, lo cual requiere de analizar los factores asociados a su práctica, pues en ella se entretajan aspectos multifactoriales y multidimensionales en donde el sistema escolar, las políticas educativas y las mismas fuerzas institucionales amplían el contexto de explicación.

Por la complejidad de los procesos que intervienen en la comprensión del fenómeno educativo: institucionales, pedagógicos, curriculares, económicos, sociales, entre otros, es necesario señalar la dificultad para captar las dimensiones de los elementos imbricados en su totalidad, debido al entramado de los mismos; en esta investigación se dio énfasis al análisis de los que permitieran conocer las concepciones docentes respecto del trabajo con la USAER y así tener un campo de comprensión más idóneo.

El estudio se aborda mediante los planteamientos de la inclusión educativa al retomar autores que dan cuenta del proceso de la realidad educativa en torno a la diversidad presente en el salón de clases. Asimismo, se orienta bajo ciertos elementos de la teoría de Bourdieu quien señala al sistema escolar como un espacio donde se crean formas de pensar y actuar en las personas mediante esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción que contribuyen a la legitimación del trabajo pedagógico. Este autor denomina *habitus* al:

[...] sistema de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir en tanto que principio generador y de estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en absoluto el producto de la obediencia a las reglas, objetivamente adaptadas a su objetivo sin suponer la intención consciente de los fines y el conocimiento expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, y siendo todo esto, colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (2012, p. 201).

El *habitus* hace que se reproduzcan esquemas de percepción, de apreciación y de acción los cuales son difíciles de modificar pues se introyectan en las acciones cotidianas de cada individuo. Como principio generador de prácticas individuales y colectivas, al no ser conscientes hace que éstas sean automáticas e impersonales y a veces sean determinadas como razonables.

Producto de disposiciones, generan automatismos y costumbres respecto a los actos; así, la acción pedagógica (AP) marca y determina el resultado de las mismas: “[...] la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus*” (Bourdieu, 1996, p. 72), es decir, prácticas que crean resistencia y son difíciles de cambiar. Se forman concepciones en los individuos y se vuelve como factor necesario trabajar para crear conciencia sobre la labor formativa, en este caso en la atención en y para la diversidad.

Además, para tener un acercamiento al objeto de estudio la investigación está orientada en el diseño de estudio de casos, que, definido como un fenómeno ubicado en tiempo y espacio abarca problemáticas de la realidad social. Neiman y Quaranta (2006) señalan que:

Esta concepción de la estrategia consiste en una forma de investigación empírica que aborda fenómenos contemporáneos, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimientos, orientada a responder preguntas de “cómo” y “por qué” suceden las cuestiones bajo examen [...] no se limitan a explorar o describir fenómenos sociales, tienen la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados, siendo particularmente apropiados en los casos en que los límites entre estos y el contexto resultan difusos. (p. 223).

Por tal, se eligió como unidad de análisis a la USAER-30 para los fines de esta investigación. Se orientó bajo esta propuesta metodológica, para conocer cómo se dan las interacciones en la realidad educativa dentro del contexto específico de esta

instancia de apoyo, con la finalidad de identificar las concepciones formadas en el trabajo con la diversidad, para generar así una propuesta pedagógica que logre contribuir a brindar herramientas de apoyo en la atención hacia las niñas y los niños más vulnerables en el ámbito escolar.

De esta manera, orientada bajo el estudio de casos, pretende conocer a partir de la especificidad de esta unidad de apoyo, la complejidad a través del análisis particular de la misma. Utilizada de manera amplia en el ámbito de la investigación para comprender aspectos de realidad social, lo esencial de esta modalidad de investigación es que representa una de las opciones para el conocimiento de un tema específico, como menciona Stake (1999):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (p. 20).

Por tanto, de acuerdo con los objetivos y la unidad de análisis se orienta al poner énfasis en la investigación a través del caso como medio y no como objeto de estudio, “En este contexto, el estudio de una entidad particular se emprende para alcanzar una comprensión más desarrollada de algún problema más general [...]” (Gunderman, 2004, p. 256). Es decir, se realiza orientado en esta forma, no para producir leyes, ni generalizar sino conocer la problemática en los procesos de inclusión en la escuela primaria. Por ello, se llevó a cabo en la USAER-30 pues constituye una entidad que funciona bajo una estructura y una lógica específica desde la cual se pueden percibir, a través del trabajo que desarrollan, aspectos relacionados con la realidad de la integración educativa.

En cuanto al proceso de recolección de la información, ésta se constituyó para dar respuesta a las preguntas de investigación y desde el problema por investigar ya

que “[l]os estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.” (Neiman y Quantara, 2006, p. 218). Así, se eligió a USAER-30 como unidad de análisis para la comprensión del proceso de inclusión en las instituciones educativas. Cabe mencionar la autorización de los integrantes del equipo de apoyo para que tanto los nombres de las escuelas como sus identidades aparezcan en la investigación.

Para abordar el conocimiento de la problemática de la inclusión a través del objeto de estudio, se utilizó el cuestionario como instrumento que permite un acercamiento hacia el trabajo de los profesores de primaria con alumnas y alumnos que enfrentan alguna discapacidad y/o barreras para el aprendizaje y la participación. Garza Mercado (2000) menciona al respecto: “El cuestionario es uno de los instrumentos más importantes para perfeccionar el poder de la observación. Tiene por objeto definir los puntos pertinentes de la encuesta, procurar la respuesta a dichos puntos, y uniformar la cantidad de información solicitada y recopilada.” (p. 222). Es de tipo estructurado pues las preguntas fueron elaboradas de forma predeterminada y son abiertas y cerradas.

Se optó en la investigación por la modalidad de cuestionario ya que la finalidad fue conocer parte de la realidad del trabajo que se lleva en el proceso de inclusión de alumnas y alumnos a las escuelas primarias regulares, en este caso, del contexto de las cuatro escuelas atendidas por la USAER-30, pues los significados que los profesores le atribuyen a su práctica impacta de manera significativa, ya sea de forma positiva o negativa, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo de aquellos más vulnerables dentro del ámbito escolar.

El cuestionario (ver anexo 1) consta de un total de 42 preguntas, las cuales fueron elaboradas a partir de la revisión de documentos que fundamentan el trabajo de las USAER: el MASEE, las Orientaciones para la Intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en las Escuelas de Educación Básica y la revisión teórica de conceptos tales como diversidad, inclusión y barreras para el aprendizaje y la

participación. Se analizaron los datos del instrumento bajo la coherencia de las preguntas que permitieran conocer cómo conciben y qué acciones llevan a cabo los profesores en relación a la diversidad.

Dividido en tres dimensiones de análisis, el cuestionario resalta de color específico un total de 20 preguntas sobre diversidad, exclusión e inclusión, 12 sobre la interacción entre docente regular y docente de apoyo, mismas que se subdividieron en los tres ejes organizadores del trabajo de la unidades de apoyo: la asesoría, el acompañamiento y la orientación y 10 sobre el trabajo en el aula en relación con el trabajo de la USAER.

Se efectuó una prueba piloto compuesta al principio por 40 preguntas que se aplicó en primer lugar a 5 docentes de primaria y posteriormente a uno de secundaria. De este modo se aplicaron 60 cuestionarios en donde el criterio para la ejecución del instrumento fue la población a cargo de procesos de atención a la diversidad, es decir, los docentes de primero a sexto grado que conforman las cuatro escuelas primarias en atención de la USAER-30 de la Supervisión Escolar de Zona 5 de Educación Especial “Miguel Lerdo de Tejada”, “Luis Vargas Piñeira”, “Carlos Enrique Neri Guzmán” y “Julio Cortázar”.

Una vez obtenida la información en el trabajo de campo, el vaciado de la información se hizo a través del programa Excel y del SPSS, sin embargo, las respuestas abiertas de los docentes requirieron un análisis más a profundidad. Por ello, la codificación tal como lo señalan Coffey y Atkinson (2003, p. 31) como proceso de la investigación que permite organizar, manipular y recuperar los segmentos más significativos de los datos mediante la asignación de etiquetas o membretes basados en nuestros conceptos, permitió obtener categorías para el diagnóstico de la investigación.

Asimismo, se recurrió a la estrategia denominada *triangulación metodológica* (Stake, 1999, p. 99) en la cual se buscó fortalecer la información a través de la revisión de los datos pues, “[...] una investigación tendrá un alto nivel de ‘validez’ en la medida



en que sus resultados ‘reflejen’ una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada.” (Martínez, 2009, p. 171). Es decir, a partir de la lógica del marco teórico y el análisis de la información obtenida de forma empírica con el instrumento en conjunto con las categorías de análisis, se trianguló las fuentes de investigación para obtener validez y dar confiabilidad a la indagación. Lo anterior con la finalidad de dar rigurosidad al trabajo.

En cuanto a la intervención, ésta se implementó a través de un curso-taller para docentes de la USAER-30 el cual, por aspectos de normatividad, se llevó a cabo en las juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE) de la unidad, en un espacio de 2 horas por cada una, durante 4 sesiones. Ésta, se desarrolló en cuatro momentos: diagnóstico, elaboración de la propuesta, desarrollo y evaluación.

Para su realización, se construyó un proyecto de intervención desde el cual se reunieron fuentes bibliográficas, material audiovisual y documentos de trabajo. Asimismo se efectuó para la misma un proceso de evaluación donde se utilizaron como instrumentos para recabar información: la observación y una matriz tipo cuestionario que fue contestada por los participantes al término de cada sesión.

Para recuperar la riqueza de la investigación se recurrió a revisar diversas fuentes de información en algunos documentos tales como: listas, diagnósticos, estadísticas de niñas y niños en atención, carpetas, plantillas docentes tanto de las escuelas regulares como de la USAER. Otras herramientas de apoyo fueron: el diario de campo en el cual se registraron hechos ocurridos durante el proceso de indagación; el cuaderno de notas donde se realizaban transcripciones, elaboraban mapas, esquemas y matrices donde se apuntaban los datos, ideas y elementos significativos de la misma; asimismo, se realizaron múltiples visitas a las escuelas, a la unidad de apoyo y al Archivo Histórico de la Delegación Iztapalapa.

Es necesario mencionar, que esta investigación está orientada por los documentos base que sirven como referente de trabajo de las USAER en la atención

para la diversidad: el MASEE, la Orientación para la Intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, el Plan de Estudios de Primaria y algunos relativos a la legislación de las políticas nacionales e internacionales para la inclusión educativa.

El análisis y la comprensión de las concepciones docentes en torno al trabajo con los servicios de apoyo en las escuelas primarias, es un campo de estudio poco trabajado por ello se retoman ciertos elementos de la teoría del *habitus* de Bourdieu, el cual nos permite comprender cómo se genera resistencia para movilizar esquemas de pensamiento en la práctica docente, y, de aportes de diversos autores que teorizan la diversidad e inclusión educativa.

#### **1.4 La educación inclusiva en la atención a la diversidad.**

En el escenario escolar, la mayoría de los involucrados en este ambiente, tienden a homogeneizar la diversidad debido a factores y dinámicas complejas establecidas tanto en el contexto social como dentro de la institución educativa, lo cual conlleva una serie de problemáticas que ponen al alumnado en situaciones de exclusión y de segregación. En la actualidad, esta dificultad forma parte de una de las principales inquietudes en la acción docente.

Por lo anterior, la propuesta de inclusión se incorpora a la educación a partir de la necesidad de atender a las diferencias y la particularidad de los individuos que cuentan con el derecho a participar y acceder a la misma dentro de una institución escolar; es decir, respetar las características personales de cada una de las personas en sus circunstancias específicas es el principal rasgo en esta propuesta, por tanto, es un término fuertemente vinculado a la diversidad.

Si bien, la inclusión no estaba en la preocupación de los proyectos políticos educativos a nivel mundial, es hasta la década de los 90's a raíz de los movimientos internacionales donde se sitúa un discurso que rescata este concepto, el cual considera

como imperativo que las alumnas y los alumnos reciban una atención centrada en sus necesidades individuales. Cabe decir que el fenómeno de la exclusión afecta no sólo a personas con discapacidad sino a colectivos según los contextos de actuación.

En México, “En los seis primeros años de la década del nuevo milenio se sentaron las bases para concretar los postulados de la política educativa mundial” (SEP, 2011, p. 35) y es como se empieza a implementar el concepto de educación inclusiva, al poner énfasis en cualquier forma de segregación en defensa de la escuela regular para todos. Uno de los desafíos a partir de entonces, fue cómo consolidar escuelas inclusivas y cómo combatir la exclusión dentro del sistema educativo mexicano.

Pero, tratar con el tema indica replantear qué significa esta propuesta, cómo se puede llevar a cabo, qué involucra su implementación, qué se requiere para ello, cuándo se puede llevar a la práctica, si concuerda con el tipo de sociedad en que se vive, cuál es el papel del currículo, etcétera, por lo anterior, se hace necesario indagar cuáles son sus elementos y así conocerlos para poder tener una perspectiva de su pretensión.

#### **1.4.1 Sus principales elementos.**

Arnáiz (2003, p. 135) menciona que la inclusión es opuesta a cualquier forma de segregación y a cualquier argumento en contra de la separación de los derechos a la educación, por tal una escuela que pretenda dar respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado, deberá desarrollar respuestas didácticas dedicadas a estimular y fomentar la participación de todos los estudiantes.

Algo que todavía ocurre en la actualidad con frecuencia en las instituciones educativas, es el establecimiento de límites de admisión a los estudiantes pues prevalece la idea que las problemáticas se encuentran en los sujetos quienes son incapaces de adaptarse al proceso de enseñanza, por tanto, los separa o segrega de

acuerdo con sus características; por consiguiente, surgen centros educativos para niños, niñas, indígenas, discapacitados, entre otros.

En respuesta a esto, la educación inclusiva es un planteamiento que incita la aceptación de las diferentes situaciones en que se encuentran las alumnas y los alumnos (familiar, social, temporal y personal) para validar su derecho a recibir una educación de calidad. Pretende lograr un cambio dentro de cada institución educativa al romper con rutinas homogeneizadoras, segregadoras e igualitarias que conceptúan a los estudiantes por igual: mismos modos de aprender, mismos ritmos y estilos de aprendizaje, misma capacidad de comprensión, etcétera, por ende misma forma de enseñar.

Desde sus inicios, la integración<sup>3</sup> buscó que las escuelas se adaptaran para la incorporación de las alumnas y los alumnos con discapacidad al aula regular. La inclusión, da continuidad al señalar la importancia de modificar los diferentes elementos dentro de las instituciones y al situar la problemática en las barreras que le impiden al individuo participar. No obstante, aunque ambos términos en sus planteamientos surgieron bajo determinadas condiciones, es evidente que engloban e involucran dar respuesta educativa a la diversidad, sus aspectos son incluyentes y, por tanto, convergen en la consolidación de las escuelas como instituciones formativas para todos.

La perspectiva va encaminada hacia conformar una mejor escuela para lograr una mejor sociedad, lo cual se consigue a través de la avance de cada institución a través de prácticas pedagógicas centradas en las alumnas y los alumnos. Así, se puede decir que la inclusión es la apertura a la integración, por ello están muy vinculados. Sin embargo, en este apartado centraré el análisis en el concepto de inclusión educativa y no por ello se menosprecia el de integración. En síntesis:

---

<sup>3</sup>En apartados posteriores se definirán conceptos que pudieran resultar confusos en cuanto a la denominación de cada uno de ellos, no obstante se presenta un breve análisis para la comprensión del presente.

La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos). En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado, puesto que *incluir* significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que *excluir*, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar. (Arnáiz, 2003, p. 150).

Así pues, la inclusión, dentro del ámbito de educación, trata de abordar las situaciones complejas que llevan a la exclusión social, aboga por el reconocimiento y la integración de las alumnas y los alumnos en las escuelas, además de su participación dentro de las mismas. Aunque surgió en la educación especial se ha erigido como una concepción más amplia dentro del ámbito educativo al atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en la institución de educación regular.

Asimismo, se caracteriza por buscar la atención equitativa de todos, donde se eduquen y convivan niñas y niños de diferente capacidad, lengua, religión, género, creencia, etcétera. Se busca superar la visión asistencial de la tolerancia para formar una de aceptación hacia los demás, es decir, partir de las diferencias al considerar, reconocer y respetar las potencialidades de cada alumno.

Se suele confundir que la educación inclusiva trata de incluir solo a las alumnas y los alumnos dentro de la escuela, atender a los que presentan discapacidad, deficiencias o aquellos con necesidades especiales, pero no es así, si bien es cierto que el trabajo con un niño con determinadas características requiere indudablemente apoyos correspondientes, desde esta perspectiva, se parte de las prácticas pedagógicas que sea capaz de realizar la institución escolar para influir en la integración de todos los estudiantes:

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes. (Casanova, 2011, p. 31).

Por tanto, la apertura y aceptación de las niñas y los niños a las aulas regulares implica ir más allá del ámbito escolar; es ir al social. Significa pasar de una sociedad reproductora que insiste en etiquetar, separar, discriminar y excluir, a una sociedad transformadora. La institución educativa es el puente para lograr tal finalidad. Sin embargo, se requiere de la construcción de una cultura incluyente, lo cual implica cambios en la política educativa, en el funcionamiento de las escuelas y de sus prácticas, creencias y actitudes de los actores implicados en el proceso educativo.

Para lo anterior, es indispensable conocer que las condiciones de las escuelas en cuanto a infraestructura y organización tienden a ser severas, rígidas y administrativas, con condiciones exiguas para transformar la visión en torno a este tipo de temas, lo cual incide en actitudes poco favorables para la atención de estas niñas y estos niños. Se institucionalizan prácticas que se relacionan con la constitución de un *habitus* ya que:

[c]ada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural [...]. (Bourdieu, 1996, p. 25).

Echeita (2006) señala que, “[e]n efecto, ocurre que los sistemas educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones que, además con harta frecuencia, multiplican sus efectos negativos.” (p. 79), no obstante, el mismo autor menciona el papel decisivo que tiene la educación inclusiva para eliminar la segregación en las escuelas, ya que, desde un multifacético sentido conferido a la misma, desde una educación para todos, de participación, de valor y como garantía social, se puede encontrar esfuerzos para mejorar la integración de los alumnos.

Así, “[l]a escuela inclusiva es una concepción pedagógica y política de la escuela y de una nueva manera de gestión del currículo y de organización [...]” (Juárez, Comboni y Garnique, p. 23). Para ello, un punto a favor de cada institución educativa es la particularidad que las identifica: su cultura; influir en ella para que las alumnas y los alumnos puedan vencer las dificultades del currículo, facilitará crear esos cambios fundamentales.

Un elemento determinante para la participación y permanencia del alumnado es el currículo. Como texto donde se plasma el modelo de ciudadano por formar a partir de la ideología imperante, es el documento donde se concretan las decisiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto, se utiliza como eje en la consecución del logro u obstáculo para establecer la integración. Casanova (2011) señala que se ofrecen dos modelos de sistemas educativos, a los cuales corresponde un tipo de currículum:

Por una parte, se puede ofertar un modelo segregado de educación, en el que los alumnos se escolarizan de acuerdo con sus características personales de muy distinto tipo [...] Por otra parte, se ofrece un modelo inclusivo de educación, en el que los alumnos asisten todos a una misma escuela y son atendidos en ella de acuerdo con sus características personales [...]. (p. 54).

Esta autora menciona que, a la educación segregacionista corresponde un diseño curricular cerrado y a la educación inclusiva un diseño curricular abierto y flexible. Al modelo segregado corresponde el currículo cerrado el cual considera al alumno un ser

pasivo receptor de conocimientos y al maestro como el transmisor. Aquí se delimitan los contenidos, se valora la eficiencia y la evaluación responde en función de objetivos establecidos, al aprendizaje memorístico y a las habilidades observables donde el resultado es más importante que el proceso.

En cambio, la propuesta de inclusión se caracteriza por adoptar un diseño curricular abierto y flexible, donde se considera al alumno constructor de conocimiento y al profesor evaluador del programa, el cual adecua de manera continua. La interdisciplinariedad, la adaptación, modificación o ajuste curricular, los estilos de aprendizaje y el proceso de evaluación cobran relevancia al identificar las características, intereses y diferencias del alumnado.

Trabajar con las alumnas, los alumnos, la comunidad y el equipo institucional al considerar la participación de todos, implica abordar un cambio de percepción en el servicio que se brinda y abordar una diversidad de contenidos, incluidos los transversales enunciados por el Plan y los Programas de Estudio. El papel de la escuela está en adquirir el compromiso de organizarse para proporcionar o adaptar espacios, tiempos, recursos, currículo, etcétera, en la atención de los estudiantes en las circunstancias en las que se encuentren.

La institución educativa, debe ser un espacio privilegiado para la convivencia, el respeto y la aceptación donde es imprescindible para su conformación la comprensión, la flexibilidad y la calidad en la atención. Las tareas que se pueden abordar para lograr la inclusión son: el trabajo en equipo, la comunicación, la colaboración entre los profesores, la implementación de estrategias diversificadas, las respuestas diferenciadas en la atención de cada estudiante y el papel de la sociedad que se debe constituir de manera que participe de forma activa y conjunta con escuela para convertirla en una comunidad de aprendizaje; para ello, el papel de los equipos de apoyo psicopedagógicos es fundamental para contribuir a tal finalidad.



Por un lado, la viabilidad, la flexibilidad y la pertenencia del currículo y por otro, una metodología, una enseñanza y una evaluación centrada en el proceso del alumno, además de la participación de la comunidad, es lo que contribuye en la conformación de escuelas incluyentes. En este proceso de cambio se tienen que generar e incrementar condiciones en donde es necesario tomar en cuenta que:

En un sentido parecido, ni el profesor ni la escuela parten de cero. La escuela, porque acumula una historia que no ha transcurrido en balde, dotando de sentido a la actividad que allí se desarrolla. Por su parte cada profesor, dentro de aquel marco, cuenta con su estilo de enseñanza y con su experiencia docente, que influye directamente en la manera de llevar la clase: en su didáctica. (Puígdellívol, 2007, p. 318).

Lo anterior marca la complejidad del quehacer docente al tratar con aspectos del actuar humano, problemáticas e incertidumbres de la realidad cotidiana y prácticas institucionalizadas en donde las fuerzas de lo instituido y lo instituyente influyen en el trabajo para la diversidad.

Uno de los aportes más significativos para comprender los principios de la propuesta de la inclusión educativa son los de Booth y Ainscow quienes mencionan:

[...] desde nuestro punto de vista, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin. También supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio. Por esa razón es relevante para cualquier centro educativo, independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. Requiere que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el centro y en su localidad. (2002, p. 19).

Análisis, reflexión de la práctica docente y propuestas de trabajo comprometidas son indispensables; así, estos autores (2002, p. 20) plantean como elemento preciso para la

configuración de escuelas incluyentes, el reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes; algunos dentro de esta perspectiva son:

- 1) Aumentar el proceso de participación de las alumnas y los alumnos al reducir la exclusión en la cultura, los currículos y la comunidad de la escuela local.
- 2) Reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas en las escuelas en la atención a la diversidad.
- 3) Refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión, no solo de aquellos con algún déficit o etiquetados con necesidades educativas especiales (NEE).
- 4) Mejora de las escuelas, tanto del personal docente como en los estudiantes.
- 5) Preocupación por superar las barreras para el aprendizaje y la participación de un alumno para descubrir limitaciones generales de la escuela en la atención de la diversidad del alumnado.
- 6) El derecho de todos los estudiantes a estudiar en su localidad.
- 7) Percibir la diversidad como la riqueza para apoyar el aprendizaje de todos, no como problema por resolver.
- 8) Referir a la inclusión como un refuerzo mutuo entre centros escolares y sus comunidades.
- 9) Considerar a la educación inclusiva como un aspecto de la sociedad inclusiva.

Así, la educación inclusiva se despliega como una propuesta pertinente en torno a la atención de niñas y niños que enfrentan barreras al aprendizaje y la participación con o sin discapacidad pues implica modificar aspectos organizativos, estructurales y de percepción en beneficio de todos los actores involucrados en este proceso.

No es altruismo o compasión, es considerar uno de los derechos indispensables de todo ser humano a recibir una educación de calidad, en un ambiente agradable, donde se respeten las características individuales de cada quien pues la escuela es un espacio de recreación y apropiación donde se convive para aprender.

## 1.5 De la educación especial a la educación inclusiva.

Desde el origen de la humanidad ha existido rechazo, exclusión y marginación hacia las personas especiales por las características específicas que las resaltan; considerar su formación en el medio social, era algo casi imposible. Así, la educación especial nace de una serie de experiencias que propician cambios acerca de la concepción educativa de las personas afectadas por algún tipo de déficit, por tal, su historia abarca desde la aparición del ser humano hasta nuestros días.

Concebida como la educación para personas “diferentes”, en la actualidad es notorio como la segregación se observa de manera muy marcada dentro de los diferentes ámbitos de la sociedad; específicamente dentro de las instituciones educativas:

La segregación elitista se dio muy veladamente al crear escuelas de alto nivel de exigencia: “escuelas de excelencia”, que admitían solo a quienes estaban superdotados física o intelectualmente o escuelas económicamente elitistas en las que no se recibía más que a los que podían pagar sumas fabulosas de dinero. Se efectuó también una segregación para un estrato inferior; se crearon escuelas que admitían a los individuos que no respondían a las exigencias del programa; es decir, los “sujetos especiales” con problemas de muy diversa índole eran conducidos a centros especializados, que terminaban por etiquetar a los sujetos como miembros del grupo de “educación especial. (Gómez-Palacio, 2002, p. 12).

Es en el transcurso de la historia sobre la deficiencia, donde se puede visualizar cómo se entrecruzan planteamientos, concepciones, prácticas e ideas relacionadas al trato hacia estas personas. Aguado menciona que “[...] en el tratamiento dado a los deficientes hay variaciones históricas entre épocas y culturas, pero también hay ciertas líneas persistentes que, de forma muy sintetizada, giran en torno a una constante histórica, la **marginación**.” (1995, p. 23). Por ello, los retrocesos, avances y

contradicciones dados coexisten y explican el por qué de los diversos modelos adoptados en la atención a la diversidad.

De acuerdo con el recorrido histórico dado de Arnáiz (2003) respecto al origen y desarrollo de la educación especial, en el pasado la existencia de modelos demoniacos daban explicaciones míticas y misteriosas a la conducta del hombre pues la inexistencia de ciencias que ofrecieran un esclarecimiento a este tipo de fenómenos determinaba tales confusiones. Es hasta la edad media cuando comienza una comprensión limitada del retraso mental, pero, aun con el pequeño avance, continuaba considerándoseles a las personas con alguna anormalidad, poseídas o espíritus infernales.

Posteriormente, menciona que en el siglo XVI y XVIII, periodo denominado naturalismo psiquiátrico, se gesta una nueva concepción de los desórdenes no como algo externo, sino desde la naturaleza misma del ser humano. Se da una evolución en la medicina al iniciar una modificación de actitud respecto a las personas con algún desorden físico o mental, lo cual consiste en una de las primeras respuestas a los problemas de educación especial.

En la época de la revolución industrial, señala la autora que, como acto de caridad, se aísla en zonas de marginación a las personas que no eran útiles al sistema de producción en instituciones donde se les brindaba escasa atención a través de una convivencia indiscriminada de enfermos de diferentes categorías. En esta época, aparecen los primeros trabajos realizados con personas con deficiencias auditivas y visuales y, por tanto, son los primeros tratados en el ámbito educativo.

Ya a finales del siglo XVIII, expresa, se aborda la reforma de las instituciones, consecuencia de la revolución francesa, lo cual trae consigo la atención de las personas recluidas al tomar en cuenta sus deficiencias mediante un trato más humanitario. Es en el siglo XIX cuando se dan las primeras luces de la educación especial pues se crean instituciones de atención y enseñanza a personas ciegas, sordomudas y con retraso mental en los centros educativos públicos.

De este modo, continúa al mencionar cómo surgen los primeros pasos de la educación especial gracias a los avances médicos y pedagógicos. Algunos autores destacados por su aportación son: Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Pestalozzi (1746-1827) y Fröebel (1782-1858) quienes trabajaron el método de educación intuitiva, activa y natural lo cual implica mayor conocimiento a través de la atención medico-pedagógica de las niñas y los niños anormales, Jean-Marc-Gaspard Itard (considerado “el padre de la educación especial” 1774-1880), Howe (1801-1876), Decroly (1871-1922), Montessori (1870-1952) quien elabora programas para la educación para deficientes mentales y Binet y Simon (1905) quienes contribuyeron con el modelo psicopedagógico en el estudio de los deficientes a través de las pruebas de inteligencia.

El concepto coeficiente intelectual de William Stern en 1912 dio lugar a evaluaciones estandarizadas para medir la inteligencia lo cual fortaleció la separación entre lo normal y lo patológico en medicina y además favoreció la clasificación y la etiquetación de las personas, pues según resultados de la prueba del C.I., era su adscripción a escuelas regulares o a especiales.

Lo anterior junto con el movimiento de eugenesia en Estados Unidos y los estudios sobre la genética, tuvo una repercusión negativa en las actitudes de la sociedad sobre la atención a estas personas, pues los consideraron un peligro al grado de recluirlas en centros afuera de las ciudades para esconder su discapacidad ya que la asociaban a sentimientos de culpabilidad y de vergüenza.

Indica la autora, que los hechos anteriores dieron pie a la era de la institucionalización surgida a mediados del siglo XIX y mitad del siglo XX, dada a partir de la masificación y el establecimiento de la obligatoriedad en educación, donde las dificultades llevadas por la clasificación de los distintos problemas de aprendizaje y el diagnóstico mediante pruebas de C.I., deriva en una segregación educativa al crear centros especializados de educación por deficiencias.

Así, la especialización de los servicios fue considerada la mejor opción para educar. Entonces, en esta época se extiende la creación de escuelas de educación especial basadas en un ideología pedagógica que legitimaba la escuela capitalista; se justifica la segregación de las personas de la sociedad lo cual se argumenta bajo los supuestos de la ciencia positivista al reafirmar la anormalidad como riesgo para la sociedad.

De este modo, se amplían diferentes clasificaciones de las personas deficientes y se excluyen de la escuela ordinaria incluidas niñas y niños con fracaso escolar. Por tal, surgen diversidad de escuelas especiales<sup>4</sup> para ayudarlos de manera diferenciada del resto de los estudiantes; no obstante, es una época de mejora pues se establece un puente entre el ámbito médico y el pedagógico configurándose así la educación especial como disciplina destinada a las alumnas y los alumnos especiales:

La Educación Especial surgió, pues, para definir un tipo de educación diferente a la que se practicaba con individuos cuyos cauces de desarrollo seguían patrones “normales”. Aparece entonces la distinción entre la educación normal y la especial, configurándose la Educación Especial como aquella que atiende a individuos con desarrollos anormales o con carencias, limitaciones o detenciones en su proceso evolutivo. (Arnáiz, 2003, p. 33).

La denominación proviene del anglosajón “*Special Education*” y es la que ha permanecido, ya que se centra en sujetos diferentes, excepcionales los cuales requieren de ayuda y de recursos específicos para desarrollar sus posibilidades y adaptarse al entorno; por tal, el origen de ésta es como sistema paralelo a la educación regular.

Así pues, con antecedentes de los diferentes movimientos de padres de familia al reclamar la escolarización y mejores condiciones de vida para sus hijos, aparece una nueva corriente que cambia la concepción de la discapacidad:

---

<sup>4</sup> Desde principios y a mediados del siglo XX.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración. (García, *et al.*, 2000, p. 29)

Es el danés Bank-Mikelsen quien elabora el concepto de normalización; desarrollado posteriormente por Begt Nirje y difundido por Wlof Wolfensberger, implica que en lo posible las personas con discapacidad lleven una vida como el de la mayoría, de acuerdo al medio donde interactúan. Este principio, cambió la manera de concebir a las deficiencias, tanto en lo social como en lo educativo.

Se inició una nueva concepción que cuestionó la separación entre educación especial y educación regular; además defendió ya no centrar al sujeto en el déficit, sino en considerar el medio social, familiar y cultural como determinante. Por tal, se buscaba normalizar la existencia de los individuos al eliminar las áreas segregadas en donde se encontraban para integrarlos a la sociedad e incluirlos como parte activa en los diferentes espacios.

Con la integración se iniciaron una serie de cambios; en lo educativo, destacaron el derecho de los alumnos con discapacidad a estudiar en las escuelas regulares, el reconocimiento de la diversidad en las instituciones educativas y el fracaso escolar centrado no en el estudiante, sino en aspectos sociales, culturales y pedagógicos a los que se enfrenta. Con el principio de la integración, se gesta una concepción distinta del desarrollo de la deficiencia donde los factores de interacción con el medio juegan un papel fundamental para el proceso de aprendizaje en el desarrollo de las personas con ciertas características; se aboga por una enseñanza adecuada a la particularidad de cada alumno y se define este concepto como opuesto a la segregación:

[...] la integración propugna la escolarización conjunta de alumnos “normales” y con discapacidades y aboga por la inserción de la Educación especial en el marco educativo ordinario, prestando siempre la atención adecuada y necesaria a cada alumno, según sus diferencias individuales. Así, trata de ofrecer, en un mismo marco educativo, una serie de servicios a todos los alumnos sobre la base de sus necesidades de aprendizaje. No pretende la eliminación de la Educación Especial, sino evitar la identificación de ésta con los centros especiales de educación, defendiendo la atención a las características y necesidades de cada alumno de forma individualizada, adaptando los programas, los métodos y los recursos en cada caso concreto en el marco de la educación regular. (Arnáiz, 20003, p. 60).

Destaca el desplazamiento de designaciones estigmatizadoras tales como: discapacitado, deficiente, inadaptado, etcétera. El informe Warnock<sup>5</sup> (1978), realizado en Inglaterra, estableció el concepto más amplio hasta ahora en Educación Especial al posicionar a la persona que por padecer algún problema de aprendizaje demanda una atención más específica y es el de *necesidades educativas especiales* (NEE). Este concepto descarta la separación entre niñas y niños que se puedan educar o no, oponiéndose a los diagnósticos, la clasificación, la etiquetación y exige al sistema de enseñanza ofrecer apoyos acordes a las capacidades de cada quien.

Así, la educación Especial se dimensiona en cuanto a su definición y objeto. Las pruebas de inteligencia en la evaluación que etiquetaban, en la nueva concepción de la discapacidad se reemplazan por otros métodos centrados en el desarrollo individual. Además, con la incorporación de las alumnas y los alumnos con NEE a la escuela ordinaria, se establecen en las instituciones escolares servicios de apoyo para ayudarlos en el logro de sus metas educativas.

Sin embargo, el concepto de NEE se percibe como una categoría que sirve para identificar a las niñas y los niños especiales como un grupo con ciertas características, pues su atención en aulas especiales e individualizadas se relaciona al modelo

---

<sup>5</sup> Este informe repercute a nivel mundial.



deficitario que clasifica y etiqueta a los estudiantes. Por la vinculación con la integración, aún con los principios de atención a la diversidad, ambos conceptos terminan por asociarse a un enfoque que delimita la resolución de las dificultades educativas.

Pese a lo anterior, la educación integrada se reconceptualiza, es decir, se configura años después a “inclusiva” o “escuela para todos”. Este enfoque surge de la crítica hacia la educación en general e implica comprender que la diversidad no es solo física e intelectual, sino también de raza, social, histórica, religión, entre otras. La finalidad es favorecer el mejor desarrollo de cada persona, por ello, la redefinición va en sentido de renovar la oferta educativa, en donde se vislumbre como responsabilidad de la sociedad en general, cooperación entre escuela, familia y comunidad.

### **1.5.1 Marco normativo mundial y nacional.**

La integración representó un camino fundamental para iniciar el proceso de inclusión de personas a la sociedad mediante el sistema educativo. El surgimiento del movimiento inclusivo se dio en a finales de la década de los 80's y principios de los 90's al plantear una nueva orientación en pro del derecho de la educación para todos en contextos regulares a través del respeto y la convivencia en la diversidad.

De carácter internacional, existen diversos documentos que norman el derecho de las personas a la educación de calidad; además promueven cambios y fundamentan la mejora de los sistemas educativos como base de progreso para la sociedad. A continuación, en base a Casanova (2011), se ofrece una breve descripción de ellos:

- 1959 *Declaración de los derechos del niño*. Señala la importancia del desarrollo normal de las niñas y los niños y especifica que los que tengan algún impedimento físico o mental o sufran discriminación, deben recibir tratamiento, educación y cuidados que se requiera.

- 1963 *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Destaca la necesidad de impedir la discriminación. Apoya la educación como imprescindible para favorecer la participación efectiva de las personas en la sociedad.
- 1985 *Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven*. Establece el derecho a la libertad de conciencia, religión, opinión y pensamiento así como el derecho a la educación entre los más fundamentales.
- 1990 *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Expresa los derechos de las niñas y los niños a recibir capacitación para garantizarles una vida autónoma en la sociedad y dedica uno de sus artículos a la garantía de esos mismos derechos a los mental o físicamente impedidos.
- 1990 *Declaración mundial sobre educación para todos*. Celebrada en Jomtien, Tailandia, introduce el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje, propone el aumento de los servicios educativos de calidad y adopta medidas en la reducción de la desigualdad. Obliga a cada país a hacerse responsable de garantizar el acceso a la educación.
- 1994 *Declaración de Salamanca: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. De gran relevancia pues contribuye a impulsar la educación inclusiva a nivel mundial. Reconocen la necesidad de una educación para todos y una enseñanza dentro de la escuela regular al incorporar a cada persona independientemente de sus condiciones físicas, sociales, intelectuales, etcétera.
- 1995 *Conferencia mundial sobre la mujer*. Celebrada en Pekín para superar la discriminación de la mujer en la sociedad. En el aspecto educativo indica asegurar la educación, capacitación, formación profesional, etcétera, de niñas y mujeres.
- 1996 *Informe Delors*. Llevado a acabo por la UNESCO y dirigida por Delors establece la educación para todos y cita los cuatro pilares básicos en su publicación “la educación encierra un tesoro”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Menciona a la educación tanto

como instrumento para progresar a los ideales de la humanidad, como para desarrollar en las personas sus capacidades.

- 2000 *Marco de acción de Dakar*. Celebrado en Senegal durante el Foro Mundial sobre la Educación, proclama como propósito de extender y mejorar la protección de las niñas y los niños sobre todo los más vulnerables y desfavorecidos. Insiste en superar la desigualdad de género en educación.
- 2006 *Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Promueve, protege y asegura los derechos humanos en condiciones igualitarias y las libertades de la personas con discapacidad con respeto a su dignidad. Propone generar conciencia en la sociedad sobre la garantía de estos derechos.
- 2010 *La Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”*. Celebrada en Madrid, presta atención a los avances y retos en cuanto a objetivos de calidad, inclusión, equidad respeto a la diversidad y participación de las personas. Resalta la propuesta de educación inclusiva centrada en el sujeto para beneficiar a cada estudiante.
- 2010 *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata”*. Propone varias cuestiones referidas al logro de sociedades justas y democráticas al hacer repercusión en la formación como derecho fundamental e inalienable de todas las personas.

Específicamente en México, el año de 1992 a partir del Programa para la Modernización Educativa inicia una serie de cambios en el sistema educativo relacionados a la atención a la diversidad. El país, con apego en los documentos internacionales, trata de asumir el compromiso y a través del artículo 3º constitucional marca el derecho de todo individuo a recibir educación, misma que tenderá al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y contribuirá a fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural. (CPEUM, art. 3, 2013)

Se crea, en 1993, la Ley General de Educación y en su artículo 41 (2012), señala a la educación especial destinada para las personas con discapacidad, transitoria,

definitiva o con aptitudes sobresalientes la cual debe atenderlos de forma adecuada, con equidad social incluyente y con perspectiva de género, asimismo, el derecho de los menores con discapacidad a recibir educación obligatoria en planteles regulares donde se destine lo necesario para su atención, identificación y orientación; esta última incluye también a maestros y padres de familia.

Lo anterior es la respuesta de México ante la inquietud por generar una educación incluyente en nuestro país, ya que al señalar como derecho fundamental la formación de las personas con discapacidad o aptitudes sobresalientes con los ajustes y apoyos que el sujeto requiera, se adhiere a las iniciativas impulsadas a nivel internacional en sentido de una educación con calidad, equidad y para todos.

En 2011 se promulga la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la cual es muy puntual al marcar los derechos de las personas especiales, pues es un documento que reglamenta las condiciones para que el Estado promueva el pleno derecho y libertades de las personas con discapacidad a asegurar su plena inclusión en la sociedad a través de un trato igualitario y de respeto

Específicamente, en el capítulo III de esta ley se trata el aspecto educativo; el artículo 12 expresa sobre cómo la SEP deberá promover el derecho a la educación especial e inclusiva mediante programas, la asignación de personal docente en la intervención de la integración y la enseñanza de otro tipo de lenguajes en la comunicación. En el artículo 13 habla sobre la introducción de tecnología adaptada, escritura e impresión en el Sistema Nacional de Bibliotecas y salas de lectura; en el artículo 14 reconoce la lengua de señas mexicana como oficial y patrimonio lingüístico de la nación; por último en su artículo 15 señala el objeto de la educación especial para permitir a las personas tener un desempeño académico equitativo para evitar la discriminación, la desatención y la deserción de los estudiantes (SEGOB, 2011).

Como se puede observar esta adhesión a los intereses internacionales, en mayor o en menor medida, generó políticas educativas y sociales en la atención a la población

afectada por alguna deficiencia o discapacidad. Sin embargo, “[e]n los últimos 20 años estas políticas surgidas de la Conferencia de Jomtiem en 1990, “Educación para Todos”, han estado marcadas por el modelo económico neoliberal” (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p. 53) lo cual repercute de forma negativa debido a las fuertes carencias y limitaciones en las aulas del contexto mexicano.

No obstante, estas políticas de atención forman parte de los principales documentos normativos que regulan el derecho de las personas que enfrentan discapacidad a recibir educación, a partir de los cuales se desarrolla una serie de publicaciones para la atención a la población escolar que guían la acción docente dentro de las escuelas regulares.

## **1.6 Diversidad, integración e inclusión en educación**

Pareciera que en el proceso de aprendizaje dentro de las instituciones escolares se percibe claramente una división entre aquellos estudiantes que aprenden de aquellos a quienes se les dificulta o es imposible el conocimiento. Una consecuencia de lo anterior es la exclusión. Efectivamente, diferentes concepciones devienen de creencias y actitudes al respecto, lo cual puede llevar al éxito o al fracaso de los alumnos que enfrentan barreras al tratar de incorporarse a los diversos ámbitos de la sociedad.

Contribuyó de forma específica que “[p]aradójicamente, para enfrentar el fracaso escolar se tomaron medidas de dos tipos: primero, la reprobación, que conducía con frecuencia a la deserción, y segundo, la segregación en sistemas especiales.” (Gómez-Palacio, 2002, p. 11). Ahora, un nuevo discurso encaminado a asegurar la integración de cada persona al sistema educativo es la inclusión, el cual es indispensable analizar, pues la aparición de conceptos en las diferentes perspectivas suele generar confusiones en su uso.

Los conceptos diversidad, integración e inclusión son base para la atención de las alumnas y los alumnos en las escuelas. Según el Diccionario de la Real Academia

Española (2013) incluir significa poner algo o alguien dentro; excluir es apartar, dejar fuera de, rechazar, quitar la posibilidad de algo; integrar hacer que alguien o algo forme parte del todo y diversidad es variedad, semejanza, diferencia y abundancia de una gran cantidad.

Se puede observar en definiciones una estrecha relación y en educación su disociación conlleva percibir de manera sesgada la realidad. La aseveración anterior, se vislumbra en el ámbito educativo de manera particular, pues a lo largo de la historia esta institución se ha movido en un ambiente homogeneizador donde se visualiza a las alumnas y los alumnos por igual, tanto en lo intangible como pueden ser las necesidades de aprendizaje, las cualidades, los intereses, etcétera, como en lo evidente en el desarrollo o las características físicas.

Fundamentada en un modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje, el paradigma de la homogeneización pretendía apartar a los “inadaptados” a lugares especializados o simplemente segregarlos del sistema escolar. Con el paso del tiempo, (en un proceso aún inacabado) las alumnas y los alumnos que presentan alguna discapacidad han luchado por modificar esta concepción al requerir nuevas formas de enseñanza; por ello, la reconceptualización se ha modificado en aras de una mejor atención, como menciona Gómez-Palacio: “Los fracasos en la escuela nos han llevado a reflexionar sobre la posibilidad de que éstos se deban al hecho de que no todos los individuos están en posibilidad de adaptarse a las mismas exigencias.” (2002, p. 11).

Respecto del concepto diversidad, varios autores concuerdan con la dificultad que conlleva asumirlo en los distintos ámbitos de la vida personal y social, pues hace alusión a una multiplicidad de aspectos, entre ellos la diferencia y la desigualdad. La escuela no está exenta, pues el reconocer por antonomasia este espacio como aquel en el que coexisten múltiples formas, estilos, características, habilidades, etcétera, habla de la enorme tarea a enfrentar. Así, “[la] diversidad en la educación es ambivalencia, porque es reto a satisfacer, realidad con la que contar y problema que nos presenta opciones de respuestas contrapuestas.” (Sacristán, 2001, p. 123)

Puigdemívol (2007), lo aborda como un valor educativo y un condicionante para la educación del futuro. Para su análisis, parte de una idea simple pero concisa y dice: “[...] la diversidad es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos y alumnas, a los profesores y profesoras y al propio centro como institución.” (p. 22). Asimismo, señala que es frecuente pensar en ella como la diversidad de alumnado, sin embargo, existe también en los profesores y en la propia escuela como institución.

Cita el mencionado autor (p. 22-31), que la diversidad entre estudiantes es la más perceptible; ésta, responde a las diferencias de carácter individual (intereses, ritmos, capacidades, etcétera) o social (lingüísticas, étnicas, religiosas, entre otras); rasgos en común o afines con la sociedad. Entre profesores son las características que los distinguen como elementos que influyen en su práctica profesional para favorecer a la institución en su dimensión educativa. En tanto, cada escuela se diferencia de las demás por su historia, por la identidad que la constituye como institución educativa; un elemento factible de distinción en ellas es la forma de concreción curricular.

Por su parte, Boggino y De la Vega (2006) mencionan que diversidad e integración son dos conceptos fundamentales que sostienen al nuevo paradigma educativo, pues diversidad tiene su origen en los discursos de la pedagogía crítica e integración tiene su seno en educación especial que ha conformado el término con el paso del tiempo. Ambos se insertan en una disertación que busca, de manera contundente, influir en la modificación de prácticas y actitudes excluyentes en las escuelas.

Así, “[...] la problemática de la diversidad implica un cambio radical de la escuela y a través de ella se busca democratizar las relaciones sociales en un contexto sumamente complejo y con altos coeficientes de marginalidad. (Boggino y De la Vega, 2006, p. 24). Es partir de transformar la escuela y conformarla de tal modo que los mecanismos de homogeneización y de selección se desarticulen para influenciar en la formación de las personas, cuya vida se desarrolla cultural, social e históricamente por

situaciones heterogéneas a su vez atravesadas por conflictos, relaciones de poder y situaciones que le otorgan una identidad.

Por ello, desde una perspectiva amplia el concepto de *diversidad* se asume como una oportunidad para el aprendizaje del currículo escolar. Si se plantea que a características diferenciadas, respuestas diferenciadas, ahí radica la riqueza del término; por tal, “[d]iversidad e integración son dos caras de una misma moneda, pues para poder integrar a los individuos con alguna discapacidad es necesario aceptar la diversidad.” (Gómez-Palacio, 2002, p. 23); asumirla dentro de una institución como es la escolar no es tarea sencilla, pero tampoco imposible.

En tanto, los términos *integración* e *inclusión* se suelen confundir pues en la revisión de literatura relacionada a estos temas, se encuentran variadas acepciones de los mismos, ya sea que se vislumbren como conceptos similares o se signifiquen de diferente modo al mencionar que el primero anteceda en su aparición al segundo, o por su relevancia e innovación uno sea mejor que otro, pero no es así.

Amorós (2000, p. 1) menciona que ambos conceptos tienen sus diferencias en el significado asumido para el contexto español e inglés pues en tanto para este último incluir significa formar parte de un grupo, es decir del todo, integrar supone adaptarse a características de quienes están dentro. En el español, incluir es más específico al hacer referencia a la amistad e integrar adquiere un significado mayor al anterior, al suponer una carencia del todo; es por tanto, incorporar a la persona al grupo y formar parte de él. Entonces, alude la autora, para los anglosajones es inclusión lo que para el español integración.

Las dificultades en cuanto al término integración se dan debido a su connotación respecto de las NEE pues se consideró a este último segregador, al poner en el centro de su acento al alumno. No obstante, Puigdellívol (2007) no ve a ambos conceptos como indistintos o contrapuestos, sino maneja una perspectiva distinta al indicar que “[...] la integración es la meta, el lugar al que queremos llegar, mientras que la inclusión



es el camino, el medio para alcanzar aquella meta.” (p. 316). Así, es la inclusión quien da resultado a la integración.

Además, este autor explica que si se pretende lograr en las personas el reconocimiento y la auténtica integración social en su vida cotidiana, una parte importante implica reducir o eliminar la desigualdad en su proceso formación al desarrollar las habilidades y los conocimientos para que sean autónomos e influir en la adecuada sensibilización con los demás; sin embargo:

[...] poner un niño en una clase no es integrarlo. Diremos sólo que está integrado si tiene su rol en ella, si es tomado en cuenta por los compañeros y si participa, en igualdad de condiciones, de la vida del grupo. Esto es lo que se pretende lograr mediante la integración escolar. Y lo entendemos como estrategia porque la finalidad no es sólo que se integre en la vida de la clase o de la escuela, sino ello que le permita alcanzar lo que antes definíamos como integración social. (Ibídem, p. 317).

Denominada así, la *integración* es el trabajo cotidiano para contribuir en la permanencia y aceptación del otro, por tanto, asumir la convivencia y el aprendizaje en grupo es benéfico pues favorece a la diversidad de personas. Centrar la atención en la escuela y en la comunidad a través de actitud y compromiso es el cambio en la perspectiva inclusiva lo cual no significa negar u olvidar al alumno, es integrarlo al retomar su *participación* en la vida escolar pues lo opuesto, lo llevaría a la exclusión social.

Así, la inclusión se sitúa en la organización de la institución, “[...] supone un contexto más amplio que implica, en primer lugar, la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar el conjunto de la población, sean cuales fueren sus características personales.” (Casanova, 2011, p. 29), es decir, implica cambios en sus diferentes dimensiones (educativa, curricular, organizativa, institucional, entre otras) pues es ahí donde se construye y significa la práctica docente. Una vez definidos, es notorio que ambos conceptos implican dar respuesta a la diversidad.

Como se puede observar, estas tres nociones están fuertemente vinculadas y las diferencias que impliquen estos conceptos no necesariamente indican cambios en las actitudes y prácticas de los actores educativos. En la actualidad contrastan con la visión homogénea y segregadora de la sociedad; la tarea está en cada actor social, pero en el ámbito educativo se vuelven trascendentales para reflexionar sobre las diversas tareas en nuestro quehacer como docentes.

### **1.7 Discapacidad y barreras para el aprendizaje y la participación.**

Cuando se habla de inclusión educativa, la mayoría de las ocasiones se tiende a pensar en la inserción de niñas y niños con NEE a las escuelas ordinarias. Ello ocurre por el uso que la expresión designó en su tiempo a cómo debían ser denominados este tipo de estudiantes. El enfoque en la actualidad se maneja de forma distinta, aunque la insistencia del ser humano por generalizar dificulta la aceptación de las diferencias en el otro.

Como se mencionó anteriormente, la inclusión es un proceso que implica la reestructuración de las prácticas, la cultura y la organización de las instituciones educativas para favorecer el aprendizaje y la participación de las alumnas y los alumnos más vulnerables; por ello comprende identificar las problemáticas que influyen para que los estudiantes adquieran los contenidos del currículum escolar. Además, esta propuesta educativa, parte de la necesidad de asumir las diferencias en el otro para superar las barreras que le impidan participar en cualquier ámbito de la sociedad a través de la formación cargada de los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridas en los espacios donde se desenvuelva la persona.

Así, los conceptos discapacidad y barreras para el aprendizaje y la participación precisan ser considerados para su definición, porque, por un lado, forman parte del lenguaje utilizado al hablar sobre inclusión educativa y, por otro, en las repercusiones que puedan tener en el ámbito educativo para su implementación dentro de las

instituciones escolares. Por ello, es necesario también, aclarar los términos: déficit, minusvalía y necesidades educativas especiales.

En primer lugar, se precisa identificar que “[c]uando nos enfrentamos a la educación de alumnos que presentan alguna deficiencia o limitación en su desarrollo, debemos diferenciar la deficiencia en sí de la discapacidad que produce” (Puígdellivol, 2007, 235), en efecto, el déficit es la falta o escasez de algo que se juzga necesario (Real Academia Española, 2013) y está vinculado a las limitaciones funcionales (dimensión orgánico o corporal), en tanto *discapacidad*, se refiere al obstáculo que impide a cada persona, en su actividad cotidiana, superar condiciones del entorno (dimensión individual).

Por ejemplo, un niño hipoacúsico tiene un déficit de audición que redundará en una discapacidad para oír las explicaciones del profesor, esto lo llevará a serias dificultades para aprender, en cambio, si el alumno recibe apoyo por parte del docente de comunicación, su profesor maneja o se preocupa por conocer el lenguaje de señas y sus padres lo favorecen mediante auxiliares auditivos se minimiza o desaparece esa imposibilidad.

Se puede ubicar así la connotación de los conceptos y su contenido en función del medio donde se desenvuelve la persona y se tiende a percibir erróneamente como una característica que conforma la personalidad del sujeto. Por su parte, la *minusvalía* hace referencia a las desventajas del individuo relativas a las deficiencias y las discapacidades en la problemática de su interacción y adaptación al entorno (dimensión social) por ello se menciona a la discapacidad como un problema médico pero también social.

Otras definiciones indican una limitación de tipo funcional, pero de hecho el concepto discapacidad se acuñó para sustituir términos despectivos que se utilizaban al clasificar a las personas. Contrarrestarla con el fin de lograr superar las barreras, es tarea apremiante en la educación para evitar que las alumnas y los alumnos sean

etiquetados como “discapacitados”, cuando el problema no deviene de ellos sino del medio que le impide superar esa dificultad.

Aunque pareciera imposible la solución, sobre todo en contextos más desfavorecidos o en situaciones con deficiencias más graves, es cuestión de mejorar la situación al establecer compromisos, buscar las ayudas necesarias a través de instituciones y el equipo de apoyo en las escuelas; por ello:

[...] esta limitación será tanto menos incapacitante cuanto más capaces seamos de seleccionar aquellos conocimientos que le permitan comprender y actuar en su entorno o, al contrario, contribuiremos a aumentar la discapacidad si nos limitamos a ofrecerle aprendizajes que para él nunca llegarán a ser funcionales ni contribuirán a su mejor conocimiento del entorno, en una parodia de ‘normalización’ alejada de sus auténticas necesidades educativas. (Puigdemívol, 2007, p. 235).

Por su parte las NEE no son sinónimo de discapacidad, ya que es un concepto que se usa para distinguir, separar de los otros: “[l]a atribución de necesidades educativas especiales a niños que fracasan en la escuela común, podría ‘psicologizar’ o ‘pedagogizar’ una problemática social. La ambigüedad que se introduce cuando esta noción se aplica al fracaso escolar, parece invisibilizar problemáticas sociales que van más allá de la realidad escolar” (Boggino y De la Vega, 2006, p. 38); por tanto, se asocia a limitaciones que pueden acarrear más problemas de los que ya se presentan:

[...] porque al “etiquetar” a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están ‘etiquetados’, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiene a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista. (Booth y Ainscow, 2002, p. 20).

A pesar de las limitantes que se puedan atribuir, este concepto representó el cimiento en el avance dado hasta nuestros días sobre la inclusión educativa, sin embargo, considerar las NEE conlleva relegar las barreras que enfrentan las alumnas y los alumnos dentro y fuera de las instituciones educativas, pues éstas, son obstáculos que restringen y dificultan las oportunidades de logro o acceso educativo en las personas.

En el ámbito de la inclusión, Booth y Ainscow (2002) hacen alusión a la expresión de barreras para el aprendizaje y la participación como aquellas que impiden el acceso y la participación de los individuos al interior de las instituciones educativas; identificarlas, reducirlas o eliminarlas implica maximización de recursos en los cuales también se puede encontrar. Así:

El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad. Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (p. 22).

Una cuestión importante a destacar es que las barreras no se encuentran en el alumno, sino que las enfrenta pues, como mencionan estos autores, aparecen en la interacción con los distintos aspectos y estructuras del sistema: pedagógicos, curriculares e institucionales. De este modo, se puede decir que no son solamente físicas e intelectuales sino también psicológicas y sociales, por ello el cambio de actitud de los involucrados es un elemento fundamental.

Así expuestas, pareciera que discapacidad y barreras para el aprendizaje y la participación en su definición son similares, pero el término acuñado por Booth y

Ainscow va enfocada hacia el proceso educativo derivado de la interacción de los estudiantes con sus contextos; entonces, se percibe a la discapacidad como una barrera referida al entorno que impide o limita la participación de las alumnas y los alumnos en las escuelas.

Para concluir, las aportaciones de Escalante (2008) son acertadas al indicar que, si el uso de un concepto u otro determina entender de manera diferente la experiencia que pueda tener un niño y ésta derive en una intervención de calidad por parte de la institución para ayudarlo a superar dificultades:

[...] entonces será necesaria la revaloración de dicho concepto y su incorporación como parte de nuestras concepciones para apuntalar nuestra práctica. Lo que no se puede perder de vista es que la planificación de las acciones de intervención implica un conocimiento lo más amplio posible de las necesidades del alumno, y que en esa medida las características de la intervención obligan a poner en juego al máximo los recursos escolares disponibles. Por lo tanto, resulta indispensable que debatamos sobre la pertinencia de manejar un concepto u otro para llegar a un consenso que nos permita actuar de manera consecuente con su significado, evitando con esto ambigüedades, mal entendidos y confrontaciones absurdas. (p. 56).

Por ello, la atención dentro de las escuelas regulares implica una tarea de compromiso, conocimiento y actitud permanente a favor del trabajo con la diversidad, así, “[I]a táctica es incluir. Incluir porque sabemos que cuando los niños y niñas con discapacidad permanecen en sus grupos naturales, los de la escuela local, por ejemplo, es cuando mejor pueden generarse las condiciones para la integración escolar y las posibilidades de alcanzar cotas más altas de integración social.” (Puigdemívol, 2007, p. 318).

## **CAPÍTULO 2**

### **Atención a la diversidad: relación entre educación regular y educación especial ¿Dos sistemas de educación paralelos?**

Cuando se menciona atención educativa a niñas y niños que enfrentan alguna discapacidad, salta a la mente de la mayoría de las personas la educación especial. En efecto, cuando se alude a ello es debido a la conformación del sistema educativo pues se encuentra dividido en dos tipos de servicio para la población escolar; ambos, ponen énfasis en las características de los individuos a quienes va dirigida la formación: la especial y la regular.

Al respecto, la presencia de una y otra habla también sobre la existencia de dos tipos de atención diferenciadas y aunque ambas brindan servicios educativos a la población, desde su acción, las prácticas pedagógicas son específicas por la distinción de los sujetos a quienes atiende. Por ello, se puede decir que en ambas, la forma en cómo se visualiza o se pretende alcanzar el logro educativo de los estudiantes, en cómo se concibe la diversidad y en cómo se representan los procesos educativos de los estudiantes, se realiza desde diferentes perspectivas.

Conseguir la unión del engranaje en la atención a la población escolar diversa, es tarea de ambos sistemas de educación lo cual, en cierta manera, es complicado debido a las dimensiones, concepciones y prácticas que intervienen para lograr la integración de los estudiantes dentro del ámbito institucional. Lo anterior es ocasionado por el origen y desarrollo de la educación especial, en ésta imposibilidad de las escuelas regulares para atender a la diversidad de niñas y niños dentro de sus aulas.

Conformadas por individuos discriminados desde sus inicios, las escuelas especiales se constituyeron como ámbitos destinados a la segregación. Su origen representó un avance positivo en la separación de las alumnas y los alumnos debido a sus características, pero aun cuando significó una mejora al brindar oportunidad de

educación formal, estas escuelas heredaron la idea que las personas con discapacidad son una carga para la sociedad y, por lo tanto, deberían vivir de forma aislada.

De forma específica, es la homogeneización de alumnas y alumnos en las escuelas regulares lo que da pauta al origen y desarrollo de la educación especial, desde la cual siempre se ha estigmatizado a sus estudiantes a causa de la percepción que se tiene sobre este tipo de personas. Esta problemática en la disociación de ambos tipos de educación, habla también sobre la separación que se ha originado en el mismo sistema sobre las niñas y los niños especiales.

Arnaiz (2003) menciona que el sistema de educación especial se creó por la política educativa desarrollada durante mucho tiempo la cual propició la exclusión de personas con déficits en ese ámbito; en consecuencia “[...] la separación de los alumnos con necesidades educativas especiales de los denominados ‘normales’ ha determinado la aparición de prácticas educativas ‘normales’ y ‘especiales’, reflejo de posicionamientos culturales y sociales más amplios. (p.14).

La forma de construcción social sobre la diferencia trasladada el ámbito educativo en la “[...] separación entre educación ‘normal’ y ‘especial’ ha perpetuado la diferencia y ha promovido una visión tradicional y médica de la discapacidad centrada en un enfoque individual del niño y en su supuesta falta de adecuación mental y física.” (Arnáiz, 2003, p. 13). De hecho, la problemática que enfrenta el sistema de educación especial al tratar de integrar a sus estudiantes a la sociedad, está relacionada a esta visión que se ha creado sobre la discapacidad.

Lo anterior se observa en cómo se regula la impartición de la educación en cada país. En México, la Ley General de Educación (2013) en su capítulo IV marca en sus artículos 37 y 39 respectivamente, la educación básica compuesta por el nivel preescolar, primaria y secundaria, además del tipo medio superior y superior; queda comprendida en el sistema educativo nacional la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. En el artículo 41 señala a la educación especial



destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como aquellas con aptitudes sobresalientes (2013).

De esta forma, la Ley General de Educación señala que el esquema de los servicios educativos en nuestro país se conforma por los subsistemas de educación básica, media superior y superior, con sus respectivos niveles y servicios; la educación especial entra como otros servicios, junto con la inicial, la formación para el trabajo, la educación para adultos y los sistemas abiertos. (SEP, 2013, p. 9). Así, se identifican las escuelas regulares y las escuelas especiales; estas últimas a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM)<sup>6</sup> y la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En el Distrito Federal, la instancia encargada de los servicios especiales es la Dirección de Educación Especial la cual es una unidad administrativa de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos que pertenece a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública, con un total de 80 CAM y 357 USAER (SEP, 2013). Entonces queda comprendida en la ley que la educación especial es una modalidad dentro del sistema, por tal, funciona junto con la regular para brindar servicios educativos a la población.

Al respecto, si cuestionamos la viabilidad de la atención para las niñas y los niños especiales dentro de las escuelas regulares, es necesario tomar en cuenta que uno de los fines de la educación formal es promover en los estudiantes la aceptación y la valoración de las diferencias en el otro para enriquecer el desarrollo de la sociedad mediante la formación de actitudes, comportamientos y valores idóneos en los estudiantes.

Lo antes mencionado se encamina al fortalecimiento de una práctica de la tolerancia y de la buena convivencia entre las personas ya que, “[c]onvivir es vivir con otros. La convivencia es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. Lo

---

<sup>6</sup> En sus dos modalidades básico y laboral.

cual supone respeto a la forma de ser del otro y una forma de actuación que facilite la libertad de cada uno dentro de la justicia.” (Santos Guerra, 2001, p. 108).

La dificultad que presenta este reto, está vinculado a la dificultad que presenta la educación en y para la diversidad pues, pese a esta problemática, la separación entre un sistema y otro ha servido para constituir a la educación especial como una disciplina de estudio:

La educación especial se puede considerar como aquella disciplina que trata de estudiar y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de diversidad con la finalidad de ofrecer respuestas educativas, por una parte, y proyección socio-laboral, por otra, a los alumnos con necesidades educativas especiales, generando interacciones entre la teoría y la práctica desde una triple perspectiva: curricular, organizativa y profesional. (Torres González, 1999, p. 70).

A lo largo de su historia, la educación especial, como campo de estudio, ha pasado desde centrarse en las deficiencias de las alumnas y los alumnos hasta centrarse en las adaptaciones didácticas y organizativas que deban tener las instituciones en la atención a la diversidad, es decir, en uno eminentemente educativo:

Así pues, la respuesta hacia los alumnos “diferentes” se hace en la actualidad, desde un posicionamiento más educativo, más didáctico, que incide en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en un contexto social determinado y que necesita de la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa para, desde una perspectiva sociocrítica, acometer acciones a favor de la diversidad en el aula, la escuela y en la sociedad. (Ibídem, p. 59).

Por ello, desde esta perspectiva se puede observar que los servicios de apoyo en nuestro país han sido y son un vía dentro de las instituciones regulares que paso a paso, buscan abrir camino a un proceso adecuado de atención de las alumnas y los

alumnos para contribuir a transformar la escuela de ser un ambiente de exclusión a convertirla en uno de inclusión.

Las condiciones de la realidad educativa, para lograr la anterior finalidad, son complejas, pues uno de los factores de gran peso en la aceptación de las diferencias en el otro, es generar un cambio de esquemas de pensamiento que resulta según lo cual, señala Bourdieu (1997) complicado, pues los *habitus* en las personas establecen categorías de percepción, gustos y principios de clasificación que nos permiten establecer diferencias, discernir y distinguir, es decir, constituir signos distintivos (p. 20) los cuales influyen en la práctica que se realiza de forma cotidiana en las aulas.

Entonces, esta separación entre la educación especial y la regular es un signo distintivo que permite visualizar como ambos espacios simbólicos ahora tratan de, a través de equipos de apoyo psicopedagógicos como lo son las USAER, contribuir a romper concepciones erróneas sobre el trato con la diversidad.<sup>7</sup> Tanto la educación regular como la especial, al trabajar de forma paralela pretenden fragmentar estereotipos que homogeneizan el pensamiento de la sociedad, así:

La escuela inclusiva supone que la educación especial se define ya no como un lugar en el cual se ubica a los niños con necesidades educativas especiales, sino como un conjunto de recursos que se ponen en práctica para superar en gran medida las limitaciones impuestas por las discapacidades propias; no en el sentido de una educación especial, sino como posibilidad de colaborar y aprender a partir de la solución de problemas desde el punto de partida y competencia intelectual de cada uno de los alumnos. (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p. 71).

Entonces, es mirar a la educación especial desde una visión más incluyente, no como la atención a “otro tipo de individuo”, sino como un sistema que puede brindar las ayudas pedagógicas necesarias y coherentes a la población más vulnerable dentro del ámbito educativo para tener repercusiones positivas en la integración de todas las

---

<sup>7</sup> Esta parte se analizará a detalle más adelante.

personas al ámbito social, sin embargo, la forma en cómo se concreta esta realidad dentro de las escuelas de nivel básico requiere de un análisis y un trabajo en el conocimiento sobre cómo los elementos institucionales y las concepciones de los actores que conforman este ámbito, intervienen en el logro de esta finalidad.

## **2.1 El trabajo docente entre educación especial y educación regular para impulsar la inclusión de todas las niñas y los niños a la escuela**

A raíz de la separación en el ámbito educativo entre la educación regular y la educación especial y por los esfuerzos obtenidos al defender los derechos de las personas con discapacidad a recibir formación, se crea una perspectiva de reciprocidad entre ambos servicios para lograr la incorporación de todas las niñas y los niños en instituciones educativas. Una de las primeras acciones para lograr el objetivo anterior fue mediante las denominadas aulas de educación especial.

Éstas, en sus inicios fueron utilizadas como recursos para la integración de las alumnas y los alumnos, sin embargo, “[h]istóricamente, las aulas de educación especial surgieron como espacios paralelos al ocupado por el resto de aulas que componen la escuela. Dicho paralelismo permitía orientaciones funcionales distintas y, hasta cierto punto, opuestas” (Puigdemívol, 2007, p. 158), así, se buscaba otorgar el servicio desde dos espacios: uno con escolaridad diferenciada fuera del aula ordinaria, el cual segregaba una buena parte de la población y otro que intentaba escolarizar a las niñas y los niños, dentro de las escuelas regulares.

En el caso de México, desde las instituciones que antecedieron la atención a niñas y niños especiales como las Escuelas de Perfeccionamiento, Centros de Intervención Temprana, Centros de Capacitación para el Trabajo, Industrias Protegidas, Grupos integrados, Centros Psicopedagógicos, Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos, Centros de Rehabilitación de Educación Especial (CREE), Centros de Orientación, Evaluación, Canalización (COEC), Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE), Clínicas Especializadas hasta las Escuelas de Educación Especial, situaban los inicios de la integración desde una visión asistencial o paralela al

sistema ordinario de educación regular, es decir desde la segunda orientación enunciada en el párrafo anterior.

Con la reconceptualización en el trabajo para la diversidad, actualmente a nivel mundial, se otorgan servicios educativos a la población a través de los equipos de apoyo dentro de las escuelas regulares los cuales, con la llegada de la integración, trajeron como beneficio vínculos entre ambos sistemas. Ahora, “[e]stos servicios son los responsables de establecer las ayudas, recursos y apoyos que un alumno puede necesitar para conseguir los fines de la educación.” (Arnáiz, 2003, p. 77) y son específicamente dirigidos a aquella población más vulnerable en riesgo de abandonar la escolarización.

Por ello, en nuestro país, en 1994 a partir de la reorientación de los servicios de educación especial se reestructuran los servicios en las USAER y en los CAM básico y laboral:

En el contexto de la reestructuración del sistema educativo nacional y el tránsito a un nuevo modelo de atención para las personas con necesidades educativas especiales, que presentaran o no algún tipo de discapacidad, la reorientación de los servicios partió de una idea central: poner a la educación especial a disposición de la educación básica, lo que significó necesariamente, una nueva relación con la educación regular. (SEP, 2010, p. 201).

Es decir, la idea era centrar los servicios en un nuevo modelo de atención donde los propósitos entre educación especial y regular se llevaran a cabo a través de las USAER, equipos inmersos dentro del sistema ordinario de educación que permitieran reducir la brecha de abandono, exclusión y rechazo entre el niño y su educación. Desde sus inicios, aunque esta vinculación ha traído grandes beneficios a las niñas y los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje con o sin discapacidad:

No ha estado libre de problemas esta relación, pues implica un aprendizaje por parte de los integrantes de la comunidad educativa, una actitud de aceptación y respeto profesional y una organización y funcionamiento institucional que aproveche al máximo las ventajas que ofrece un apoyo de esta naturaleza, todo lo cual no resulta sencillo, sino que exige una paulatina construcción colectiva. (Escalante, 2010).

Por tal, un trabajo de tal envergadura en donde incida de manera determinante la necesidad de romper prácticas y esquemas en los individuos para trabajar de forma colaborativa, requiere comprender cómo influye la interpretación y el significado que los actores le otorgan a sus prácticas pues a pesar de la transformación sufrida por los servicios de educación especial, se vislumbra un *habitus* que, “[...] como principio unificador y generador de prácticas, permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad de un hábito están estrechamente ligados a la práctica.” (Bourdieu, 1996, p. 75), se incrusta dentro del trabajo docente en el aula, las cuales se relacionan en la forma sobre cómo se percibe la atención a este tipo de personas, y por tanto, generan resistencias.

Asociado a lo anterior, al señalar por parte del MASEE (2011) el trabajo de la USAER en las escuelas regulares, que “[d]ichos 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.” (p. 127) se percibe un campo amplio de actuación, pues al proporcionar el servicio educativo a niñas, niños y jóvenes en educación básica, cada caso es particular y las problemáticas que se abordan pueden ser multicomplejas.

Dichas problemáticas deben estar relacionadas con el aprovechamiento del alumnado dentro de la escuela. Se observan, entre las principales causas que impiden a las niñas y los niños ingresar y permanecer en el sistema educativo: sufrir algún tipo de discapacidad que genere desigualdad, discriminación y rechazo, falta de recursos económicos que los lleven a enfrentar graves niveles de carencias alimentarias, de salud y por ende educativos, ser migrantes, pertenecer a grupos indígenas y sufrir del

rechazo discriminatorio por las concepciones arrastradas por la sociedad hacia estas personas, padecer problemáticas familiares tales como la desintegración o pérdida de algún miembro, la falta de apoyo social, tener capacidades o aptitudes sobresalientes, etcétera.

Asimismo, se involucran también otros factores dentro de las instituciones tales como, la carencia de recursos físicos (libros, adecuaciones al espacio, materiales, etcétera), la falta de apoyo (en algunos casos) de los padres de familia, la escasa ayuda hacia la preparación profesional de los profesores en cuanto a estas temáticas, la sobrecarga de trabajo docente, la insuficiencia de apoyo pedagógicos en las mismas, como las principales entre otras implicadas, lo cual pone de manifiesto prácticas que se realizan en situaciones determinadas.

Por ello es importante tomar en cuenta que en el trabajo educativo, sobre todo en este tipo de relación entre educación especial y educación regular es habitual que los docentes apliquen categorías de percepción y de apreciación las cuales son estructuradas a partir de las maneras de ser y de actuar del alumnado; y es que:

Los «sujetos» son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un *sentido práctico* [...] sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. (Bourdieu, 1997, p. 40).

Esta realidad llevan a los docentes a realizar su práctica de determinada forma, entonces a partir del sentido práctico, en este *habitus* se crean concepciones que los someten a un nivel de actuación particular. Un ejemplo de ello, podría ser cuando se deja la atención de las alumnas y los alumnos que enfrentan alguna discapacidad al maestro de apoyo. Al respecto Puigdemívol (2007) menciona:

En efecto, cuando subsiste la idea de que la educación de los alumnos atendidos por el profesor de apoyo depende fundamentalmente de la actuación de dicho “especialista”, este apoyo deja de ser un recurso complementario, integrado en el centro, para convertirse de facto en el eje “encubierto y segregado” de la educación de dichos alumnos. Para garantizar que el apoyo sea realmente un recurso integrado en el centro, es de extraordinaria importancia que dicha concepción de traspaso de responsabilidades sea sustituida por las más ajustadas concepciones de corresponsabilidad, complementariedad, apoyo y actuación conjunta. (p. 159).

Coincide con lo señalado por Echeita (2007), cuando menciona la cesión de responsabilidad al trasladar ésta, del sistema regular al especial con lo que conlleva:

Por otra parte lo que ocurre con suma frecuencia es que el profesorado de aula encuentra en estos y otros apoyos la oportunidad y la justificación para *cederles o pasarles* a ellos la responsabilidad en la educación de aquellos alumnos considerados especiales, toda vez que su formación no les ha cualificado para desarrollar una enseñanza atenta a la diversidad de necesidades educativas, ni la organización de sus centros lo facilita. Pero junto con esa cesión de responsabilidad, va también la oportunidad de poner en cuestión, de reflexionar y en su caso revisar su propia práctica y su capacidad para atender a la diversidad del alumnado. (p. 35).

Modificar este fuerte esquema de percepción implica cambios vinculados, tanto a superar esta perspectiva que merma la confianza de los profesores regulares en la atención hacia las niñas y los niños que enfrentan dificultades, como a transformar la relación entre profesionales para favorecer el trabajo colaborativo, entendido este último como: “[...] un esfuerzo estructurado, continuo y recíproco para alcanzar una meta común” (Moriña, 2008, p. 107). Con respecto a esto, Puigdemívol (2007, p. 40) señala cinco aspectos que a la vez podrían ser vistos como lastres en la dinámica institucional y son:



- a. Participación: es el nivel de implicación de los miembros del equipo en la realización de tareas, lo cual indica que para llevarlas a cabo no se puede limitar cada miembro a acciones individuales o a pequeños grupos, al contrario, es incitar la participación del colectivo de maestros a niveles diversificados para que impacte en el trabajo con el alumnado y las familias.
- b. Focalización: es el proceso de selección de temáticas o problemáticas en las cuales centrar el trabajo del grupo para actuar en la realidad educativa, al tomar de decisiones que beneficien el proceso educativo del alumno.
- c. Organización: este aspecto aporta el marco de trabajo adecuado a los propósitos planteados por el equipo y van desde la organización del espacio, el tiempo, la adopción de roles y el ambiente de trabajo.
- d. Desarrollo: es la secuencia de las fases que se pueden abordar en las temáticas planteadas por el equipo de trabajo y son cinco: a) lluvia de ideas y focalización, b) recogida de información, c) análisis y discusión, d) exploración de alternativas y e) seguimiento.
- e. Asesoramiento: es prever que en alguna de las fases, se requiera de aportaciones externas sobre todo de un asesor que cuente con una visión externa de la realidad, en donde las resoluciones enunciadas por este agente, serán las que el grupo de trabajo considere factibles a las necesidades de la escuela.

De esta forma, se puede tener un breve acercamiento sobre las facilidades y dificultades que subsisten con respecto al vínculo de trabajo en la atención para la diversidad, pues “[e]s un nuevo tipo de relación de profesionales cuya mirada está influida no sólo por su formación, sino por la experiencia de trabajo en la atención y relación con el sujeto alumno” (Escalante, 2010), por tal, ayudar a los estudiantes en su condición de vida que los caracteriza y formar conciencias con respecto a las diferencias, comprende por parte de los docentes, romper rutinas que transformen su acción pedagógica, con la necesaria toma de conciencia a través de la reflexión, el análisis y la autorregulación de la práctica cotidiana.

## **2.2 La intervención psicopedagógica en el aula de educación primaria regular.**

La USAER desarrolla su trabajo de atención mediante la intervención y la colaboración del equipo interdisciplinario con la escuela regular. De ambos conceptos relevantes para el trabajo de los equipos de apoyo, en este apartado se dará énfasis al primero por el vínculo que tiene con la concreción de prácticas curriculares en el aula, tendientes a contribuir en la mejora del aprendizaje de las alumnas y los alumnos en su integración a la institución educativa.

Si bien ambos términos circunscriben el trabajo de las unidades como lo indica el MASEE: “[l]a colaboración e intervención de la USAER en la escuela regular, impulsa [...] actuaciones profesionales para el desarrollo de una gestión escolar y pedagógica inclusivas.” (SEP, 2011, p. 127). Es por medio del proceso de mejora denominado intervención, como se influye en los grupos a través del desarrollo de diversas estrategias áulicas en la atención a las demandas de la diversidad del alumnado.

La intervención se realiza en la escuela, dentro del aula regular para impactar también en el contexto socio-familiar. Centrada en el ámbito educativo, específicamente en la educación básica, ésta se brinda a lo largo del proceso escolar donde la unidad de apoyo toma en cuenta aquello que pueda influir en el adecuado aprendizaje de los estudiantes. Se menciona en el MASEE:

La 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. (SEP, 2011, p. 129).

Intervenir en los procesos del currículum, la enseñanza, las estrategias, la evaluación, la asesoría, etcétera, con la finalidad de desarrollar una mediación acorde a las necesidades del alumnado, es labor de las unidades de apoyo psicopedagógico. En el nivel primaria, las prácticas institucionales están orientadas a la atención de alumnas y alumnos por grado; en total son seis y cada uno se divide en hasta en tres grupos A, B y C, cada cual con un maestro titular encargado para el ciclo escolar.

El modelo de atención de las USAER señala la colaboración entre ambos docentes: de apoyo y regular. Sin embargo, por escuela lo habitual es un solo profesor de apoyo permanente, el equipo paradocente itinerante y el director de la unidad, quienes brindan el servicio para asesorar, acompañar y dar seguimiento al total de estudiantes, padres de familia y al máximo de 18 profesores por institución. Así, el trabajo de intervención no solo esta enfocado hacia las alumnas y los alumnos que enfrentan alguna discapacidad o con capacidades sobresalientes, sino que está dirigido al total de la población escolar, por ello, se alude al concepto barreras para el aprendizaje y la participación.

Así se vuelve indispensable definir el concepto de intervención porque su campo de estudio es muy amplio, pero, aludido al contexto educativo sobre todo a las situaciones o problemáticas de cada individuo dentro de la institución escolar, se delimita el campo de actuación de los docentes. Para Martínez (2002) “[l]a intervención es un proceso intencional de interferencia o influencia, y persigue un cambio” (p. 28), señala que ésta se puede clasificar en tres aspectos: el tipo de cambio, la unidad y el método usado.

Las características antes mencionadas indican la clase de intervención a realizar ya sea social o psicopedagógica, no obstante las combinaciones que se pueden dar, lo importante es situar la perspectiva correcta para ayudar de forma adecuada a los estudiantes. Por ejemplo, en el ámbito de la educación especial este concepto asociado al de exclusión, pretende situar respuestas con la intención de producir cambios actitudinales, conceptuales, emocionales, educativos, etcétera, en las personas

implicados en el proceso educativo; por ello, se podría decir que principalmente los equipos de apoyo de las USAER realizan una intervención psicopedagógica. Así:

[...] entendemos por intervención psicopedagógica aquél proceso de optimización y transformación social de la realidad, que se realiza a través de una acción sistemática y contextualizada, cuidadosamente planificada y, que tienen como finalidad atender a las necesidades de los demandantes de la propia intervención, en un proceso de evaluación permanente. (Martínez, 2002, p. 30).

En tanto, García (2001) retoma el término en relación con las necesidades de aprendizaje y dice: “La intervención, [...] es de carácter intencional y planificado exigiendo un nivel de estructuración y de formalización [...] es facilitadora, establece puentes (brindging) y ayudas andamiadas (scaffolding) que han de ser progresivamente reiteradas para facilitar la autonomía” (p. 14); es decir, se puede observar, el término desde un nivel de especialización el cual debe estar fundamentado con base en teorías que den sustento a este trabajo de mediación.

Este mismo autor pone de manifiesto otra cuestión ligada a la definición anterior al mencionar como “[...] la intervención parte de las necesidades que presentan las personas con dificultades de aprendizaje y sus familias, junto con las necesidades que, en relación con ello, manifiestan las personas del entorno en que participan o con quienes interactúan.” (Ibídem, p. 14); es decir, partir de una evaluación centrada en el proceso de la persona y de los ámbitos específicos donde interactúa para contribuir a su autonomía educativa y social.

Por lo anterior, el término intervención psicopedagógica en el ámbito de servicio de las USAER, se refiere a un proceso de ayuda mediada que parte de las necesidades educativas específicas que requieren los individuos con la finalidad de generar un cambio, mejora o transformación de la situación educativa en la que se encuentran, al

implementar acciones progresivas en beneficio de los propios estudiantes y del contexto social, educativo y familiar en el cual se desenvuelven.

La intervención está dirigida a detectar barreras, dificultades, problemáticas, etcétera, que impidan al alumno desarrollar un adecuado aprendizaje, es decir cambiar lo que dificulte, impida e imposibilite alcanzar al estudiante una adecuada educación formal, por ello, la importancia de los equipos de apoyo psicopedagógicos. No obstante, se concibe esta mediación como un tercero elegido que interviene para determinada situación; esto debe ser resignificado por cada actor implicado pues es necesaria para la labor de los profesores de la USAER como una ayuda a lo largo del proceso educativo de los estudiantes.

La resignificación implica, cambiar el sentido de intervención de forma radical, en donde el equipo de apoyo psicopedagógico “[d]ejará de ser un ‘venir entre’, como tercero privilegiado que supuestamente dialectiza una relación dual, para convertirse en un ‘intervenir’ o ‘entrar’, es decir dejar de estar fuera.” (De la Vega, 2009, p. 87). Al partir de esta concepción, se puede establecer un pertinente trabajo en equipo.

Así, la colaboración como proceso “[...] exige relaciones simbióticas y fuertes lazos de implicación, constituye un grupo propiamente dicho, interactuando como iguales.” (Moriña, 2005, p. 35). Dentro de las instituciones educativas, esta característica define una forma para encontrar soluciones ante las problemáticas que se enfrentan en el quehacer como docente, sobre todo en aspectos referidos con la diversidad. Parilla (2003) menciona:

Parece claro que el trabajo en grupo, la colaboración, puede mejorar de forma sustantiva la respuesta que la escuela da a la diversidad. Hasta tal punto es así, que podríamos decir que crear comunidades inclusivas, de todos y para todos, es crear comunidades de colaboración. Y es lógico que así sea. Construir una escuela inclusiva supone reconocerla como comunidad de todos, reconocer el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona. (p. 43).

Señala esta autora, que podemos encontrar formas de colaboración entre alumnas, alumnos, maestros, instituciones, escuela y comunidad y escuela e investigación; sin embargo, la que se establece entre el profesorado, es la actividad que con más frecuencia se inicia en las instituciones para responder a la diversidad; así, las agrupa en tres bloques: los grupos de trabajo de docentes de una misma escuela, los grupos de apoyo y ayuda entre profesores y los proyectos colaborativos de calado y alcance institucional. (Ibídem, p. 44).

Nos enfocamos al grupo de trabajo de docentes de una misma escuela pues se lleva a cabo para asumir la inclusión como proceso que se conforma mediante propuestas diversificadas, basadas en el reconocimiento del conocimiento en la teoría y la practica. Asimismo la colaboración (Ibídem, p. 43) como estrategia para la inclusión:

- Se basa en el establecimiento relaciones simétricas donde todos los participantes se asumen como iguales.
- La participación es libre de compromiso y voluntaria.
- Se puede aprender de los demás participantes en el proceso, es decir, se reconoce y valora el conocimiento del otro.
- Existe una adecuada y sistemática planificación del trabajo y orientación del grupo.
- Se establece una comunicación basada en el diálogo, la escucha y la comprensión.
- Se orienta hacia procesos de cambio y mejora prácticos, con predominio en las aulas, las escuelas y la comunidad educativa en general.

Como se puede observar, la interdependencia entre la intervención y la colaboración en el trabajo entre las USAER y las escuelas regulares, beneficia tanto a docentes en su desarrollo profesional, como a las alumnas y los alumnos en la mejora sus procesos educativos. Es innegable que coexisten dificultades propias en cada escuela; por ello, es indispensable favorecer el desarrollo institucional al situar las características del entorno e intervenir mediante el trabajo colaborativo para unir el

engranaje en la atención a la diversidad, para que esta ayuda trascienda el ámbito escolar hacia otros contextos lo cual va más acorde a la propuesta de educación inclusiva.

### **2.3 La inclusión ¿desde la exclusión? La USAER en la escuela regular.**

La USAER es un equipo interdisciplinario que tiene como principal función brindar atención oportuna a aquellos estudiantes discriminados, marginados, excluidos o con riesgo de abandonar la escolarización. Su campo de acción es dentro de las escuelas regulares al colaborar con ellas en la conformación de espacios inclusivos para favorecer el acceso y la permanencia en el sistema de la población escolar.

El servicio de las USAER está basado en el apoyo, el acompañamiento y la orientación no sólo de las alumnas y los alumnos, sino también de maestros y padres de familia en el trabajo conjunto para minimizar o disminuir las barreras para el aprendizaje que impiden la participación de los estudiantes. Estas unidades fueron creadas a partir de la reorientación de servicios de educación especial en 1994, desde entonces, han reconceptualizado sus procesos de atención mediante diversos documentos donde se establece su forma operativa dentro de las escuelas de educación básica.

A partir de los principios de educación inclusiva generados por iniciativas internacionales, se crean políticas educativas y documentos que norman la atención de niñas y niños en las escuelas. En la actualidad, para el caso de las unidades de Apoyo, dos principales son, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) y Orientaciones para la Intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica.

El MASEE es el documento que orienta los servicios que otorgan los CAM y las USAER, ahí enmarcan la labor del docente de educación especial bajo principios de la inclusión educativa, fundamentan funciones por desempeñar y plasman la estructura

específica de los equipos de apoyo, En tanto el segundo, deriva del primero al señalar de forma específica cómo llevarlo a cabo dentro de las escuelas regulares; específicamente en el MASEE se señala a la USAER 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. (SEP, 2011, 127).

Las orientaciones vertidas en ambos documentos señalan explícitamente cómo se debe realizar lo anterior, no obstante los equipos de apoyo psicopedagógico ocupan una posición crítica respecto a su labor, ya que están en el centro de dos universos; a su alrededor se encuentra, por un lado, el sistema de educación regular, por otro, el de educación especial, como se muestra en la figura 2.3.1.

Del mismo modo, se puede observar que la influencia de estas unidades está supeditada a impactar dentro las instituciones ordinarias en la atención a cuatro escuelas de educación básica a través de equipos de intervención constituidos de forma específica:

La estructura de la USAER está formada por una dirección, el área de apoyo secretarial- para realizar las tareas de orden administrativo- normativo que facilita la operatividad del servicio- y el área de apoyo técnico-pedagógico donde se integra un equipo interdisciplinario el cual constituye el equipo de apoyo de la USAER. Este equipo está conformado por maestra/ maestro de comunicación, psicólogo/psicóloga, trabajadora/trabajador social (sic) y un número variable de maestras o maestros de apoyo (de acuerdo con requerimientos), cuya formación puede ser de especialistas en una de las diferentes áreas de Educación Especial o disciplina que guarde relación con el campo educativo. (SEP, 2011, p. 127).



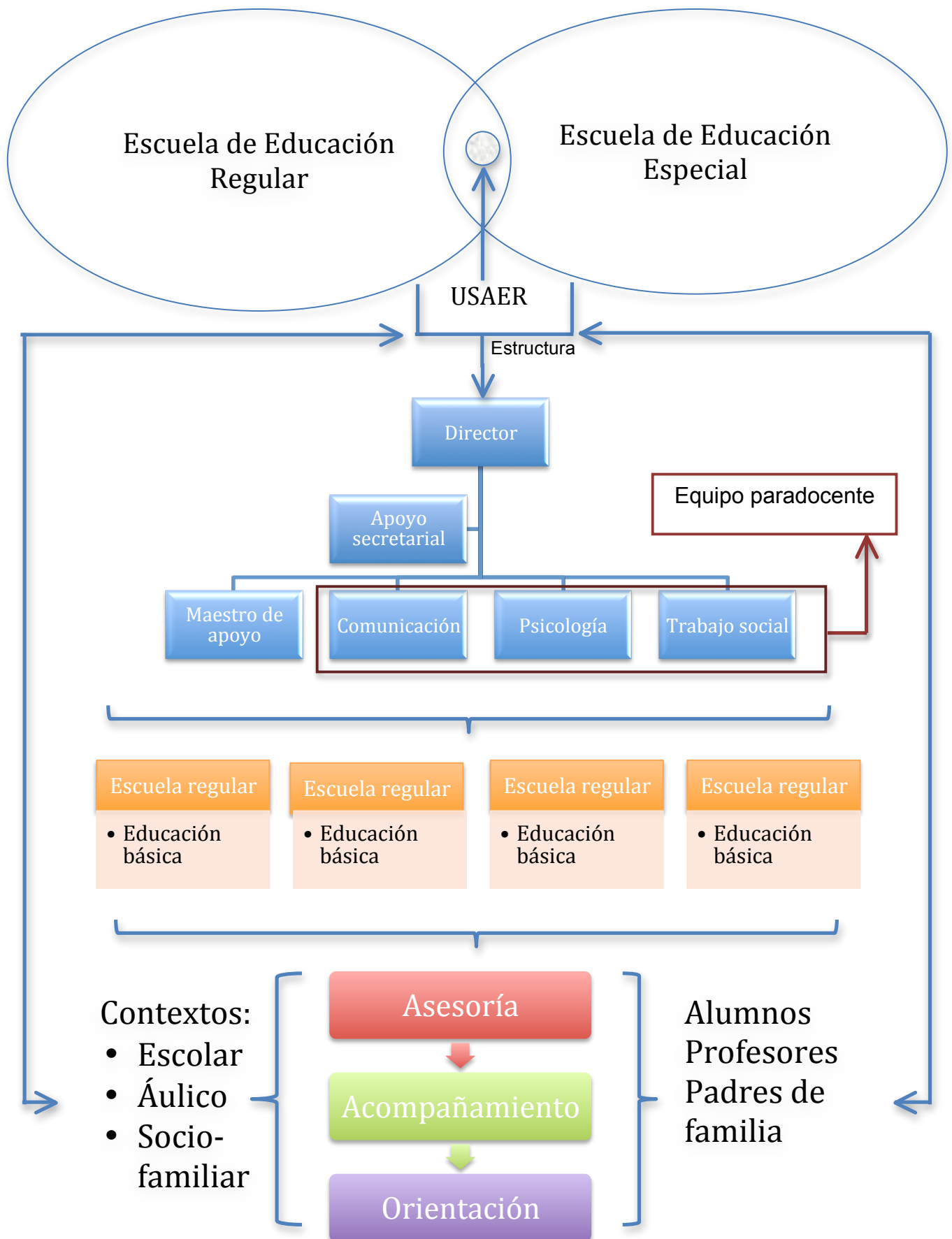


Figura 2.3.1 Caracterización del trabajo de las USAER

El director de la unidad, gestiona y coordina el adecuado funcionamiento de la unidad en el correcto trabajo de inclusión en las escuelas. El maestro de apoyo cumple la función de organizar actividades para intervenir en casos de alumnas y alumnos más vulnerables, lo cual hace mediante diversas actividades tales como observaciones, entrevista a padres, elaboración conjunta con los profesores de primaria en el llenado del perfil grupal a través de la evaluación diagnóstica, asistencia a cada grupo de la primaria, evaluaciones, llenado de formatos y conformación de carpetas, así también como el análisis de casos específicos en las juntas de CTE.

Por su parte el equipo paradocente, conformado por los profesores especialistas en el área de comunicación, psicología y trabajo social, interviene en casos específicos al proporcionar ayuda especializada cuando se analiza de manera estrecha los casos, con los docentes de apoyo y de grupo, para generar estrategias diversificadas de atención tales como orientación a padres, asistencia a grupos, organización de talleres, etcétera.

El horario de atención es con respecto a la jornada escolar en donde cada uno de los docentes de la USAER organiza sus actividades de acuerdo con la gestión de cada institución mediante un plan de trabajo, cronogramas y planificaciones derivadas de necesidades identificadas en el diagnóstico de la escuela. Es importante resaltar la comunicación en el seguimiento que otorga el equipo a cada uno de los casos, tanto en las juntas de CTE de la USAER como de la primaria.

Así, la principal labor de la unidad es apoyar, asesorar y orientar a los docentes de grupo a reducir las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado a través de acciones concretas para favorecer la inclusión. El trabajo, es en conjunto con cada institución, no obstante, la gestión se establece de acuerdo con el nivel educativo al cual corresponde su respectiva administración ya que, de acuerdo con la normatividad plasmada en la Guía Operativa (SEP 2013), la USAER pertenece al Servicio de Educación Especial y las escuelas regulares al de Educación Primaria.

Se norman las acciones en el MASEE a través de cuatro momentos de trabajo y aún cuando existan diferencias entre el servicio brindado en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) y la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), básicamente los momentos de atención brindados son: 1) construcción del análisis contextual: evaluación inicial, 2) planeación y organización de los apoyos: Programa de Apoyo a la Escuela (PAE), 3) Implementación, seguimiento y sistematización de los apoyos: estrategias, proceso e integración de evidencias y 4) evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo: informes. (SEP, 2011, p. 28).

En los dos primeros meses se trabaja con la evaluación inicial en la cual se construye un análisis contextual que permite identificar las barreras para el aprendizaje que enfrentan los estudiantes; información que se obtiene de la escuela y del trabajo sistemático de la USAER en lo escolar, áulico y sociofamiliar mediante: observaciones, entrevistas a padres, alumnos y docentes, evaluaciones diagnósticas, perfiles grupales, informes psicopedagógicos, entre otras. Con el análisis, se crea la estadística y el PAE, en el cual se establece la intervención del equipo mediante el conocimiento de la realidad educativa.

Se sistematiza y documenta toda la información para realizar informes de las actividades, los resultados y los avances obtenidos con las alumnas y los alumnos e implementar estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación. Lo anterior, mediante la conformación de las carpetas de escuela y de aula<sup>8</sup>, los cuales, son los instrumentos de trabajo de los equipos de apoyo que ayudan a conocer y mantener

---

<sup>8</sup> Los formatos que se manejan para la conformación de las carpetas se distinguen si son de aula o de escuela y van desde los datos generales de la escuela y grupo, los reportes del análisis contextual, PAE, informes bimestrales y finales. El documento *Orientaciones para la Intervención de la USAER* anexa 19 formatos como principales, sin embargo, estos son más al incluir otros como evaluación al docente de la unidad de apoyo, seguimiento a la gestión, desarrollo de procesos, (planeación, instrumentos formas y momentos para la evaluación, participación de la familia); se anexan además perfiles, diagnósticos, cuadros, estadísticas, etcétera; sin embargo, como dice Escalante (2010): “Es indispensable revisar la pertinencia de tales exigencias en función de las necesidades de la enseñanza, de la disposición de tiempo y de las demandas de la atención a los alumnos. Existen otros medios que pueden aplicarse y así evitar que el llenado de formatos distraiga el interés de los maestros sobre lo que es esencial y trascendente del trabajo que llevan a cabo.”

comunicación de cada caso. Se constituyen durante el ciclo escolar pues: “[e]l uso cotidiano de las carpetas permite orientar las actividades desarrolladas para organizar y dirigir los apoyos a la escuela, a las aulas y a las familias, a través de la toma de decisiones, realización de tareas, el seguimiento y la evaluación continua que permite el ajuste y replanteamiento de los apoyos planeados.” (SEP, 2011, 59).

Por consiguiente, se llevan a cabo todo un proceso para identificar y apoyar a los estudiantes que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad. A partir de la descripción anterior, se pretende lograr atender a la diversidad mediante el trabajo colaborativo entre escuela, USAER, docente regular y padres de familia. El reto se enfrenta, lo asumen como tal, no obstante, es aquí donde interviene lo instituido y lo instituyente como fuerzas institucionales de gran peso para poder lograr la inclusión:

Si bien las instituciones en su aspecto de lo institucional, lo instituido, configuran la trama de sostén de la vida social y el andarivel por el que transcurre el crecimiento de los individuos, inevitablemente se “topan”, se confrontan y entran en “lucha” con los desvíos que conforman el cuestionamiento y la posibilidad de concreción de lo instituyente. (Fernández, 1998, p. 16).

Se pretende disminuir la separación entre la educación especial y la educación regular a través de la propia inclusión del docente de apoyo en la participación dentro de la escuela regular. No obstante, se arraigan percepciones en las cuales contribuye la polarización de múltiples aspectos en el sistema educativo para la implementación de prácticas a favor de la aceptación.

La entrada de las USAER a las escuelas regulares como apoyo educativo representa para los docentes titulares de grupo una ayuda, pero en la experiencia se percibe, a la vez, como un obstáculo para ellos, pues, por un lado, al levantar diagnósticos para la identificación de alumnas y alumnos con mayor vulnerabilidad, en la observación, análisis y conocimiento de su práctica, en cierto modo consideran que

se critica, juzga y evalúa su trabajo; deviene pues, también para el equipo psicopedagógico el rechazo y la indiferencia hacia su labor.

Por otro, las concepciones que encasillan el trabajo del maestro de apoyo sólo a la atención de las niñas y los niños que presentan alguna dificultad identifican al servicio como “regularización”. Aunque la trayectoria de la formación de las USAER ha pasado desde lo terapéutico hasta lo social, se ha pretendido descartar una concepción clínica de la atención, pero las condiciones institucionales hacen que los sujetos produzcan determinadas prácticas, estructuren esquemas y perpetúen e interiorizan principios generadores de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción sobre este tipo de atención. (Bourdieu, 1996).

Así, se arraigan concepciones que encasillan la educación de las alumnas y los alumnos considerados especiales al etiquetarlos y clasificarlos, máxime si esta precedido con un diagnóstico de alguna institución externa que indique, presenta una dificultad para aprender, como menciona Echeita (2007):

[...] el hecho de que un alumno o una alumna venga precedido de un diagnóstico que nos dice tiene *deficiencias* y dificultades para aprender supone, de entrada, dirigir la atención del profesorado hacia aquello que dicho alumno no puede hacer. En consecuencia, no es de extrañar que éste adecue (por lo general a la baja) sus expectativas respecto a las posibilidades de progreso de aquel y, en consecuencia, limite, simplifique o reduzca poco a poco sus intervenciones hacia él. (p. 32).

Este mismo autor señala se les restringen las oportunidades, pues percibida desde la educación especial se refuerza la idea de que las dificultades de las alumnas y los alumnos son internas y causadas por su déficit; por tanto se deposita la responsabilidad de la enseñanza en un profesor de educación especial, lo cual limita sobremanera la responsabilidad del docente regular y refuerza la segregación del alumnado. (p.31).

Pero, a su vez, no sólo alumnas, alumnos sino también los propios maestros viven y perciben la exclusión; la normatividad, en gran parte, frena la acción docente. Como se mencionó, la dimensión institucional de las prácticas educativas para la inclusión se viven desde la parte normativa mediante lineamientos, modelo de atención, modelos de gestión, orientaciones metodológicas o documentos de trabajo, normalidad mínima, etcétera; así, se controla el cómo realizar la práctica. Mencionan Berger y Luckmann (1993) “[l]as instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada.” (p. 74).

Esto, se puede notar en lo que se espera sobre las niñas y los niños especiales. Se inspeccionan varias cuestiones, desde la acción de los maestros hasta la de los estudiantes pues “[c]uanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve” (Ibídem, 1993, p. 83). Es en el aula, como espacio donde se genera el proceso de enseñanza, donde se percibe el trabajo de inclusión a través de la exclusión.

En el proceso se asumen papeles que controlan y como señala Fernández (1998), se percibe la acción institucional entre otros, a través de “[c]iertas concepciones explícitas e implícitas acerca de los roles, las formas de tratar con contenidos y recursos; las expectativas de rendimiento [...]” (p. 47). En efecto, el peso de lo instituido condiciona la concreción de las acciones docentes, sin embargo, lo instituyente, que da forma y sentido a las prácticas, permite a cada centro escolar llevar a cabo el proceso de integración de las alumnas y los alumnos de formas distintas.

La falta de preparación estructural en las escuelas para responder a las demandas de niñas y niños con algún déficit es relevante, pues la mayoría tienen nulos o escasos accesos y recursos para la pertinente atención de las y los estudiantes, por tanto, el equipo de apoyo también comparte la exclusión ya que los espacios donde desarrollar sus funciones son inexistentes o se crean a través de adaptaciones como: bodegas, bibliotecas, salones compartidos con danza, inglés o educación física.

El propósito de las USAER es brindar una atención que impacte no sólo a aquellos que enfrentan alguna discapacidad sino a toda la población escolar, pero en la medida que tanto el docente de apoyo como el regular en la realidad educativa buscan establecer una forma de trabajo para lograrlo, el reconocimiento del por qué de la actuación en la práctica educativa se vuelve necesario pues el *habitus* como “[...] mediación universalizante que hace que las prácticas sin razón explícita y sin intención significativa de un agente singular sean a veces ‘sensatas’, ‘razonables’ y objetivamente orquestadas [...]” al hacerlas consientes pueda posibilitar un cambio en la atención a la diversidad.

#### **2.4 La interdisciplinariedad de los docentes que integran la USAER**

A partir de análisis sobre el trabajo que constituye los servicios de las USAER, al afrontar la complejidad de las diversas problemáticas que se entretajan en la formación de las alumnas y los alumnos en las escuelas, requiere de un abordaje profesional desde diversas áreas disciplinares. Intentar abordar de forma individual un caso, llevaría a una sesgada comprensión del mismo y a una falta de ideas sobre lo que se puede hacer para solucionarlo.

El aporte epistemológico de cada disciplina, permite tener una visión particular, comprender circunstancias, tomar decisiones adecuadas y, por tanto, intervenir en la resolución de cada caso. En otras palabras, a través de la reciprocidad se construye de forma colectiva el conocimiento que se puede llevar a cabo ante las situaciones a resolver.

En esta reciprocidad, se fundamenta la propuesta de inclusión educativa a través de los equipos interdisciplinarios en las escuelas pues propende que el conjunto de problemáticas diversas, llámense: deficiencias, barreras o discapacidades tengan un abordaje en conjunto con la finalidad de facilitar la comprensión de cada caso en específico.

Al señalar la estructura de los equipo de apoyo, según el MASEE, explícitamente menciona como estos están integrados básicamente por docentes, cuya formación puede ser en una de las áreas de educación especial o alguna disciplina que esté relacionada con el campo educativo y son: maestra/ maestro de comunicación, psicólogo/psicóloga, trabajadora/trabajador social y maestras o maestros de apoyo. (SEP, 2009, p. 127).

Se requiere para psicología y trabajo social que sean del área, una docente con especialidad auditiva y lenguaje para comunicación; en tanto, los maestros de apoyo pueden tener una preparación relacionada con la educación especial (intelectual, visual, motriz, etcétera), pedagogía o psicología, no obstante, la constitución del equipo puede variar de acuerdo con la disponibilidad de recursos.

Así, con la entrada de los equipos de apoyo psicopedagógicos a las escuelas se abre un espacio de trabajo donde realizar intervenciones para favorecer la atención a la diversidad, a través de un grupo de especialistas que llevan a cabo funciones de: enseñanza, planificación, evaluación, enlace, gestión, asesoría, acompañamiento y orientación.

Sin embargo, lograr una auténtica interdisciplinariedad en la práctica profesional educativa es una tarea de gran dificultad, sobre todo por las concepciones que se generan en torno al trabajo del otro, pues en general, a partir del paradigma positivista se introduce la idea en los profesionales de visualizar la complejidad de lo real mediante el aislamiento de su propia disciplina, lo cual resta efectividad a la solución de las diversas problemáticas.

Una forma de contrarrestar lo anterior es mediante la constitución de equipos, donde cada uno cuente con una formación específica en alguna disciplina. En el medio educativo, el trabajo entre los profesores de apoyo en colaboración con los docentes regulares busca romper concepciones sobre el abordaje de las problemáticas a nivel individual, lo cual es complicado. Al respecto Boggino y De la Vega (2006, p. 114),



mencionan que la mayoría de los obstáculos que impiden un trabajo interdisciplinario son los teórico-epistemológicos provenientes de la formación profesional y los constituidos por ficciones las cuales impregnan de supuestos a la escuela; éstas son tres:

- 1) La de psicología. Lo ubica en un lugar privilegiado, como el especialista que sabe y debe solucionar los problemas de aprendizaje de las alumnas y los alumnos lo cual sitúa al docente titular en una posición de imposibilidad de desconocer por qué las niñas y los niños presentan problemáticas en el aprendizaje.
- 2) La del individuo. Ubica el problema en el niño y deja de lado elementos situacionales, relacionales e históricos tales como la escuela, el contexto, las estrategias, el grupo, la cultura, la subjetividad docente. Ni el profesional a cargo del menor ni la institución educativa interpelan estas cuestiones.
- 3) La cuantitativa. Centra la solución de las problemáticas del aprendizaje en la mayor cantidad de trabajo que realice el estudiante; se proporciona más trabajo al niño y se aísla del resto, razón para recurrir a los dispositivos privados como medios para cristalizar esta ficción.

Puigdellívol (2007), expresa esta situación en relación con el docente regular y de apoyo al decir:

[...] es necesario evitar actitudes preconcebidas sobre la validez de las valoraciones de ambos, hecho que ocurre a menudo cuando alegremente (acríticamente) se admite la valoración del especialista como la “más documentada” o, en el caso contrario, la valoración del tutor como “la que cuenta”, por el mero hecho de que mantiene un contacto más cotidiano con el alumno. (p. 163).

En su quehacer cotidiano, el docente se impregna de concepciones sobre situaciones a las que enfrenta en la formación de las alumnas y los alumnos. Entonces, una cuestión relevante en el trabajo interdisciplinario para la diversidad son las prácticas docentes

diferentes, pero a la vez específicas; para ello, se requiere una coordinación entre profesionales de forma concreta, pues al situar problemáticas e intervenir para su resolución, los *habitus*, como “principios generadores de prácticas distintas y distintivas” (Bourdieu, 1997, p. 20), de forma sutil, marcan diferencias que son difíciles de percibir, por ello:

El trabajo interdisciplinario para el abordaje de los problemas escolares o de integración supone no sólo desarmar estas ficciones, sino también construir una base epistemológica que permita abandonar estos y otros mitos de la cultura escolar. Sobre ellos fueron edificadas las formas tradicionales de abordaje, las cuales estuvieron atravesadas por una racionalidad clínica que medicalizó y/o psicologizó los problemas escolares y su contexto social. (Boggino y De la Vega, 2006, p. 115).

Trabajar desde la reflexión, la conciencia y la actuación se vuelve así un imperativo importante. Por consiguiente, se entiende a la interdisciplinariedad como una forma de construcción e intercambio permanente de conocimientos entre profesionales que, con su contribución disciplinaria y a través de una relación constante de trabajo colaborativo, buscan establecer una interdiscursividad para romper concepciones en las formas de intervención hacia el alumnado.

Como menciona De la Vega (2009) en el lugar de trabajo colectivo entre docentes se encuentran y ponen en tensión saberes y prácticas diversos; es a través de la creación del espacio interdisciplinario como se tiene que habilitar un traspaso recíproco de saberes para establecer una interdiscursividad entre las disciplinas con la finalidad de construir narrativas locales: de las niñas y los niños, de la escuela, del docente, del conocimiento, etcétera, lo cual posibilitará comprender la complejidad del todo y la parte para establecer una adecuada intervención del trabajo docente en relación al trabajo en y para la diversidad.

## CAPÍTULO 3

### Concepciones docentes sobre la diversidad en el aula y su atención

#### 3.1 ¿Cómo se conforma la USAER?

La USAER-30 pertenece a la DGSEI de la Dirección Regional de Servicios Educativos Juárez y a la supervisión de Zona n°5 de Educación Especial. Este equipo apoya a cuatro escuelas primarias de turno matutino<sup>9</sup> las cuales están ubicadas en la periferia de la sede con dirección en Corazón de Barrio s/n SM 1 Unidad Habitacional Ejército Constitucionalista, Delegación Iztapalapa, C.P 09220 en el Distrito Federal, como se observa en el siguiente recuadro.

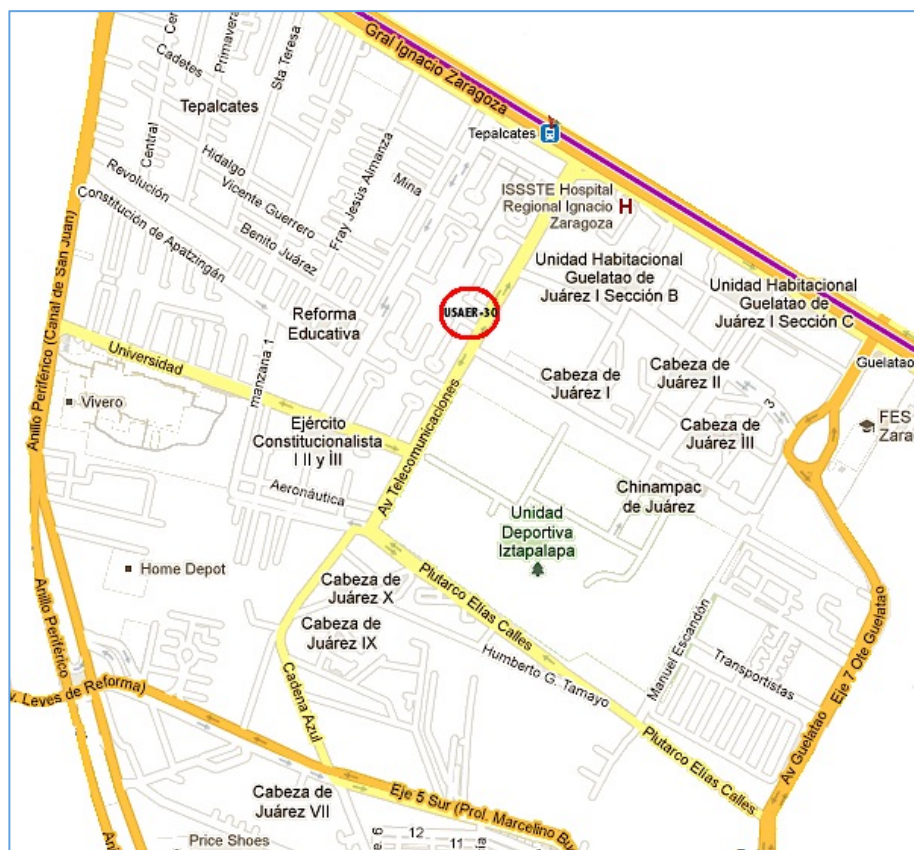


Figura 3.1.1 Mapa de ubicación de la sede de la USAER-30

<sup>9</sup> De acuerdo con la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación (SEP, 2013, p. 56) el horario de atención de las escuelas primarias de turno matutino es de 8:00 a 12:30 horas.

El equipo de trabajo de la USAER-30 está conformado de acuerdo con la estructura organizativa y operativa señalada por el MASEE (SEP, p. 127). En este caso, son siete profesores en total el director, tres de equipo paradocente y tres de apoyo quienes atienden a cuatro escuelas en la delegación Iztapalapa, pertenecientes a la Dirección Regional de Servicios Educativos Juárez y son los siguientes.

El director de la unidad es el profesor Benjamín de 37 años y es egresado de la Normal de Especialización en el área en Educación Especial. Tiene doce años en el servicio docente y desde que ingresó al magisterio, siempre se ha dedicado al trabajo de la integración. Ingresó a la docencia a través de la DGSEI; su función es coordinar y gestionar el trabajo del equipo de apoyo en las escuelas para evitar la exclusión de las niñas y los niños del sistema educativo.

El área de comunicación brinda atención a través de la profesora Sarah de 26 años de edad; cuenta con cuatro años en el servicio docente. Es egresada de la Normal de Especialización en el área de Educación Especial Auditiva y Lenguaje. Ingresó a la docencia en la SEP mediante el examen de oposición hace cuatro años y desde entonces, ha dedicado su labor dentro de la educación especial como paradocente en la unidad de apoyo.

El área de trabajo social es atendida por la profesora Mayte de 29 años quien ingresó al servicio docente en la SEP por examen de parte de la DGSEI hace tres años, tiempo desde el cual ha laborado para la unidad de apoyo psicopedagógico como paradocente. Es egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México de la Escuela Nacional de Trabajo Social; cuenta con un posgrado con la especialidad en Gerontología.

Por su parte, psicología brinda el servicio a través del profesor Rigoberto de 51 años, quien ingresó al magisterio en la SEP como paradocente en la unidad hace tres años. Es egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México de la Facultad de

Estudios Superiores Zaragoza. Actualmente estudia la maestría en psicoterapia humanista para fortalecer sus conocimientos en el área.

En la escuela primaria “Luis Vargas Piñeira” se encuentra la docente Iliana de 28 años de edad quien tiene la función de maestra de apoyo; cuenta con cuatro años en el servicio docente e ingresó a la SEP mediante el examen de oposición; desde entonces, ha trabajado para la USAER. Es egresada de la Escuela Normal de Especialización con la especialidad en Educación Especial en el área Intelectual.

El profesor Antonio de 48 años, trabaja como docente de apoyo en la escuela primaria “Miguel Lerdo de Tejada”, es egresado de la Universidad Pedagógica Nacional de la carrera de Psicología Educativa. Cuenta con quince años en el servicio e ingresó al magisterio al ser contratado por la Subsecretaría de Educación Básica. Actualmente trabaja como docente de educación especial en ambos turnos, donde colabora con la USAER-30 en el matutino.

La profesora Santa labora como docente de apoyo en la escuela primaria “Carlos Enrique Neri Guzmán”, tiene 43 años y es egresada de la Normal de Especialización con la especialidad en Infracción e Inadaptación Social. Tiene una antigüedad de veinte años en el servicio y su forma de contratación en la SEP fue por recomendación, tiempo desde el cual, se ha dedicado al trabajo con niñas y niños con discapacidad.

Como se puede observar, cuatro de los profesores de la USAER-30 son egresados de la Normal de Especialización y tres de universidades públicas en áreas requeridas para la educación especial. Cada uno, coordina acciones para la inclusión dentro de la escuela que le corresponde al buscar un impacto positivo en el aula y en el contexto socio-familiar de los estudiantes, independientemente de las situaciones y/o condiciones que enfrentan en los diferentes espacios donde laboran.

### **3.2 La Escuela Primaria.**

Favorecer el camino hacia una escuela inclusiva es un reto el cual puede ser abordado a la luz del análisis institucional. Señalar los elementos que intervienen y complejizan los procesos educativos en la atención a la diversidad reclama comprender lo subyacente dentro de cada escuela, pues está supeditado a causas multifactoriales y multidimensionales que en muchas de las ocasiones son difíciles de entender. Por consiguiente:

Conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una institución y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, es el esfuerzo que realizamos para comprender la realidad social que constituye dicha institución. Sin embargo reconocer estas interacciones significativas que se viven en el aquí y el ahora institucional, aprehendidas en lo situacional, obliga a observar a la institución como un conjunto cultural que ofrece un sistema de valores y normas, una forma de vivir en la institución y procesos de socialización. (Remedi, 2004, p.38).

En efecto, enfrentar el desafío implica desarrollar medidas tendientes a facilitar las prácticas docentes en los entornos más austeros de atención. Para ello, es necesario conocer aspectos referentes a cómo se estructuran y organizan las instituciones para la atención de los alumnos, pues la singularidad de cada escuela en las condiciones a las cuales se enfrentan de forma cotidiana establece una determinada forma de atender a la diversidad.

Asimismo, el análisis de la influencia del contexto social implica voltear la mirada sobre la institución escolar como conformación del espacio de concreción de prácticas integradoras en donde, las fuerzas de lo instituido y lo instituyente pesan sobremanera como dos grandes factores que pueden concretar o imposibilitar el logro de tal finalidad:

[...] la escuela se particulariza en una serie de establecimientos singulares. En ellos el conjunto de normas y significados que define su universalidad entra en interjuego con sujetos concretos de una realidad concreta, provocando una dinámica, un estilo y una cultura que propondrán matices especiales y aun modificarán las imágenes y los sentidos esbozados. Un cierto clima, una modalidad de enseñar y aprender, ciertos rasgos en el comportamiento externo, un modo peculiar de enfocar los problemas, una manera típica de encarar y desarrollar las relaciones convergerán –en cada caso- para constituir “el sello”, “la marca” institucional y, con ella, el espacio y la identidad en los que se puede ser incorporado o de los que se puede quedar excluido. (Fernández, 1998, 39).

En este sentido, el trabajo entre el maestro regular y de apoyo converge en constantes dimensiones que tiene su imbricación dentro de la institución escolar. Impactar en una educación inclusiva, requiere de un conjunto de acciones vinculadas a la organización de la escuela, la modificación de elementos necesarios y las características y posibilidades suficientes en la atención de las alumnas y los alumnos, sin embargo:

Estos requerimientos no son fáciles de satisfacer. La institución educativa se caracteriza por una dinámica compleja en la que confluyen múltiples factores, entre los que destacan: normas, regulaciones administrativas, los contenidos escolares, las condiciones de trabajo, los recursos pedagógicos, las tradiciones institucionales, los sujetos (maestros, alumnos, directivos, padres) con sus trayectorias de vida personales y sus acciones. Esta confluencia de factores le otorga un particular sentido a la labor que se realiza en cada escuela y en gran medida determina los límites que regulan la percepción y el comportamiento de los sujetos en relación con el desarrollo y los resultados esperados del trabajo escolar. (Escalante, 2010).

Lo anterior involucra la participación de los actores implicados en el proceso educativo, implica retos de organización, gestión, pedagógicos, etcétera, y como cada escuela es un espacio singular, en los siguientes apartados se pretende significar algunos

elementos en la infraestructura, organización escolar y factores del contexto de las cuatro escuelas primarias en atención de la USAER-30 con la finalidad conocer la particularidad de estos ámbitos de intervención.

### 3.2.1 Escuela Primaria Luis Vargas Piñeira.



Figura 3.2.1 Escuela Primaria Luis Vargas Piñeira

Con dirección en Corazón de Barrio SM 1, Unidad habitacional Ejército Constitucionalista, la escuela Luis Vargas Piñeira es la que actualmente alberga la sede de la USAER-30 y además comparte el espacio, dentro del mismo predio, con la primaria “José Dolores Medina Delgado”.



Con relación a las instituciones de nivel primaria, ambas pertenecen a la DGSEI pero la “Medina”, a la Dirección Regional de Servicios Educativos Centro, por tanto, ambas están bajo la misma gestión de supervisión pero de diferente dirección regional, pues una mantiene una jornada con horario regular de 8:00am a 12:30pm y la otra de jornada ampliada con un horario de atención de 8:00am a 2:30pm.

Cada cual con su propio inmueble, comparten algunas instalaciones tales como la entrada, los patios (uno con techado) y algunas áreas verdes; esta situación en la que se encuentran ha llevado a ambas gestiones a establecer horarios y delimitar espacios para cuestiones tales como recreo, ceremonias, educación física, eventos, etcétera, sin embargo, aún con la organización se les complica llevar a cabo algunas actividades.

En la entrada a mano derecha están los dos espacios para ambas direcciones y de lado izquierdo el aula de usos múltiples, una bodega y un área verde en mal estado que continúa en la parte trasera del edificio por ser depósito de sillas, bancas y escritorios en desuso, es decir, que fueron reemplazados y abandonados en ese lugar desde hace un tiempo considerable.

La primaria atendida por la USAER-30, “Piñeira”, cuenta con espacios propios para llevar a cabo sus actividades como son: 1 dirección, 15 aulas para sus respectivos grados de primero a sexto: dos para cada nivel, uno de modalidad del Programa Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP 9-14), una de usos múltiples y la de medios; además de biblioteca, baños ubicados en la parte baja del edificio y el estacionamiento el cual se encuentra junto al patio trasero de la escuela.

Así, la estructura de la organización está constituido para atender un total de 265 estudiantes a cargo de 13 profesores frente a grupo de los cuales 12 dan clases de primero a sexto y 1 en el programa SEAP 9-14. De estos, 7 son egresados de normales públicas, 5 de normales privadas y 1 de universidad pública. Además cuentan con el personal de educación física, danza, 3 asesores técnico pedagógicos (ATP), 2

conserjes, el maestro de apoyo y el equipo paraprofesional quienes los visitan una vez a la semana.

Cabe destacar que el edificio de la primaria es de dos pisos y es imposible el acceso a los pisos superiores para alumnas y alumnos que enfrentan dificultades motoras en donde se encuentran, los salones de cómputo y el de la USAER-30. Este último, es un espacio con poca amplitud, en donde se alojan los materiales del equipo de apoyo (dibujos, mapas, videos, juegos, expedientes, equipo de cómputo, estantes, murales, etcétera), la sede de la unidad y el espacio de atención del maestro de apoyo y paraprofesional de esa escuela.

### 3.2.2 Escuela Primaria Miguel Lerdo de Tejada



Figura 3.2.2 Escuela Primaria Miguel Lerdo de Tejada

Ubicada en la Unidad habitacional Chinampac de Juárez, Frente VI y VII, la primaria Miguel Lerdo de Tejada es una escuela con un amplio espacio en sus instalaciones. El edificio escolar, cuenta con aulas suficientes para albergar a una población escolar que, al momento de realizar la investigación es de 477 estudiantes de primero a sexto grado.

La escuela es de jornada regular y aloja la Supervisión de la Zona Escolar no. 19 de Primaria. La infraestructura cuenta con 16 aulas para 3 grupos de 1º y 2º y 2 para 3º, 4º, 5º y 6, 1 digital, 1 de medios, además de 1 dirección, los baños los cuales son pocos para la población y el estacionamiento, área que es de las pocas escuelas en donde el acceso de los automóviles no arriesga a la población escolar. En tanto, el aula de la USAER-30 es un espacio reducido dividido en dos áreas pequeñas, el cual fue acondicionado por la unidad de apoyo para albergarla en la atención a los estudiantes, pues era una bodega pequeña y muy sucia donde se guardaban papeles e implementos para educación física.

Los edificios de la escuela están rodeados de áreas verdes en excelentes condiciones, limpias y cuidadas. A su vez, están dos patios con una extensión considerable para la realización de actividades físicas, ensayos, prácticas, ceremonias, eventos, muestras, etcétera, se observan en ellos, marcas para actividades físicas y de concentración en caso de sismo o incendios. En cuanto a adecuaciones de acceso, la primaria cuenta con rampas para niñas, niños o personas con alguna discapacidad motriz, sin embargo, éstas se encuentran sólo para la planta baja.

En cuanto a la estructura organizativa cuenta con 1 director, 14 maestros frente a grupo de los cuales 6 son egresados de normales públicas, 4 de normales privadas y 2 de universidades públicas; además de 1 ATP, 2 maestros de educación física, 3 conserjes, el docente de apoyo y los paradocentes quienes la visitan una vez a la semana. Una cuestión a destacar es que la escuela no cuenta con dos profesores titulares por lo que el ATP y el de supervisión cubren de manera momentánea esa función.

### 3.2.3 Escuela Primaria Carlos Enrique Neri Guzmán.



3.2.3 Escuela Primaria Carlos Enrique Neri Guzmán

La escuela primaria “Carlos Enrique Neri Guzmán” circunscribe con un preescolar y está ubicada en la avenida Telecomunicaciones s/n Frente 8, 9 y 10, colonia Chinampac de Juárez. De jornada regular, es una institución que brinda el servicio educativo a un total de 528 estudiantes de 1° a 6° grado.

La infraestructura de la institución cuenta con 3 edificios; dos de planta baja y uno de primer piso. Los espacios de interacción del edificio escolar están distribuidos por una dirección escolar, tres bodegas para resguardar el material de apoyo, una para distribución de desayunos, otra de material didáctico; la última, para educación física.

Las aulas son 16 en total, de las cuales 3 son de 1º, 3º, 5º y 6º y 2 de 2º y 4º. En estos espacios, es donde permanecen la mayor parte del tiempo los estudiantes; ahí se realizan procesos de interacción académica; es en lugar, en palabras de Jackson (1991) de los afanes cotidianos, del entorno físico relativamente estable que proporciona un contexto social bastante constante. (p. 47). Además cuenta con una biblioteca, espacio compartido con la USAER ya que ahí se equipó el aula digital, lo que afectó el espacio de atención de la unidad.

Así, la escuela tiene aula de cómputo, digital, de usos múltiples y los baños. Lo descrito, marca la periferia del patio de la primaria, el cual, cuenta con marcas para concentración en caso de sismos, un área con techado para tapar del Sol o lluvia, además de adecuaciones de acceso en la planta baja, no obstante es sólo para ese nivel lo cual imposibilita el acceso al primer piso de aquellas niñas y niños con alguna discapacidad motora.

La escuela primaria instituye una forma de organización con el personal docente para atender un máximo de 35 alumnas y alumnos por aula y consta de: 1 directora, 3 docentes de apoyo técnico-pedagógico, 16 profesores de grupo de los cuales 10 son egresados de normales públicas, 4 de normales privadas y 2 de universidades públicas; además de 1 profesor de educación física, 1 docente de apoyo, el equipo paraprofesional de la unidad quienes visitan la institución una vez por semana y 3 conserjes.

### 3.2.4 Escuela Primaria Julio Cortázar



Figura 3.2.4 Escuela Primaria Julio Cortázar

En la avenida Juan Crisostomo Bonilla s/n de la unidad habitacional Ignacio Zaragoza se encuentra ubicada la escuela “Julio Cortázar”. Es una institución de jornada regular con el espacio suficiente para atender a una población escolar total de 568 estudiantes de primero a sexto grado.

El inmueble cuenta con espacios específicos para albergar: 1 dirección, 18 salones de primero a sexto grado, 3 de cada grado (A, B y C), el aula digital, y los baños. Por ser un edificio con infraestructura de planta baja, el perímetro de los salones delimita el patio escolar el cual es un espacio largo. Atrás de los salones está otro que no se usa y uno muy cuidado detrás del laboratorio-biblioteca en donde se encuentra un

área que los docentes trabajan con sus estudiantes; ésta se usaba para enseñar también el cuidado de la fauna, pues tenían animales tales como ratones, ardillas, 1 víbora, 1 gallo y 1 cuy; sin embargo, los quitaron por falta de financiamiento para mantenerlos.

La biblioteca/laboratorio es un espacio de especial atención pues es limitado ya que en este mismo sitio se llevan a cabo estas dos actividades y, debido a la entrada del servicio de la USAER y no contar con el lugar requerido para su estancia se compartió entre estas tres. El área de trabajo del equipo de apoyo se proporcionó en la parte trasera del laboratorio en un pequeño pasillo, cerca de anaqueles, papeles y cajas lo que da escasa movilidad al trabajo de atención a alumnas, alumnos, maestros, padres o realización de talleres.

En el patio se observan marcas de zona de seguridad identificadas en caso de sismos o incendios, así como rampas para la movilidad de las niñas, los niños o personas con alguna dificultad motora; es de especial mención que esta característica del inmueble permite la adecuada movilidad por los salones a las alumnas y alumnos que enfrentan alguna discapacidad de este tipo.

La estructura organizativa cuenta un equipo de trabajo conformado por 1 directora, 18 docentes frente a grupo de los cuales 12 son egresados de normales públicas y 6 de normales privadas; 3 asesores técnico pedagógicos, 2 profesores de educación física, 3 de personal de limpieza y el equipo de apoyo psicopedagógico de la USAER conformado por el docente de apoyo que esta de forma permanente en la escuela y el paradocente quienes solo asisten una vez a la semana.

### **3.3 Diagnóstico de la Investigación**

#### **3.3.1 Contexto de la zona escolar en Iztapalapa.**

Enunciar los aspectos teóricos que fundamentan la labor docente en la atención a la diversidad es relevante, sin embargo, relegar el conocimiento del contexto de trabajo de la USAER-30 en las cuatro primarias impide una adecuada comprensión del caso. La razón es que al no conocer el entorno se tiene una visión sesgada de la realidad.

La demarcación de las cuatro escuelas es la Delegación Iztapalapa, zona caracterizada por una amplia historia y ser uno de los principales sitios de arraigo y de antiquísimas tradiciones. Ubicada al oriente de la Ciudad de México, este espacio posee una extensión territorial de 117.5km<sup>2</sup>, equivalente al 7.5% de la superficie del Distrito Federal. Su nombre, originalmente significa “En el agua de las piedras”, pero posteriormente se tradujo como “Sobre las lajas”.

Colinda al norte con la delegación Iztacalco y el Estado de México, al este con el Estado de México y la delegación Tláhuac, al sur con Tláhuac y Xochimilco y al oeste con las delegaciones Coyoacán y Benito Juárez. Antiguamente, por su territorio cruzaba el río Churubusco que junto con el río de La Piedad, ambos entubados formaban el río Unido. Esta zona era agrícola con cultivos en chinampas y en tierras de temporal hasta su transformación en zona urbana, a medida que se expropiaron las zonas de cultivo.

Actualmente, según datos del INEGI, es la más poblada con 1, 820,888 personas en donde el tamaño promedio por familia es de 4.1 y 3.5 personas respectivamente (II Censo de Población y Vivienda 2005) Asimismo, cifras señalan un predominio de familias nucleares donde figura el hombre como jefe del hogar.

Es importante mencionar que la delegación cuenta con un gran número de unidades habitacionales; tiene más 570 donde vive el 25% del total de los pobladores de Iztapalapa. Cabe señalar que tres de las cuatro escuelas de este estudio están rodeadas en su totalidad por este tipo de vivienda y sólo la Cortázar además de la



Unidad Ermita Zaragoza, la circunda la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Fue en 1970 (Iztapalapa s/f), cuando se dio un auge en esta demarcación con el tipo de conjuntos conocidos como unidades habitacionales: Vicente Guerrero, Ejército de Oriente, Santa Cruz Meyehualco, Ermita Zaragoza, Ejército Constitucionalista, Ejército de Oriente, Los picos y a principios de 90's la Chinampac de Juárez. En las faldas y en la Sierra de Santa Catarina, declarada como área natural protegida en 1994, es donde existe la mayor ocupación de esta zona.

Las cuatro escuelas en atención se delimitan en las unidades habitacionales Ejército Constitucionalista, Chinampac de Juárez y Ermita Zaragoza; es ahí donde, preferentemente con población de esas unidades, se desarrolla el trabajo de la USAER-30. Aun cuando la riqueza histórica, cultural y arquitectónica de la delegación es inmensa, las características de crecimiento de la población, debido a la reciente urbanización, hacen de este espacio un sitio en constate desarrollo, razón por la cual las características llevan a forjar la identidad de sus colonias.

En razón de lo anterior, una de las características importantes es que las condiciones sociales de la población en general son difíciles debido a que, en su mayoría, predominan hacinamientos y asentamientos irregulares. Por un lado, la zona está afectada por un alto índice de delincuencia con impacto en la dinámica social de los estudiantes, por otro, la existencia de familias desintegradas y con escasos recursos económicos implica que algunos estudiantes enfrenten barreras tanto económicas como sociales y por tanto repercuta en su aprovechamiento escolar.

En general, predominan zonas catalogadas como de alta marginación; prevalecen familias numerosas o ser varias que comparten el mismo espacio. En cuanto al nivel socioeconómico es de bajo a medio bajo donde padres y madres figuran como la máxima autoridad y principales responsables de la economía familiar.

Visualmente predominan grafitis en las bardas, tanto de las escuelas como de las áreas perimetrales de las unidades habitacionales y oficinas de servicios.

Asimismo, el agravamiento de la crisis económica y en consecuencia de la pobreza llevan a las familias a desplegar maniobras de sustento tales como el comercio informal, recolección de materiales de desperdicios, venta de productos por catálogo, delincuencia, etcétera. Las consecuencias repercuten en la alimentación de las niñas y los niños a quienes se les dificulta rendir en su aprovechamiento, en las necesidades de vestido, donde se observa, a la mayoría de las alumnas y los alumnos, contar con un cambio o un solo uniforme para toda la semana y, por último, las opciones de diversión que se limitan a lo proporcionado por los medios de comunicación radio, televisión y espacios públicos.

En cuanto a los servicios, se encuentran bien constituidos con tiendas departamentales, instituciones de seguridad pública como el centro de mando de la Policía Federal, centros educativos (básico, medio superior y superior), instituciones de salud (hospitales del IMSS y del ISSSTE), así como espacios públicos: parques (Cuitláhuac, Patoli), zonas industriales, etcétera.

Una constante de la zona, es la escasez de agua, pues aunque la gran mayoría tiene instalaciones para recibir el vital líquido, existen temporadas en las que el abastecimiento de agua llega esporádicamente; principal problemática que afecta los servicios de las escuelas, que solicitan pipas para los servicios sanitarios y la higiene.

### **3.3.2 Interpretación de los resultados.**

El análisis de los datos que se mostraran a continuación fueron obtenidos mediante un cuestionario (ver anexo 1) aplicado a 60 docentes que integran las escuelas primarias en atención de la USAER-30. Es necesario considerar que el contexto descrito en páginas anteriores complementa la información en la comprensión de las preguntas planteadas para la investigación.

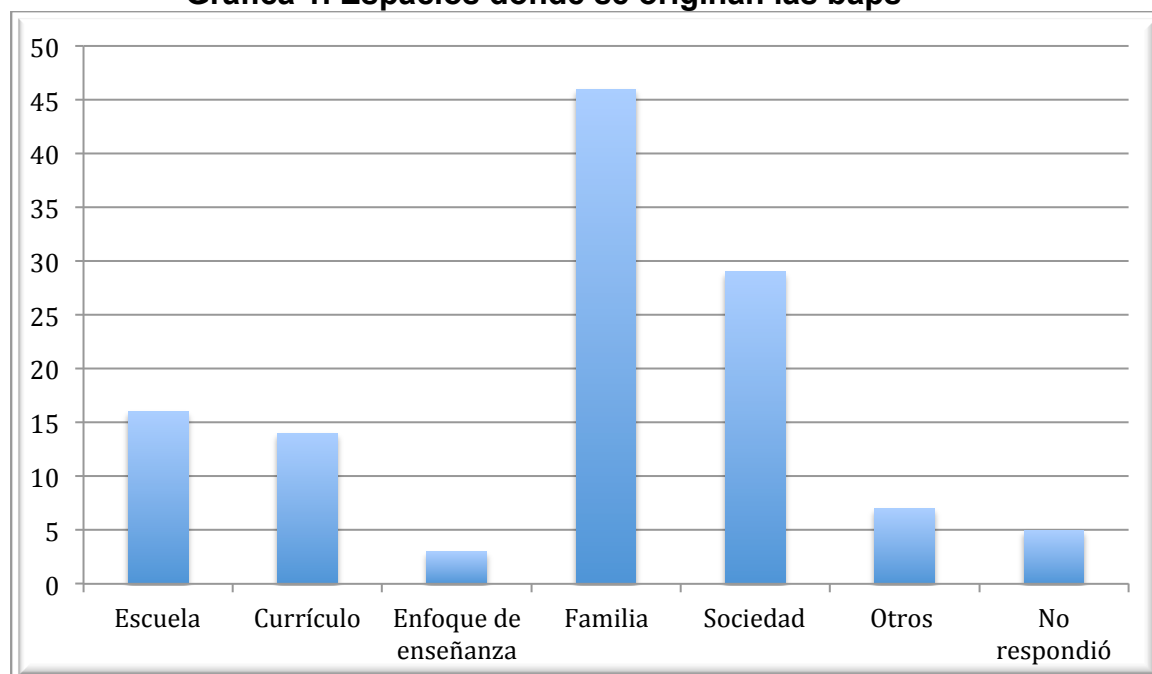
Si nuestro objetivo es conocer las concepciones que tienen los docentes de educación primaria regular sobre la atención a la diversidad respecto del trabajo de la USAER-30 para formular una propuesta de intervención que mejore el proceso de atención e integración de alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y así favorecer el camino hacia una escuela primaria inclusiva, los datos arrojados por el instrumento revelaron interesantes aspectos sobre el trabajo en las escuelas.

En la zona escolar donde atiende la USAER-30 se realizó un diagnóstico que nos permitiera conocer la problemática y características de atención a la diversidad en las escuelas: Miguel Lerdo de Tejada, Carlos Enrique Neri Guzmán, Luis Vargas Piñeira y Julio Cortázar donde se aplicó un cuestionario a los maestros que trabajan en esas escuelas.

El instrumento arrojó datos sobre cómo los docentes de estas cuatro escuelas primarias conciben y realizan el trabajo para la diversidad. Si bien es cierto que el trabajo de las USAER implica disminuir o eliminar las barreras al apartar la mirada de la discapacidad centrada en el individuo e incluirlo de forma idónea a su entorno, es indiscutible como incide sobremanera en las actitudes de aceptación o rechazo a lo considerado “diferente”.

Para conocer cómo perciben los docentes la influencia del contexto social, familiar y educativo, se les solicita marcar dos espacios donde ellos consideran que se producen las barreras para el aprendizaje y la participación (baps) y se brinda un espacio para que respondan las razones del por qué de su respuesta. La siguiente gráfica muestra cada una de las opciones:

**Gráfica 1. Espacios donde se originan las baps**



**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

Las respuestas de los profesores indican a la familia como el principal lugar donde se originan las barreras debido al vínculo tan inmediato con esta institución. En su mayoría, señalan que las razones son la falta de aceptación, compromiso y apoyo en el desconocimiento de la problemáticas de los hijos. La otra opción señalada por los docentes es la sociedad pues hace que las alumnas y los alumnos se enfrenten con obstáculos o dificultades que impidan su plena participación como individuos.

Como construcción social, la discapacidad puede advertir la complejidad de la tarea encomendada a los docentes en su quehacer cotidiano, al convertirlos en los encargados de lograr la meta de una problemática que permea los diferentes contextos de cada individuo, pues aunque la pregunta centraba más la atención en el ámbito educativo, solo 3 profesores mencionaron el enfoque de enseñanza como el causante de las barreras para el aprendizaje, 14 al currículo y 16 a la escuela.

Asimismo, pudieron identificar otros aspectos que las originan tales como: la incongruencia de la política educativa, el salario bajo derivado de la economía, la

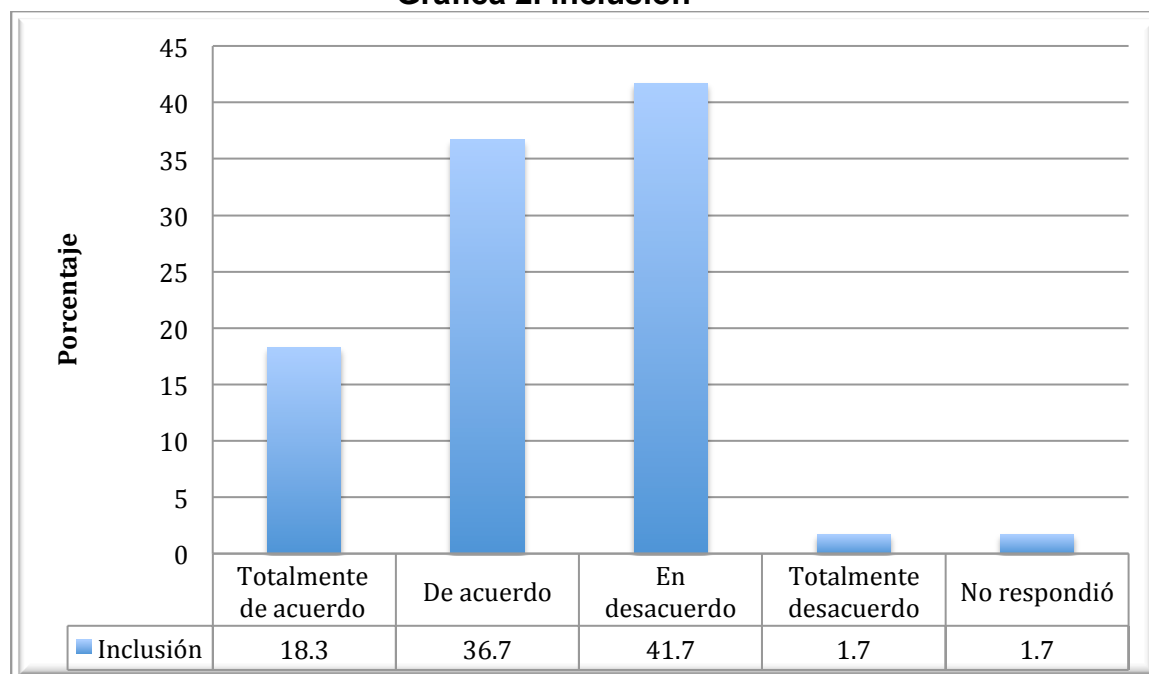
imposibilidad del gobierno para otorgar recursos y minimizar las problemáticas, la enajenación de los medios, etcétera. Así, lo vislumbran no sólo como un espacio donde se pueden generar, sino como acciones que facilitan la generación de barreras para el aprendizaje y la participación de alumnas y alumnos.

Cabe destacar que el predominio en las cuatro escuelas al mencionar a la familia como principal causante del origen de las dificultades de los estudiantes, implica considerarla como uno de los pilares en la formación de cada individuo al potenciar o imposibilitar su desarrollo, no obstante, es de especial mención que ninguno de los profesores haya negado la responsabilidad compartida que tienen con esta institución.

Los maestros observan el origen de las barreras bajo distintas perspectivas en donde aspectos marcados por ellos en cada uno de los espacios coinciden con los antivalores, la influencia de los medios, el individualismo, la irresponsabilidad, la exclusión, la homogeneización, etcétera; causas que revelan la desventaja social ocasionada por un estándar bajo ciertas características, lo cual permite producir y reproducir esquemas de rechazo e indiferencia hacia lo que no entra en los cánones establecidos como lo “normal”.

Bajo los ambientes de exclusión en los cuales trabajan para dar lugar a la inclusión, otra pregunta que se realizó a los maestros fue ¿Considera que es importante incluir a los alumnos con discapacidad al aula regular? 11 señalaron su aprobación total, pero 25 de los 60 docentes (ver tabla 1) quienes representan el 41.66%, mencionaron estar en contra de la política educativa de inclusión de las niñas y los niños al aula regular y estos profesores son de las escuelas Neri y Cortázar quienes ostentan el mayor número de informantes en señalar tal situación. (Ver gráfica 2).

**Gráfica 2. Inclusión**



**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

Si para el análisis se toma en consideración el 41.7% en desacuerdo y el 3.4% en totalmente desacuerdo junto al no respondió, un 45.1% se posiciona en contra de la inclusión. Lo anterior denota el peso que otorga el sistema de educación regular a una adquisición de conocimientos más homogénea, en contraposición al de educación especial donde se trabaja para conjugar acciones con énfasis en una enseñanza centrada en la diversidad de aprendizajes.

En estas diferencias, se trata de articular ambos sistemas de educación para lograr la inclusión, sin embargo, la influencia desde donde se convive con la exclusión: la familia, la sociedad, la escuela, el currículum, etcétera, evidencia también en y desde estos espacios cómo persisten resistencias para aceptar las diferencias y por tanto concebir de determinada forma a la diversidad.

Aunque la aceptación hacia la inclusión representa un porcentaje bajo, los que muestran estar a favor, representan a las primarias Lerdo y Piñeira que son las escuelas con menor cantidad de maestros interrogados y menor población escolar con

un total de 479 y 265 alumnas y alumnos respectivamente; situación que podrían ser algunos criterios para aceptar la diversidad educativa: la conformación de un equipo de trabajo compacto y un ideal de proporción de estudiantes en atención.

**Tabla 1. Nombre de la escuela \* Inclusión de niñas y niños con discapacidad al aula regular**

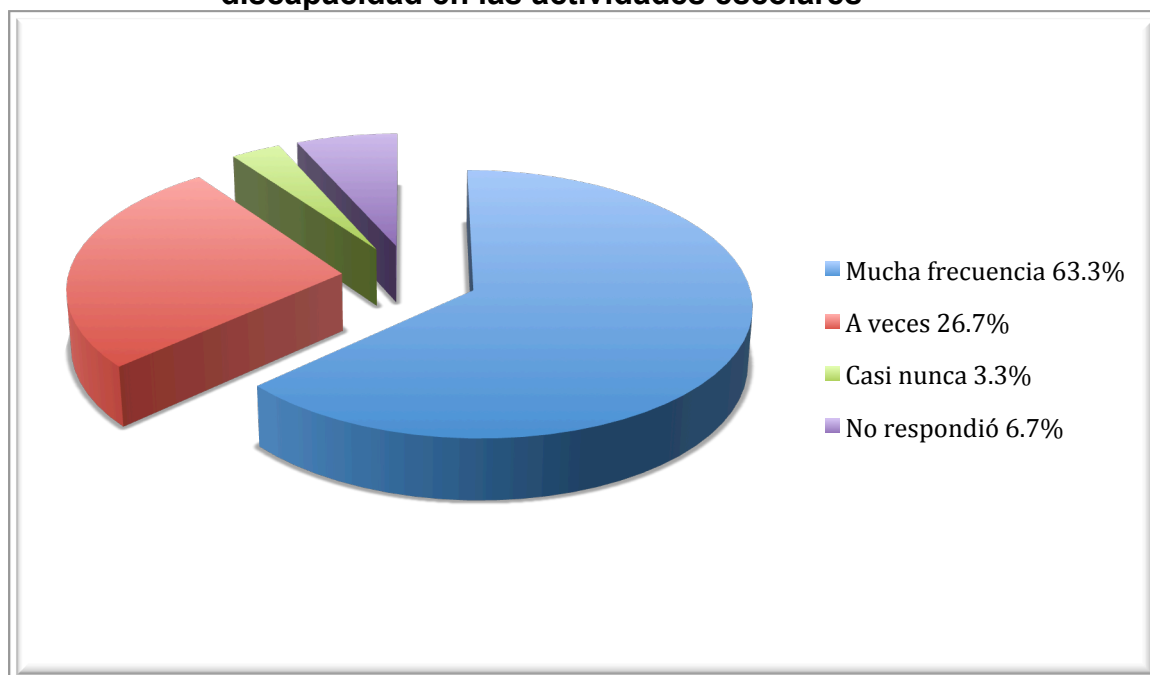
		Inclusión de niñas y niños con discapacidad al aula regular				Total
		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
Nombre de la escuela	Cortázar	1	6	8	1	16
	Lerdo	3	4	6	0	13
	Neri	2	7	7	0	16
	Piñeira	5	5	4	0	14
Total		11	22	25	1	59

**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

El desacuerdo de los docentes a la inclusión de niñas y niños con discapacidad al aula regular indica cierto rechazo hacia lo diferente o extraño porque lo relacionan con una imposibilidad en la atención, pero, a su vez no significa que los separen o les impidan integrarse en las labores escolares, pues en la pregunta ¿permite la participación en todas y cada una de las actividades escolares a niños con dificultades en el aprendizaje? el 63.3% indicó incluirlos con mucha frecuencia, el 26,7% a veces y un 3.3% casi nunca como se observa en la gráfica 3.

Para comprender mejor la situación del rechazo a esta política educativa orientada a la inclusión, se analizaron las respuestas de los docentes de las cuatro escuelas con respecto a las razones de su desacuerdo; ellos mencionan como principales: la rigidez institucional, la falta de preparación que tienen para la atención de discapacidades de las alumnas y alumnos, las inadecuadas instalaciones de las escuelas y la necesidad de una atención más especializada para atender las dificultades de los menores.

**Gráfica 3. Participación de alumnos que enfrentan barreras con o sin discapacidad en las actividades escolares**



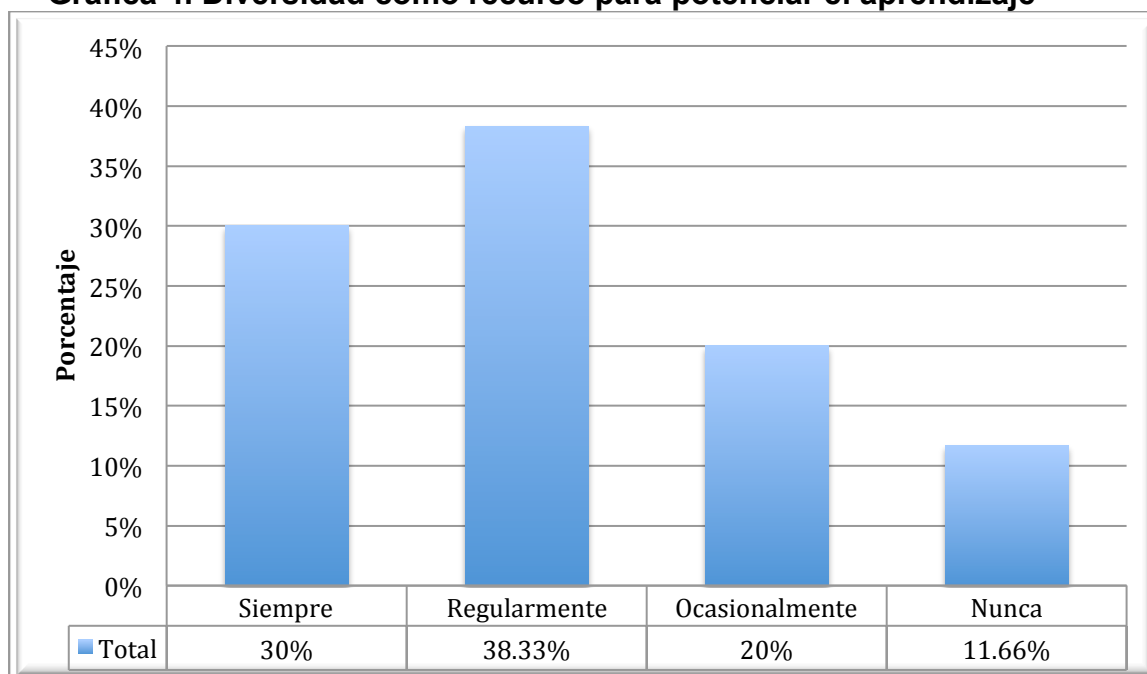
**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

Si bien es innegable que una adecuada forma de enseñanza permite atender las necesidades educativas de alumnas y alumnos, estos datos reconocen también la necesaria revisión de las condiciones proporcionadas por el sistema, para avanzar en la accesibilidad y la correcta inclusión de los menores, pues influyen en las concepciones de los docentes y en el mejor servicio proporcionado a la población escolar.

Relacionado con las anteriores preguntas, respecto a si consideran a la diversidad física, social y cultural para potenciar el aprendizaje de los estudiantes (ver gráfica 4) 18 docentes quienes representan el 30% la indicaron como recurso educativo; mientras tanto un 38.33% dice considerarlo regularmente y un 20% de forma ocasional lo cual implica una postura de imprecisión ante lo que el concepto implica. En tanto, en un 11.6% se observa una falta de reconocimiento hacia lo que representa las diferencias dentro de un salón de clases, por tanto, se retoma con una idea ligada a la exclusión.



**Gráfica 4. Diversidad como recurso para potenciar el aprendizaje**



**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

Lo anterior revela que, aun con la postura de duda, la mayoría de los docentes de las escuelas admiten o reconocen la diversidad, pero no la aceptan pues no la incluyen dentro del proceso de enseñanza a través de la planificación, los recursos y los materiales que utilizan, condición que los lleva a realizar sus actividades desde la homogeneidad del grupo y, por tanto, a omitir ajustes y/o modificaciones necesarios para enriquecer la clase en beneficio del logro educativo del alumnado en su conjunto.

Lo anterior coincide con la pregunta respecto a los materiales de apoyo que utilizan en la atención a niños con discapacidad, pues conocimos que 38 de los 60 docentes que integran la población estudiada, reportan no utilizar ninguno de los recursos recomendados como estrategias específicas de atención por el MASEE, sistema braille, lenguaje de señas, entre otros, pero tampoco utilizan el recurso de ajustes al currículum señalada por el modelo social de atención que a diferencia de documentos anteriores, sí esta previamente señalado en el MASSE y el de “Orientaciones para el trabajo con las USAER”.

Aunque el modelo social de atención de las USAER en relación con la propuesta de inclusión educativa, señala en el término ajustes razonables la posibilidad de realizar adaptaciones o modificaciones adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida al docente a fin de posibilitar la adecuada inserción de las niñas y los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad al aula regular (MASSE, 20011, p. 133), se realizan las preguntas a los docentes bajo la lógica del concepto de adaptación curricular en su definición más concreta, para conocer si manejan los términos referidos al trabajo con la diversidad y si llevan a cabo los ajustes en el currículum.

Si se parte de la premisa que el Plan de Estudio y los Programas de educación primaria son homogéneos y generales para toda la población infantil (de entre 6 y 12 años de edad) que cursa este ciclo y dado que los maestros que atienden este nivel educativo también fueron formados con los mismos planes de estudio en las escuelas normales, excepto las nuevas contrataciones de pedagogos en los últimos años, entonces para la atención de alumnas y alumnos que enfrentan barreras, se debe utilizar recursos de apoyo específicos y se deben realizar ajustes curriculares según cada grado y circunstancia de las niñas y los niños integrados en aulas regulares.

**Tabla 2. Materiales y/o recursos de apoyo utilizados por los docentes de las cuatro escuelas en atención de la USAER-30**

	<b>Braille</b>	<b>Señas</b>	<b>Realce</b>	<b>Ajustes curriculares</b>	<b>Adecuaciones al espacio</b>
<b>Mucha frecuencia</b>	0	0	8,3	25	30
<b>A veces</b>	1,7	1,7	33,3	48,3	35
<b>Casi nunca</b>	1,7	0	3,3	10	10
<b>Nunca</b>	66,7	71,7	41,7	10	18,3
<b>No contestó</b>	30	26,7	13,3	6,7	6,7
<b>Total</b>	100	100	100	100	100

Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.

Entonces, al considerar al currículum como uno de los ejes vertebradores para la inclusión, se encontró que el 25% de los profesores (ver tabla 2) aseguró realizar de manera permanente diversos ajustes a la propuesta curricular oficial presentada en los programas de 5to a 6to grado de primaria a los que tienen acceso al paquete completo, únicamente por medio digital.

Al cruzar los datos con respecto al grado en que se realizan los ajustes al currículum, se encontró que de los 15 profesores que mencionan realizarlo de forma permanente, es decir el 25% de los interrogados, son los de 1º y 5º con 4 y 4 respectivamente los que más lo llevan a cabo (ver tabla 3), lo cual señala, para el caso de primer grado, la importancia que tiene para los docentes el adecuado inicio del nivel.

### Resumen del procesamiento de los casos de la tabla 3

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grado en que labora el docente * Uso de adecuaciones curriculares	56	93,3%	4	6,7%	60	100,0%

**Tabla 3. Grado en que labora el docente \* Uso de adecuaciones curriculares**

		Uso de adecuaciones curriculares				Total
		Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca	
Grado en que labora el docente	1º	4	4	1	1	10
	2º	1	5	1	1	8
	3º	3	2	2	1	8
	4º	1	7	1	0	9
	5º	4	4	1	1	10
	6º	2	7	0	0	9
	1º- 6º	0	0	0	1	1
	9-14	0	0	0	1	1
Total		15	29	6	6	56

Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.

En las escuelas Neri y Cortázar, donde se interrogó a 16 y 16 profesores respectivamente, encontramos que 6 maestros de cada una de estas escuelas sí realizan adaptaciones curriculares (ver tabla 4); son las dos escuelas con el mayor número de profesores con esta característica y representan el 20% de la población estudiada. A diferencia de la escuela Lerdo donde solo un profesor las realiza y de la escuela Piñeira donde dos maestros reportan hacer este tipo de adaptaciones curriculares con frecuencia.

**Resumen del procesamiento de los casos de la tabla 4**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nombre de la escuela * Uso de adecuaciones curriculares	56	93,3%	4	6,7%	60	100,0%

**Tabla 4. Nombre de la escuela \* Uso de adecuaciones curriculares**

		Uso de adecuaciones curriculares				Total
		Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca	
Nombre de la escuela	Cortázar	6	5	4	0	15
	Lerdo	1	10	1	0	12
	Neri	6	7	1	2	16
	Piñeira	2	7	0	4	13
Total		15	29	6	6	56

**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

Estudiamos más de cerca las respuestas de los docentes de la escuela Neri y encontramos que cinco de los profesores que dijeron hacer las adaptaciones curriculares no respondieron a la pregunta donde les pedimos que describiera cuáles

son esas adecuaciones; por lo que suponemos que no las realizan; solo una especificó que utiliza el método ecléctico para enseñar a leer y escribir en primer año.

Este aspecto resulta relevante, porque ello significa aparentemente que no comprende lo que son las adaptaciones curriculares; sin embargo, la propuesta curricular oficial obliga a la utilización del método de prácticas sociales del lenguaje para el área de español y este profesor cambia, no el contenido del programa ni la forma de evaluar, sino el procedimiento metodológico por medio del cual enseña a las niñas y niños a leer y a escribir.

Sin embargo, de acuerdo con el término correspondiente a la propuesta de inclusión, los ajustes razonables considerados como aquellas medidas específicas que permiten modificar o adecuar el entorno, los bienes y los servicios (MASSE) en el ámbito educativo, éstas se pueden llevar a cabo en diversos aspectos; en el currículum se realizan bajo aspectos de recursos metodológicos, contenidos y evaluación, por tanto, implica una adecuación en un ajuste referido solo a la metodología que implementa el profesor.

Respecto de la escuela Cortázar, encontramos que cuatro de los seis maestros que dicen realizar adaptaciones curriculares, las describen como ajustes al espacio escolar, por lo tanto, podemos decir que relacionan el programa con el área en el aula o simplemente les parece más importante realizar adecuaciones solo al espacio físico que al programa. Esto nos hace pensar que primero se tienen que resolver las adaptaciones a la infraestructura material de las escuelas para quitar presión a los maestros que se ocupan inicialmente de estos cambios antes de adecuar el currículum formal a las circunstancias particulares del grupo de niñas y niños con los que trabaja.

En tanto de los dos profesores que reportan llevar a cabo las adaptaciones curriculares sin referirse al espacio del aula, el primero expresa realizarlas mediante materiales didácticos y planear por contenidos lo cual significa que confunde su quehacer cotidiano sobre la planificación y la utilización de materiales, con los ajustes o

modificaciones que debería realizar en ellos. El segundo las omite y solo menciona hacer lo que USAER sugiere, lo cual indica un abandono total hacia las decisiones emitidas por el equipo de apoyo psicopedagógico sin dar lugar a un trabajo de reflexión entre ambos profesionales de la educación.

Sobre el papel de la USAER en los ajustes de tipo curricular, ante la pregunta ¿Realiza adaptaciones curriculares con el apoyo de la USAER? se encontró que un porcentaje muy bajo de los docentes, solo 6.7%, las efectúan de forma constante con el equipo de apoyo (ver tabla 5).

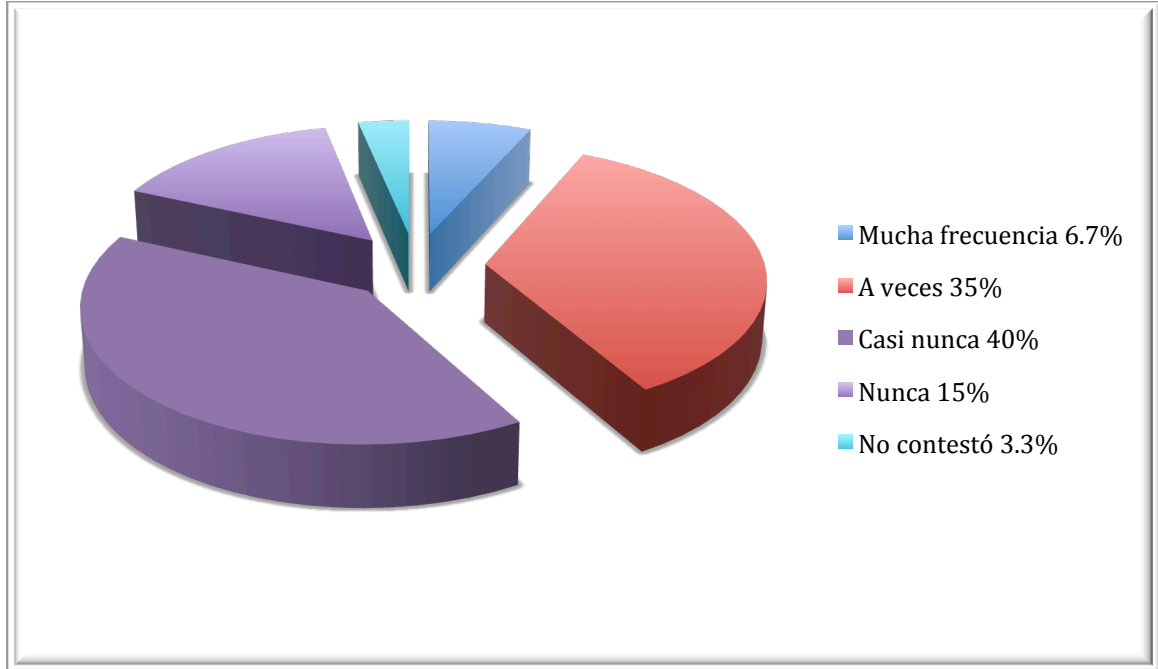
**Tabla 5. Adecuaciones curriculares con USAER**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con mucha frecuencia	4	6,7	6,9	6,9
	A veces	21	35,0	36,2	43,1
	Casi nunca	24	40,0	41,4	84,5
	Nunca	9	15,0	15,5	100,0
	Subtotal	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100		

**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

Como se observa en la gráfica 5, un porcentaje bajo de los profesores de las primarias llevan a cabo adecuaciones curriculares con el equipo de la USAER; en cambio un 55% entre los nunca y casi nunca, representan más de la mitad de docentes interrogados quienes señalan no realizarlas de esta manera. Se considera que la asesoría, el acompañamiento y la orientación por parte de la unidad de apoyo, en algunas ocasiones se vive por parte de los profesores regulares como un juicio a su acción, por ello, la dificultad para llevarla a cabo de forma frecuente.

**Gráfica 5. Adecuaciones curriculares con USAER**



**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

Es indispensable retomar este aspecto pues en otra pregunta sobre si admiten orientaciones, por parte de los maestros de apoyo en su planeación, solo ocho de los 60 acceden a esta acción y aunque la propuesta inclusiva señala el trabajo mediante un currículum abierto y flexible, difícilmente se realizan por la especificación plasmada a nivel nacional del mismo. Entre más se prescriba, mayores dificultades enfrenta el docente para reflexionar sobre las acciones que en él se puedan adaptar o modificar y, por ende, mayores problemas enfrenta la educación para aceptar la diversidad.

Así, la intervención de la unidad de apoyo en aspectos curriculares depende en gran medida de la aprobación de los profesores de primaria. La costumbre de partir de la prescripción de este documento implica, por un lado, realizar otro tipo de actividades las cuales se perciben difíciles de abordar y, por otro, implica movilizar esquemas para aceptar las diferencias.

Para poder llevar a cabo lo anterior, la forma de trabajo planteada por ambos docentes es fundamental. En mayor proporción, es decir, un 71.6% señalan que

realizan el trabajo mediante acuerdos y toma de decisiones como se observa en la tabla 6 lo cual es benéfico para cada institución, sin embargo, al 28.4% que corresponde a las otras opciones de respuesta, se les imposibilita establecer una correcta relación laboral lo cual denota una dificultad para establecer el trabajo colaborativo. Una causa de lo anterior, es debido a la falta de espacios y a la rigidez normativa que los imposibilita llevarlo a cabo.

**Tabla 6. Trabajo con el equipo de la USAER**

Escuelas	Toma de decisiones	Acuerdos	Dificultades para trabajar con USAER	Complicado trabajar con USAER	No respondió	Total
<b>Cortázar</b>	8,3	13,3	1,7	3,3	0	26,6
<b>Lerdo</b>	6,7	10	3,3	0	3,3	23,3
<b>Neri</b>	5	10	6,7	1,7	3,3	26,7
<b>Piñeira</b>	0	18,3	3,3	1,7	0	23,3
<b>Total</b>	20	51,6	15	6,7	6,7	100

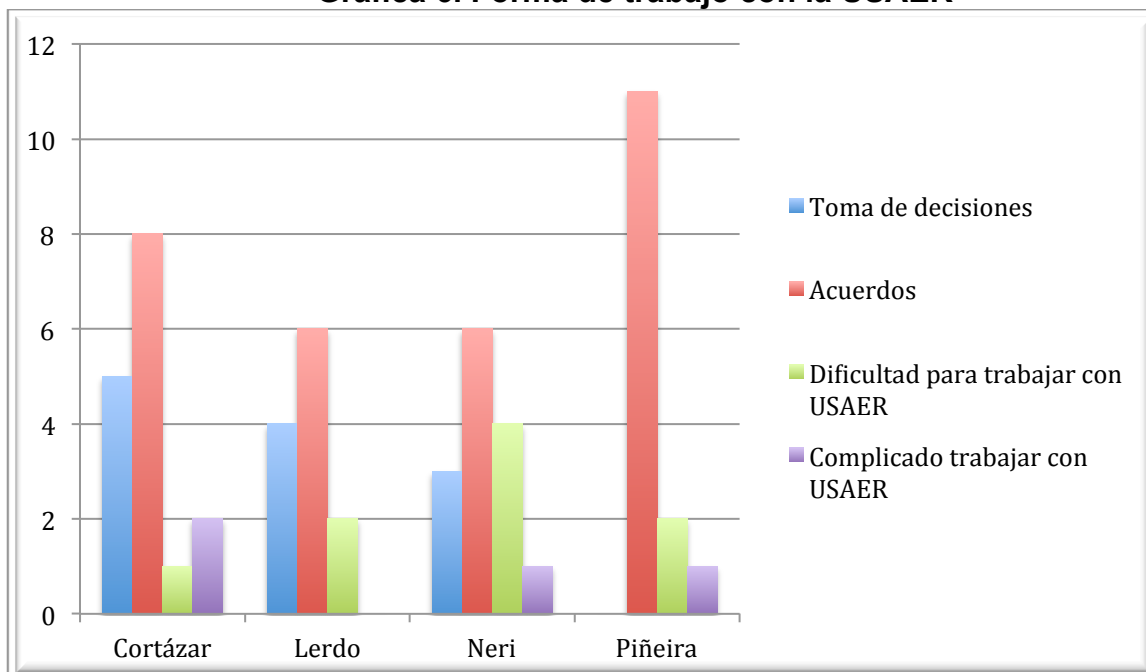
**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

En la gráfica 6, se visualiza un comparativo de las diferencias de las respuestas por escuela. El total por las cuatro instituciones para un trabajo a través de la toma de decisiones es del 20% y por acuerdos del 51.6%, es decir, hay una preferencia por la segunda mención cuando la primera es un elemento indispensable para la implementación de un trabajo colaborativo.

Resalta la primaria Piñeira como aquella en donde más se trabaja mediante acuerdos, con un 18.3%, pero a su vez es la misma donde no se lleva a cabo una toma de decisiones. Le sigue la Cortázar con 8.3%, la Lerdo con un 6.7% y la Neri con un 5% respectivamente.



**Gráfica 6. Forma de trabajo con la USAER**



**Fuente: Vázquez Cruz, investigación empírica.**

Los resultados indican una relación estrecha entre las percepciones de los docentes y la forma en como realizan su trabajo en y para la diversidad. No obstante, sus concepciones están vinculadas a problemáticas de tipo institucionales, administrativas y pedagógicas en relación con: la formación del propio docente, el currículum en la falta e inadecuada realización de ajustes curriculares, las deficiencias en infraestructura, la rigidez normativa que los imposibilita a realizar otro tipo de acciones, la confusión de nociones teóricas sobre inclusión y el inadecuado trabajo en equipo dentro del colegiado de docentes, como principales.

En general, se observa que los docentes tienden a valorar de forma negativa la política de inclusión, debido a factores como la normatividad, la infraestructura de la escuela, la estructura del propio currículum, los recursos disponibles; así también, los diferentes cambios en torno a los enfoques, modelos y propuestas generan confusión en cómo poder abordar tal o cuál situación dentro del aula. Sin embargo, muestran preocupación por brindar una adecuada atención a alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por lo cual se puede afirmar la necesidad

de contar con espacios, materiales y apoyos que ayuden al docente a encontrar y diseñar propuestas sobre su labor para la inclusión.

A partir de las problemáticas identificadas desde los aspectos de tipo administrativo, institucional y/o contextual que predominan en el adecuado servicio para la diversidad, se observa necesario requerir por parte de las instancias correspondientes, una revisión sobre cuestiones que flexibilicen esta labor afrontada por el docente para facilitar la conformación de un correcto ambiente inclusivo.

Sin embargo, los referidos a los de índole pedagógica, donde el maestro tiene la obligación de modificar a beneficio de la correcta inclusión de la población escolar tales como su didáctica, la forma de concreción curricular, entre otros, es labor del mismo encontrar soluciones pues prevalece la falta de reconocimiento ante lo que él es capaz de hacer en la atención en y para la diversidad.

Por tanto, a partir de los datos, se precisa la relevancia del reconocimiento por parte de los docentes ante lo inmediato que puedan hacer como es reflexionar sobre su práctica cotidiana, efectuar un trabajo colaborativo en la institución educativa y realizar una concreción diversificada del currículum puesto que, el Plan y los Programas de Estudios especifiquen de forma general los propósitos generales, los aprendizajes esperados, las competencias por desarrollar y los estándares, lo conduce a concretar de forma mecánica, técnica e irreflexiva este documento, lo cual limita la correcta atención a la diversidad.

## **CAPÍTULO 4**

### **Propuesta de intervención para favorecer la inclusión dentro de la escuela primaria regular.**

Partir de un contexto específico para determinar cómo influir en su desarrollo, conduce a un proceso de mediación. La intervención como una estrategia que conlleva la mejora de una situación para la transformación de la realidad, nos ayuda a influir a tal propósito al desarrollar acciones centradas en las necesidades que se identifiquen y se requieran en un contexto específico.

En este caso, es mediante la propuesta de un curso-taller como se pretendió abordar la problemática identificada para contribuir en el proceso de mejora de la misma. Así, se implementa la propuesta de intervención la cual se lleva a cabo en cuatro momentos importantes: diagnóstico, elaboración de la propuesta, desarrollo y evaluación.

En el diagnóstico de la investigación, se identificó una falta de aceptación hacia la propuesta de inclusión por parte de los docentes de las cuatro primarias en atención de la USAER-30. Sin embargo, se observa que hay un predominio de factores que influyen; específicamente, nos centramos en los pedagógicos pues son en los que los profesores pueden tener un campo amplio de actuación.

Como “[l]a acción de las USAER en la escuela regular tienen como referente central el desarrollo curricular” (SEP, 2011, p. 131), se identifica en el análisis de la información que hay una falta implementación de los ajustes razonables sobre todo en los de tipo curricular. Asimismo, se identificó que existe una significación errónea de conceptos enfocados al trabajo con el currículum en la atención a la diversidad, así como dificultades para llevar a cabo un adecuado trabajo colaborativo entre docentes de educación especial y de educación regular.

Por ser el currículum un elemento fundamental para el cual se requiere una mejor forma de trabajo, se centra la intervención en la realización de las adaptaciones curriculares al pretender contribuir en la problemática identificada e influir en la conformación de escuelas inclusivas; pero no solo a través de las adecuaciones que se puedan hacer del mismo sino mediante un proceso de reflexión que guie el proceso de enseñanza de los docentes.

Para la elaboración de la propuesta, se construyó el proyecto de intervención en el cual se plasmaron los diferentes aspectos que lo fundamentan y lo constituyen para su ejecución. Posteriormente, el momento de desarrollo se dio a través de la implementación de la propuesta en las sesiones planeadas para el curso-taller. Para finalizar se llevó a cabo el momento de la evaluación; proceso que ayuda a visualizar la consecución de los objetivos o proponer una nueva alternativa para modificar algunos elementos que favorezcan tanto la intervención como la práctica educativa.

#### **4.1 Intervención pedagógica a favor de la inclusión**

La exclusión es un proceso que debe sus causas a aspectos de orden multifactorial; atraviesa los diferentes contextos donde se mueve el ser humano y vinculada a la percepción sobre el otro, es fácil su desarrollo y difusión en cualquier ámbito donde interactúan las personas. En el educativo, en el sistema formal, como lugar de encuentro con los demás puede ser un espacio donde se perpetúe la segregación sino se procuran las acciones debidas para transformar esta realidad que se vive en la sociedad.

Parte importante de la responsabilidad, es conformar una educación equitativa para toda la población y ésta, es aquella que trabaja para lograr la correcta inclusión de todos al ambiente escolar. Por esta razón, ocuparse como profesionales de la educación para disminuir o desarraigar prácticas de rechazo, segregación e indiferencia es tarea de primer orden para el adecuado desarrollo de la sociedad.

Labor inmediata a lo anterior, forma parte de las acciones de las USAER, no obstante, la propuesta de inclusión en su articulación dentro de cada contexto escolar específico requiere de un análisis concreto de los elementos que le dan forma y la constituyen como tal. Repensar cualquier perspectiva para el cambio y la mejora desde la acción cotidiana como docente se vuelve así en una constante, si se pretende transformar el ambiente en el cual se interviene.

Ante ello, desde la lógica de trabajo de atención a la diversidad en las escuelas de educación básica, se realiza la investigación en las cuatro escuelas primarias en atención de la USAER-30 para conocer, a partir del contexto en el cual llevan a cabo su práctica educativa, cómo conciben los profesores la pluralidad en el aula y así implementar tareas que coadyuven a la inclusión de niñas y niños a la educación regular, principalmente de aquellos más vulnerables en el ámbito escolar.

Así, con el análisis de la información obtenida mediante los resultados del cuestionario se desarrolla la presente propuesta de intervención titulada “Repensar y hacer adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad en el aula”, la cual parte de la principal problemática identificada en el análisis del diagnóstico de la investigación “Concepciones docentes sobre la diversidad en el aula: una propuesta para mejorar la intervención de USAER a favor de una escuela inclusiva”.

La finalidad es brindar un espacio de reflexión a los docentes de la USAER-30, mediante un curso-taller en donde puedan reflexionar, analizar y cuestionar las acciones de tipo curricular en su quehacer cotidiano en las escuelas. La finalidad es que mediante la perspectiva deliberativa de Schwab, puedan de forma colaborativa, encontrar el sentido de la intervención en el currículum en beneficio de aquellas niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad.

Así, los beneficiarios directos del proyecto son los profesores de la USAER, pues el impacto de su trabajo en las escuelas en atención abarca un proceso que resulta

beneficioso, tanto para la inclusión de niñas y niños al ámbito escolar como para la conformación de escuelas donde trabajan en y para la diversidad. Así, la relevancia de la presente propuesta radica en iniciar, a través de la reflexión, un proceso de actuación docente con base en los principales elementos que constituyen esta propuesta educativa.

La viabilidad del proyecto está encaminada a proporcionar un acercamiento hacia las experiencias de los profesores en el aula; se trata de que se abra un espacio de reflexión para los docentes donde se pueda resignificar acciones específicas de atención en la perspectiva de la inclusión educativa.

#### **a. Naturaleza del proyecto**

El proyecto consiste en brindar un espacio de reflexión a los docentes de la USAER-30, a través de un curso-taller para poder desarrollar acciones específicas de intervención. Orientado hacia los ajustes razonables de tipo curricular como una de las respuestas al trabajo en y para la diversidad se busca que, a partir de la deliberación, reconceptualicen los principios de la propuesta de inclusión al dar sentido a su práctica.

#### **b. Problemática**

La inclusión de niñas y niños con dificultades en el aprendizaje a las escuelas regulares, se ha concebido desde una óptica negativa, al representar a la diversidad como una problemática difícil de sobrellevar, no obstante, las ayudas brindadas en la asesoría, el acompañamiento y la orientación por los profesores de las USAER.

A partir de la presente investigación y del diagnóstico de la misma se logró conocer las características de atención en las instituciones educativas donde atiende la USAER-30 Miguel Lerdo de Tejada, Carlos Enrique Neri Guzmán, Luis Vargas Piñeira y Julio Cortázar a través del contexto donde se labora y de la aplicación del cuestionario a 60 maestros que prestan sus servicios en estas escuelas.

Los resultados arrojados por el instrumento y la codificación e identificación de categorías ayudaron a realizar un diagnóstico sobre las concepciones docentes y prácticas de enseñanza en la atención a la diversidad. En él se observa, que las concepciones de rechazo hacia la implementación de la política educativa de inclusión de niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad a la escuela regular van de la mano con problemáticas de tipo institucionales, administrativas y pedagógicas en torno a: la formación docente, la falta e inadecuada realización de trabajo curricular, la limitación de personal psicopedagógico, las deficiencias en infraestructura en la escuela, la rigidez normativa, la confusión de nociones teóricas y el inadecuado trabajo en equipo dentro del colegiado de docentes, como principales.

De las anteriores problemáticas identificadas, se retoman las vinculadas con aspectos de tipo pedagógico, es decir, aquellas desde donde el docente puede tener un campo amplio de acción y de actuación como es movilizar esquemas de pensamiento, mediante un proceso de reflexión que le permita resignificar su labor en y para la diversidad, para lo cual, se aborda desde la realización de ajustes curriculares, la confusión teórica sobre los conceptos de adaptaciones curriculares, flexibilidad curricular y ajustes razonables, además de la mejora del trabajo colaborativo entre docentes. Así, un aspecto relevante es tomar como hilo conductor del taller la temática curricular a través de repensar la teoría y la práctica.

Enmarcada la propuesta de inclusión en el ámbito educativo señala, uno de los principios de esta concepción pedagógica, el compromiso de llevar a cabo acciones para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado mediante acuerdos institucionales a través de la gestión de un currículum flexible, es decir, un diseño curricular abierto el cual permita ir más allá en la concreción de prácticas en mejora de la inclusión de las alumnas y los alumnos.

No obstante, el actual Plan y los Programas de Estudios señalan ser flexibles pues pueden ser adaptados a las distintas realidades del país; sin embargo, como parte

de una especificación a nivel nacional en la cual se plasman propósitos generales, aprendizajes esperados, competencias a desarrollar y estándares de una manera homogénea y general para la población escolar, lleva a los docentes a realizar una concreción curricular de forma mecánica e irreflexiva.

Al mismo tiempo, el continuo cambio de conceptos vinculados al trabajo con la diversidad y el correcto uso del vocabulario pedagógico sobre el tema caracterizado por una amplia polisemia, conduce a los docentes a una ausencia, confusión o errónea significación de los mismos, lo cual conlleva una intrincada forma de concebir el trabajo con las diferencias.

Ahora bien, si uno de los pilares que incide en la inclusión de niñas y niños con discapacidad a las escuelas primarias regulares es el currículum, una de las acciones para la mejora del servicio que se brinda a las y los estudiantes, es cómo partir de este documento para elaborar estrategias de intervención, mediante un trabajo colaborativo, de una forma reflexionada y no como un simple recetario de recursos o propuestas de acción.

Por consiguiente, se vuelve indispensable repensar la práctica docente desde la perspectiva de la inclusión. Si bien es cierto que las USAER trabajan en las instituciones educativas para que alumnas y alumnos puedan llevar a cabo un adecuado proceso de integración mediante los denominados ajustes razonables, se observa en la investigación, que también lo son las dificultades administrativas y formativas que impiden a ambos docentes reflexionar sobre su práctica y enfrentar acciones en el currículum de forma deliberada y conciente.

Por ello, se parte de las experiencias de los docentes de la USAER-30 para iniciar un proceso permanente de reflexión conjunta con los profesores de primaria regular, en la sensibilización respecto al trabajo en y para la diversidad, debido a la estancia permanente por parte de este equipo interdisciplinario dentro de las escuelas en atención.



De este modo, a partir de brindar un espacio dialógico a través de un proceso de participación y aportación de ideas de los participantes en torno a sus experiencias en las diversas actividades, se pretende que los maestros, por un lado, resignifiquen los conocimientos que tienen sobre la atención a la diversidad y, por otro, adquieran una nueva forma de abordaje con el currículum al implementar estrategias de intervención curricular con los docentes de primaria regular y así contribuir en un adecuado proceso educativo en los estudiantes más vulnerables dentro del ámbito escolar.

### **c. Fundamentación.**

El proyecto se fundamenta en tres pilares que interactúan en un proceso colectivo de reconceptualización de la diversidad y la resignificación de la práctica de la enseñanza para la inclusión en los docentes de la USAER; los fundamentos están apoyados en una perspectiva de la intervención pedagógica, las adaptaciones curriculares derivadas de la perspectiva deliberativa del campo curricular y a través de una dinámica del trabajo docente colaborativo.

En primer lugar, la intervención pedagógica definida como el proceso de ayuda que parte de las necesidades educativas específicas requeridas por individuos en particular, tiene la finalidad de conseguir una mejora o transformación de una situación determinada; la relevancia de su acción reside en las estrategias que se puedan implementar para contribuir a cambiar determinada situación.

Lo anterior implica identificar las dificultades de aprendizaje en las alumnas y los alumnos y proponer soluciones adecuadas a sus necesidades para disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Al tomar en consideración la intervención como un proceso de mediación, en el ámbito educativo, su campo de acción debe situarse desde dejar de estar fuera como tercero en una relación dual, para “intervenir” o “entrar”. (De la Vega, 2009, p. 87).

García (2002) señala como punto nodal para comprender la inquietud básica y el objeto de la intervención, la necesidad de situar a la persona-en-el-entorno (p. 302) pues se interviene también en los ambientes donde se lleva a cabo el desarrollo del individuo. Por ello, la intervención pedagógica en la atención a la diversidad está orientada a influenciar no solo en el contexto áulico y escolar sino también para tener un impacto en el socio-familiar mediante acciones estratégicas para encontrar alternativas de solución a dificultades inmersas en el proceso educativo de las alumnas y los alumnos:

Las necesidades especiales pueden ser complejas y se precisa dar respuestas a las mismas y a las que presentan sus familias y sus entornos de inclusión, y se exige la intervención en los diferentes focos, implementando técnicas y estrategias muy diversas, seleccionando las más adecuadas y pertinentes según la necesidad especial, el foco o el momento de desarrollo [...] (Ibídem, p. 303).

Por su parte, cuando hablamos de las adaptaciones curriculares desde su acepción más amplia y no solo en los contenidos sino también desde los aspectos metodológicos y de evaluación, éstas se definen como: “[...] procesos de toma de decisiones sobre los elementos de acceso al currículum y/o elementos básicos del currículum que pueden ser adaptados y/o modificados para dar respuestas educativas a las necesidades de los alumnos.” (Sánchez, 1999, p. 187), por tal, hacen referencia a la lógica de reconstrucción que el docente emplea en su planeación en la implementación de los ajustes razonables.

Se retoma el concepto a partir de lo que pueda aportar a la totalidad del alumnado y no solamente de aquellos que enfrenten alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes Así, desde la atención a las niñas y los niños que enfrentan barreras a su aprendizaje y su participación, adaptar el currículum significa responder a un proceso de planificación de forma conjunta entre docentes, desde aspectos de tipo metodológicos, de contenidos y de evaluación.

Como señala Puigdemívol (1997, p. 38), el primer fundamento para realizar una planeación es la reflexión que el maestro haga, no forzosamente individual, sobre cómo lograr en los estudiantes la adquisición de conocimientos. Desde la perspectiva deliberativa del campo curricular, estas adaptaciones y/o adecuaciones realizadas en el currículum permiten al docente reflexionar sobre cómo llevar a cabo este proceso mediante el análisis de los problemas presentes en el aula para acortar la brecha existente entre éstas y las soluciones que se puede impulsar a partir de la acción:

La perspectiva deliberadora propone un “método de lo práctico” que se plantea como una exposición moral y lógica de cómo se tienen que definir y resolver los problemas presentados por el currículum, y también como una fuente de ideas acerca de cómo han de dirigirse los procesos de la planificación. En el núcleo de la deliberación está la noción de “indagación” que allí donde se tienen que resolver problemas prácticos, se refiere a influir y determinar las acciones morales, políticas y sociales y, en consecuencia, a configurar los procesos mediante los que acordamos una conclusión o aceptamos seguir un curso de acción. (Reid, 2002, p. 130).

La cuestión es reflexionar, a través de la práctica, para saber cómo elegir un curso de acción para encontrar soluciones a dificultades que afectan a las alumnas y los alumnos, es decir, concebir el currículum no como elemento prescriptivo que se deba ejecutar para cumplir la labor de enseñanza, sino de reflexión teórica y práctica al retomar a la diversidad como valor educativo presente dentro en el salón de clases.

El proceso de reflexión dialógica implica una constante deliberación sobre lo que subyace en el currículum para proponer acciones que enriquezcan el trabajo en el aula. Vista así, desde el trabajo en y para la diversidad, se rescatan elementos para el proceso de inclusión mediante decisiones tomados por los profesionales de la educación, es decir, quienes desde la realidad de la práctica, conocen las necesidades específicas de atención de las niñas y los niños, estos son los docentes.

De esta manera, conocer cómo abordar el currículum mediante los ajustes al mismo, remite a un proceso de construcción en el cual, de forma reflexiva, los docentes partan de ese documento al desarrollar aspectos para poder articular de forma consciente, soluciones específicas al trabajo con la diversidad. Al respecto, Marchesi (2000) menciona:

Las decisiones que los centros deben tomar a partir de las prescripciones y, en su caso, orientaciones, que define la administración deben abarcar la doble función del currículo [...], concretar un proyecto educativo en el sentido amplio y social del término, una concepción educativa propia de la institución, y guiar la práctica el equipo docente del centro. No se trata por lo tanto de un proceso en el que únicamente se concretan y adaptan los objetivos y contenidos del currículo prescrito [...], sino que previo a ellos es necesario que la comunidad educativa de cada institución reflexione acerca de la función social del proceso educativo que va a llevar a cabo, que analice las concepciones que a este respecto tengan los distintos colectivos que componen la comunidad escolar, y que retome la dimensión valorativa de la enseñanza. (2000, p. 211).

Entonces, es repensar el currículum a partir de procesos de reflexión, individuales y colectivos para redefinir su concreción en el aula; por tanto, el trabajo docente colaborativo constituye un medio de aprendizaje para el grupo que tiene una tarea en común. Se retoma así, pues:

Desde esta perspectiva, para promover el desarrollo de escuelas inclusivas es necesario superar la visión individualista de la docencia y concebir la innovación y el aprendizaje sobre la práctica educativa y en el marco de un trabajo colaborativo a nivel institucional, que impacte transversalmente a los distintos estamentos y actores de la comunidad escolar. En tal sentido, la experiencia ha demostrado que los procesos de aprendizaje pueden ser más ricos y estimulantes para todos cuando la diversidad y la colaboración se utilizan como recursos para el aprendizaje y el desarrollo de una buena convivencia que fortalezca el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. (Duk y Murillo, 2012, p. 13).

La colaboración entre maestros permite, no solo encontrar estrategias pertinentes para la atención a la diversidad, sino también conocer para mejorar el desempeño docente; asimismo, retomarlo desde la visión institucional deja entrever la dimensión y el impacto que puede tener en los contextos en los cuales se lleva a cabo la labor educativa.

Se lleva a cabo con los profesores de educación especial por la intervención que realizan desde un estar dentro, junto con el maestro de primaria. El reflexionar en conjunto la propuesta curricular mediante la experiencia de la práctica les beneficia a ambos para comprender aspectos específicos del quehacer cotidiano en el aula. Dice Puigdemívol (1997):

[...] cada maestro cree ajustarse a las indicaciones oficiales establecida para su nivel y considera que está utilizando la metodología más adecuada para llevarlas a cabo. Pero la observación detenida de lo que sucede en el aula pone de manifiesto que muy a menudo lo que realmente se tiene en cuenta son los aspectos más formales del currículum, mientras que el auténtico interés de las actividades que se llevan a cabo va en un sentido diferente. (p. 12).

El análisis de lo que sucede en el aula respecto las auténticas intenciones educativas, llevan a deducir que para la realización de los ajustes curriculares la colaboración es una vía de respuesta idónea pues:

[...] cuando un equipo de profesoras y profesores de una escuela se plantea a fondo aspectos tan fundamentales como la viabilidad de las finalidades u objetivos que persiguen, la adecuación de determinados procedimientos usados para la enseñanza, o simplemente explicarse y resolver dificultades observadas en algunas de las labores que se desempeñan, se esta llevado con más o menos intensidad y amplitud un replanteamiento curricular. (Ibídem, 1997, p. 14).

Así, trabajar con los docentes de la USAER mediante la deliberación y la colaboración para encontrar estrategias de adecuación curricular en beneficio del proceso de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, y ellos a su vez incidan en los profesores de las escuelas primarias en atención al acompañar el proceso de inclusión de las niñas y los niños mediante los ajustes pertinentes al currículum, es indispensable en el camino de aceptación de la diversidad como un elemento de valor dentro y fuera de las aulas.

#### **d. Metodología**

Partir de la diversidad como valor educativo para transformar la realidad homogénea, selectiva y excluyente requiere no solo de reconocerla sino aceptarla, así como necesario también asumirla dentro de la institución escolar como una dimensión de trabajo en la cual, mediante acciones específicas y bien deliberadas se reconozca como tal.

De las diferentes acciones relacionadas con las adecuaciones o modificaciones en el ámbito educativo de particular relevancia es el currículum como elemento mediante el cual el profesor pueda partir para contribuir en un adecuado logro de los estudiantes. Por ello, el proyecto se gesta desde una metodología de intervención basada en la colaboración docente. Parrilla (1996) menciona, desde el modelo de apoyo curricular, la posibilidad de colaborar para dar un nuevo sentido a la práctica educativa pues desde esta perspectiva:

En el denominado Apoyo curricular la dimensión colaborativa y la institucional se aúnan para generar un modelo de Apoyo que asume la colaboración como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional y que tiene como foco del Apoyo una visión global de la escuela (sic). Una escuela, de la que a la vez, se destaca su capacidad para aprender. (p. 102).

Son las situaciones problemáticas concebidas desde una óptica sistémica, el foco de la colaboración (Ibídem p. 106) y se colabora para intervenir en la resolución de

problemas de tipo institucional, aula, grupal e individual, lo cual está estrechamente vinculado en el trabajo con los ajustes razonables.

Aun cuando el proyecto está enfocado desde una aproximación curricular a través de las adaptaciones que el docente lleva cabo en su planeación, se vuelve necesario considerar las acciones que se deben realizar en las diferentes formas del trabajo escolar pues si solo quedan ahí plasmadas no sirven para la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes.

Si bien en un primer momento, el maestro puede llevar a cabo el proceso de reflexión de forma individual en su planificación, al socializar, proponer o enunciar su trabajo en conjunto con el profesor de apoyo o el equipo de trabajo, podrá obtener un grado mayor de conciencia sobre su acción cotidiana en la práctica educativa, pero al mismo tiempo una conciencia grupal sobre sus actuaciones y su posible modificación.

Es decir, si se comprenden procesos colaborativos en el trabajo para la diversidad, estos impactan en los distintos niveles de actuación del docente y por ende en los procesos educativos de las y los estudiantes. Como tarea colectiva implica una conciencia en la percepción de la actuación del equipo, de ahí la importancia de llevar a cabo el trabajo en el currículum de forma reflexiva en la teoría y la práctica.

Al repensar su quehacer cotidiano en el aula, el docente trabaja para replantear su actividad, basado en la deliberación e indagación curricular. Entonces

El apoyo puede definirse bajo esta perspectiva como actividad educativa tendente a la re-construcción curricular, cuyo fin es la mejora a través del cuestionamiento y análisis que los profesores puedan hacer de sus asunciones y actividad profesional. El currículum, su diseño y desarrollo, es el hilo conductor desde el que vertebrar un Apoyo a la escuela tendente al desarrollo institucional y al respeto a la diversidad dentro de esa institución. (Ibídem, p. 105).

Para el equipo de la USAER representa una oportunidad significativa el trabajo con los docentes de primaria regular pues el beneficio que tiene para las escuelas constituye un elemento importante para la inclusión; por ello, el proyecto se lleva a cabo con la unidad mediante un curso-taller donde puedan resignificar, es decir, otorgar un sentido diferente a su práctica al brindar un apoyo mediante nuevas formas de ajuste curricular.

**e. Objetivo general.**

Impulsar a los docentes de USAER a reflexionar sobre su práctica para sensibilizar a los profesores de escuela primaria regular sobre la necesidad de un aula inclusiva a través del trabajo colaborativo y la planeación de ajustes curriculares.

***Objetivos particulares:***

- a) Incitar la reflexión de la práctica docente mediante el análisis de los principales conceptos vinculados a la inclusión para movilizar esquemas sobre la atención a la diversidad.
- b) Contribuir a fomentar el trabajo colaborativo entre docentes al planificar la construcción de adaptaciones curriculares a través de problemáticas focalizadas para su resolución.

**f. Metas**

Al finalizar el curso-taller, se obtendrá un cuadernillo de trabajo donde cada uno de los docentes expresaran su trabajo con las actividades y ejercicios realizados, el cual cuenta con los materiales revisados sobre educación inclusiva y adaptaciones curriculares. Ahí se plasmaran ideas y escritos sobre algunas nociones relacionadas en el trabajo con la diversidad. (Ver anexo 2). Es de particular relevancia que el contenido del cuadernillo facilite a cada docente, establecer un proceso de reflexión entre los



conocimientos resignificados y su experiencia en el contexto real para planificar acciones de mejora en la cotidianeidad de su labor.

#### **g. Tiempo**

La duración del curso-taller será de ocho horas las cuales se distribuirán en dos horas por sesión para ser un total cuatro sesiones. Se llevará a cabo en cada junta de CTE de la USAER a partir del mes de febrero hasta junio del 2014.

#### **h. Beneficiarios.**

- Directos: Docentes de la USAER-30 que trabajen de forma directa en instituciones de escuela primaria regular.
- Indirectos: Profesores frente a grupo de las cuatro escuelas primarias en atención de la USAER-30: “Miguel Lerdo de Tejada”, “Julio Cortázar”, “Luis Vargas Piñeira” y “Carlos Enrique Neri Guzmán”.

#### **i. Productos.**

Debido a que las adecuaciones de tipo curricular en la atención de las niñas y los niños con necesidades específicas de apoyo están enfocados hacia los aspectos metodológicos, de contenidos y de evaluación, los maestros de la unidad de apoyo construirán un ejemplo de adecuación curricular en donde plasmen de forma flexible, los ajustes a partir de una caso identificado por la USAER en la escuela primaria.

#### **j. Localización física y cobertura espacial**

El curso-taller se llevará a cabo en la sede de la USAER-30 ubicada en la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal.

#### 4.1.1 Especificación de las actividades y acciones a realizar.

Objetivo: Incitar la reflexión de la práctica docente mediante el análisis de los principales conceptos vinculados a la inclusión, para movilizar esquemas sobre la atención a la diversidad.

Actividades	Tareas	Acciones
<p>Gestionar el espacio, los materiales y los horarios para el curso-taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visitar sede de la unidad para obtener permisos de acceso.</li> <li>- Establecer acuerdos de fechas y horarios.</li> <li>- Solicitar material de apoyo para la realización del curso-taller.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar préstamo y hacer una revisión de los materiales y el funcionamiento de las tecnologías.</li> <li>- Reunir materiales para el taller: videos, carpetas, material de apoyo, lecturas, películas, etcétera.</li> </ul>
<p>Incitar a la reflexión sobre la práctica docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elegir un video sobre una experiencia exitosa de inclusión educativa</li> <li>- Seleccionar un texto breve que argumente la inclusión y elaborar una presentación de power point con que induzca a la reflexión sobre esta propuesta educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar el video a los participantes del taller e incitarlos mediante preguntas a vincular aspectos de su práctica con lo observado en el mismo. Comentar entre compañeros.</li> <li>- Con lo observado en el video, la presentación, las experiencias en la práctica y a partir de la lectura comentada del texto de Booth y Ainscow, incitar a los profesores a participar en la discusión sobre la pertinencia de la propuesta</li> </ul>

Actividades	Tareas	Acciones
		<p>de inclusión en el ámbito educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar aspectos específicos de la propuesta y pedirles que anoten sus reflexiones en el cuadernillo.</li> </ul>
<p>Abordar conceptos y repensar dificultades sobre apoyo curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Seleccionar video sobre el caso de un docente de primaria que</li> <li>- Seleccionar textos que fundamenten el origen de los conceptos relacionados con el currículum y la atención a la diversidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperar experiencias de los docentes a partir del video y mediante su participación en el análisis de la labor docente en conjunto con el equipo de trabajo en las primarias en atención, discernir significados de conceptos y su aplicación en la labor cotidiana.</li> <li>- Narrar en equipo en base a la lectura de textos, el video y sus experiencias, las dificultades y obstáculos en el servicio que se encuentran en las escuelas para llevar a cabo una adecuada concreción curricular.</li> <li>- Incitar a los docentes a encontrar soluciones, a través de las posibles que se encuentren, sobre cómo puede llevarse a cabo el trabajo con el currículum entre docentes.</li> </ul>

Objetivo: Contribuir a fomentar el trabajo colaborativo entre docentes al planificar la construcción de adaptaciones curriculares a través de problemáticas focalizadas para su resolución.

Actividades	Tareas	Acciones
<p>Conocer la importancia del trabajo colaborativo para la atención a la diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elegir una actividad que incite a la reflexión del trabajo en grupos.</li> <li>- Elaborar una presentación en power point sobre qué es un ajuste de tipo curricular.</li> <li>- Elegir textos complementarios de apoyo para los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevar a cabo una dinámica donde, a partir de lluvia de ideas los profesores enuncien lo qué es el trabajo colaborativo.</li> <li>- Confrontar el significado dado por cada uno de los docentes con el argumento de un autor. Reconceptualizar el término.</li> <li>- Mostrar una presentación a los docentes sobre lo qué es la adecuación curricular; hacer un análisis en equipo sobre las diapositivas y solicitarles lo relacionen con sus experiencias en la práctica.</li> <li>- Encontrar posibles soluciones de intervención en el currículum mediante el conocimiento de las adecuaciones, las experiencias en las escuelas y el trabajo colaborativo entre los docentes.</li> </ul>

Actividades	Tareas	Acciones
<p>Construir adaptaciones curriculares a partir de casos específicos en atención</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar una presentación sobre currículum.</li> <li>- Elegir textos de apoyo y complementarios de apoyo para los docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar diapositivas a los docentes sobre el currículum para que identifiquen aspectos esenciales a tomar en cuenta en la construcción de un ajuste.</li> <li>- Trabajar por parejas, exponer casos en atención y elegir un contenido del programa de acuerdo al grado que se optó. Analizar cuáles son los aprendizajes esperados, las características de grupo y los propósitos que se persiguen para poder realizar la adaptación.</li> <li>- Construir un ajuste curricular para el área de matemáticas y otro para español; retomar aspectos del caso y elementos del programa de estudio para exponer estrategias de intervención, metodología a implementar y actividades acordes para la asimilación del conocimiento por parte del o la estudiante.</li> <li>- Narrar experiencias de trabajo colaborativo en la construcción de ajustes curriculares; intercambiar ideas, puntos en común, dificultades encontradas, etcétera.</li> </ul>

#### 4.1.2 Planeación de actividades y recursos

Actividades	2014																										
	Enero					Febrero					Marzo					Mayo					Junio						
	Semanas																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27				
1. Gestionar el espacio y los horarios para realizar el taller			-																								
2. Sesión 1. Introducción al trabajo en y para la diversidad									-																		
3. Sesión 2. ¿Adaptaciones curriculares, flexibilidad curricular o ajustes razonables?													-														
4. Sesión 3. Adaptaciones en el aula ¿Póngame un ejemplo de español!																											
5. Sesión 4. Adaptaciones en el aula ¿Póngame un ejemplo de matemáticas!																											
6. Realizar evaluación del taller con los participantes																											

#### Recursos

##### a) Físicos

- ✓ Salón sede de la USAER-30

##### b) Materiales

- ✓ Computadora
- ✓ Software Office y reproductor de video
- ✓ Bocinas
- ✓ Proyector
- ✓ Internet

- ✓ Cuadernillos de trabajo (ver anexo 2)
- ✓ Bibliografía de apoyo
- ✓ Plan y Programas de Estudios de 1° a 6°
- ✓ Cuaderno de trabajo
- ✓ Papelería básica (plumas, lápices, gomas, corrector, etcétera)
- ✓ Hojas blancas
- ✓ CD

### **c) Conceptos de soporte**

- ✓ Trabajo colaborativo: conocer la importancia de esta herramienta, para los procesos de atención a la diversidad.
- ✓ Toma de decisiones a nivel grupal: saber cómo resolver situaciones que impliquen la mejor opción mediante un consenso.
- ✓ Intercambio de experiencias: a través del quehacer cotidiano, los docentes en su práctica adquieren experiencias las cuales mediante la socialización, enriquezcan la búsqueda de soluciones de los diferentes casos.
- ✓ Lluvia de ideas: consiste en que los participantes expresen de manera libre los conocimientos que tienen sobre un tema o problema.
- ✓ Lectura comentada: después de la lectura en voz alta, platicar entre los participantes del curso-taller, sobre el tema para comprenderlo a profundidad.

### **4.1.3 Posibles impactos**

El proceso de atención a la diversidad en las escuelas, es un servicio que sufre de constantes cambios debido a las diferentes perspectivas que surgen para mejorar la atención de las y los estudiantes. Independientemente de las propuestas que con el paso del tiempo den marcha a nuevas ideas para conformar una sociedad en donde se respete las diferencias y exista una adecuada convivencia entre las personas, el presente proyecto es una planteamiento de mejora, el cual busca favorecer la educación que reciben las y los individuos dentro de las instituciones educativas; sus efectos a largo plazo pudieran ser:

- 1) Uso constante de los ajustes curriculares por parte de los docentes como recurso específico de apoyo para favorecer la inclusión y el adecuado logro educativo de las y los estudiantes.
- 2) Utilización de un lenguaje técnico implicado y de estrategias por parte de los docentes sobre procesos de intervención curricular.
- 3) Mejora de procedimientos de evaluación de alumnas y alumnos.
- 4) Vinculación estrecha entre el trabajo que se realiza en educación regular y educación especial.
- 5) Avance en los procesos de convivencia y aprendizaje de las alumnas y los alumnos que enfrentan barreras: con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, población indígena y migrantes, a partir de acciones más reflexionadas y
- 6) Impulso en los procesos de sensibilización de los docentes sobre la inclusión de alumnas y alumnos a las aulas regulares.

## **4.2 Evaluación de la propuesta de intervención**

Para conocer el impacto del proyecto, la evaluación es el instrumento por antonomasia que determina los efectos de su realización. Por ello, a partir de la aplicación del curso-taller con los docentes de la USAER 30, a través de un espacio teórico de reflexión y otro práctico de elaboración, se destina en este apartado de la investigación el conocer los posibles alcances y las limitaciones de la propuesta.

Conocer el impacto del taller, solo puede ser posible mediante el análisis del proceso de evaluación. Castillo y Cabrerizo (2004, p. 57) señalan la importancia de ésta, en donde mencionan la necesidad de tener unos objetivos de partida para llevarla a cabo y averiguar lo alcanzado, lo cual sirve de base para la posterior toma de decisiones.

Así, el objetivo general del curso-taller fue: Impulsar a los docentes de USAER para sensibilizar a los profesores de escuela primaria regular sobre la necesidad de un



aula inclusiva a través del trabajo colaborativo, la planeación y producción de adaptaciones curriculares. Con este punto de partida, asimismo se determina un acercamiento a la definición de evaluación.

Estos autores, Castillo y Cabrerizo (2004) señalan: “Nosotros definimos la evaluación como el proceso de diagnóstico, análisis de una situación o conflicto social, a través de uso de técnicas válidas y fiables, donde la recogida de información ha de ser rigurosa y procesual con la finalidad de mejorar los procesos socioeducativos.” (p. 32). En tanto, Pérez Juste (2000) menciona que es:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable- orientado a valorar los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como el personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso. (p. 272).

Se concibe entonces para la propuesta de intervención, a la evaluación como un instrumento que aporta información relevante para conocer aquello que se pretende que contribuya al logro de lo que se espera obtener, es decir, se entiende como un medio de mejora, al contribuir a la toma de decisiones en el entorno en el cual se aplica, tanto de las acciones propuestas como del personal implicado y el contexto donde se encuentra inmerso.

Se consideran diferentes tipos según a) su finalidad: diagnóstica, formativa, sumativa, b) según su extensión: global y parcial y c) según el agente evaluador: interna y externa; en esta última se consideran tres fases en la evaluación según el momento de aplicación:

1. Evaluación inicial. Se realiza al comienzo de un programa de intervención, consiste en la recogida de datos; su finalidad es que el agente de intervención la inicie con un conocimiento real de las características de los destinatarios.

2. Evaluación procesual: es valorar a través de la recogida continua y sistemática de datos, desarrollo y aplicación de la intervención en un periodo prefijado para la consecución de metas u objetivos.
3. Evaluación final: consiste en recoger y valorar los datos al finalizar un periodo previsto de tiempo para la realización de un programa de intervención, como constatación de los objetivos esperados. (Castillo y Cabrerizo, 2004, p. 47)

Así, se determina el proceso de evaluación de la propuesta de intervención de tipo inicial y procesual lo cual implica combinar elementos que proporcionan una apreciación global del proyecto, pues la posición es abarcar la calidad y el desarrollo de la propuesta; para ello, se utilizan como instrumentos: una matriz tipo cuestionario (ver anexo 2) y la observación de recolección de información.

#### **4.2.1 Sesión. Introducción al trabajo en y para la diversidad. Un acercamiento a la noción de educación inclusiva.**

Inició con la lectura de la presentación del taller y el propósito de la sesión el cual es proporcionar un acercamiento a los principios de la propuesta de la inclusión para reflexionar sobre sus diferentes aspectos y buscar acciones específicas de apoyo en las escuelas primarias en atención.

Sobre el texto “Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva” de Booth y Ainscow (2002) y el video “caso Ariel” (2010) que apoyaron la temática de la sesión y a partir de la presentación basada en el texto de Moriña (2008) “La escuela de la diversidad. Materiales de formación para el profesorado.”, se desglosaron algunos aspectos de la educación inclusiva, se retomaron también conceptos tales como diversidad y barreras para el aprendizaje y la participación. Los profesores abordaron una discusión en donde, a través de sus experiencias, como principales aspectos expresaron:

- Dificultades que enfrentan para involucrar a los docentes en la aceptación del trabajo en y para la diversidad.
- Relevancia del trabajo que realizan tanto profesor de apoyo como docente regular.
- Principios de la propuesta de inclusión en el contexto de trabajo de la unidad de apoyo.
- Concepciones que impiden realizar un trabajo adecuado para las niñas y los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad.
- Posibles soluciones que permiten desmitificar cuestiones en el servicio hacia las alumnas y los con más vulnerabilidad dentro del sistema escolar.

Con respecto a lo expuesto por los profesores durante las participaciones de la sesión, el equipo de la unidad de apoyo consideró que en el trabajo para la diversidad, en la mayoría de las ocasiones, se encuentran con dificultades de aceptación pues en la labor con las niñas y los niños que enfrentan barreras los docentes regulares mencionan: “demanda mayor esfuerzo” y ahí se presenta un gran obstáculo, por ello, la importancia de desmitificar esta situación en las instituciones educativas.

Lo anterior, se relaciona con la definición de inclusión dada por autores como Arnáiz (2003) Casanova (2011) Booth y Ainscow (2002), al señalar que incluir significa no solamente ser parte de, sino adoptar una actitud, la cual, una vez aceptada ayude a tomar acciones y decisiones que supongan la implementación de una organización educativa con las características y posibilidades para atender al conjunto de la población escolar, en donde la cuestión es hacer un análisis crítico para ocuparse de lograr un cambio en la manera de pensar sobre la diversidad.

Sobre asuntos concretos, los profesores participantes expusieron cuestiones que les impedían o facilitaban intervenir en cada caso particular, por ello, retomaron la relevancia de la relación entre la USAER y el profesor de primaria dentro del aula

regular; al indicar puntos sobre la labor entre docentes se les mencionó aspectos del trabajo colaborativo para ser abordado en las próximas sesiones del taller.

Al desglosar el significado de inclusión, principal concepto que guía la labor educativa de los participantes, algunos señalaron haber trabajado la importancia del mismo; con el abordaje dado a cada uno de los aspectos y al retomar la complejidad, los dilemas, los mitos y las contradicciones en la presentación, se estableció una discusión que, con las experiencias mencionadas por algunos integrantes del equipo, les ayudó a plantear una reflexión más profunda del término.

Se interrogó sobre cómo poder encontrar posibles soluciones a las dificultades que enfrentan en la forma como se concibe la diversidad; los profesores analizaron y señalaron que es necesario mantener informadas a las escuelas sobre los diferentes aspectos que favorecen la comprensión del concepto de la inclusión para ayudar a desmitificar los mitos que pesan sobremanera en la ideología docente; otra idea, señalaron, fue mediante la sensibilización a través de la empatía lo cual implica del mismo modo llegar a una conceptualización respecto al tema lo cual requiere también de repensar el concepto para apropiárselo.

Se abordó en el cuadernillo, el significado de las nociones de diversidad educativa, integración educativa y escuela inclusiva, a lo cual los docentes respondieron:

*Diversidad educativa:* tomar en cuenta a todos, flexibilizar estrategias de atención, variedad de aspectos involucrados en el quehacer educativo, cúmulo de diferencias, variantes que se conjugan e intervienen.

*Integración educativa:* incluir, aceptar, respetar, educación integral, tomar conciencia de la diversidad, involucrar, oportunidades de pertenecer y participar, etapa de apertura.

*Escuela inclusiva:* participación, aceptación, garantizar aprendizaje, convivencia, socialización, incluir, apertura e integración, modificación, transformación del espacio.

Las respuestas de los docentes de la unidad sobre el significado de diversidad, inclusión e integración advierten, como menciona Puigdellívol (2007), un valor para la educación y un medio para alcanzar la meta, más que conceptos contrapuestos. El que los profesores encargados de lograr la integración y la mejora de los procesos educativos de las alumnas y los alumnos que enfrentan barreras conceptualicen de esta forma su labor, señala un indicio adecuado sobre el proceso de conformación de escuelas inclusivas.

Para los maestros de educación especial, los conceptos anteriores indican una aceptación a las diferencias, por eso mencionaron la importancia de trabajar más en colaboración con los docentes regulares para que las acepten, lo cual se les complica de forma considerable debido a la falta de tiempos y espacios que no les son proporcionados en las escuelas. Lo anterior coincide con lo identificado en el diagnóstico que derivó del instrumento de investigación con respecto a los docentes de primaria, quienes reconocen la diversidad, pero les es muy difícil aceptarla.

Así, se pudo identificar la relevancia de brindar espacios de reflexión en las escuelas para obtener un reconocimiento de la inclusión desde la diversidad, como un valor educativo, como mencionan los teóricos del tema Puigdellívol (2007) y Arnáiz (2003) al decir que no solo es del alumnado sino de los docentes y de la propia escuela como institución, e inclusive en la sociedad, lo cual incide en las concepciones ya sean positivas y negativas que se tengan sobre la aceptación de la diferencias.

Al término de la primera sesión los siete docentes evaluaron que se cumplió el objetivo; algunas observaciones fueron que era un “buen contenido, análisis de conceptos, acercamiento al tema”, “se cumplió porque se reflexionó”, “la presentación y explicación adecuada” y fue “pertinente”. En cuanto al contenido, la totalidad señaló su pertenencia e indicó estar “acorde a la realidad inmediata”, ser “adecuado y pertinente”, estar “cercano a la realidad”, ser “pertinente a lo que realizamos”. Por su parte, las actividades estuvieron “dinámicas de análisis y reflexión”, “excelentes”, “pertinentes”,

“interesantes” y “de reflexión”; sobre el material dijeron estar “adecuado al tema”, “suficiente y adecuadas”, además de “práctico, bueno y fácil de entender.

#### **4.2.2 Sesión. ¿Adaptación curricular, flexibilidad curricular y ajustes razonables?**

La sesión comenzó con la lectura de la introducción y el propósito de la misma el cual señala discernir conceptos referentes al currículum para replantear posibilidades de acción con respecto a la atención de niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad.

Para lograr el propósito se abordó el video de “La maestra de Milpillás” y los textos que hablan sobre los tres conceptos de la sesión: “Temario Abierto sobre Educación Inclusiva”, (UNESCO, 2004) “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (ONU, 2008) y “El psicopedagogo y la atención a las necesidades educativas especiales en secundaria” (Sánchez, 1999).

Al observar el video que narra la experiencia de una profesora en su cambio de actitud ante la forma de enseñanza, se preguntó a los docentes sobre su experiencia; comentaron la necesidad del trabajo cotidiano para impedir casos extremos como la situación de abandono de los alumnos en las escuelas; ante ello, indicaron la relevancia de contribuir en la transformación del quehacer cotidiano en la aulas mediante la constancia en conjunto con los profesores de las primarias.

Posteriormente, al interrogar a los profesores sobre los tres conceptos, sus respuestas se encaminaron a diferenciarlos; se tornaron comentarios al respecto donde se percibió la dificultad en su discernimiento. Así, en las diferencias entre adaptación curricular, flexibilidad curricular y ajustes razonables, se encontró un análisis que refirió:

- Confusión al identificar diferencias en cada concepto.

- Conocer si abordar uno u otro concepto implica un cambio en la forma en cómo se trabaja las adaptaciones, modificaciones o ajustes en y para la diversidad.
- La relevancia del currículum para obtener resultados precisos en la inclusión de niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad en las aulas de educación regular.
- Cambios que se realizan de forma constante en la terminología sobre el trato hacia las personas que enfrentan discapacidad.

Con la lectura de los textos, se llevó a cabo una discusión en equipo y con el posterior análisis con el colectivo, los profesores se percataron que el uso de un concepto u otro implica cuestiones implícitas las cuales aportan aspectos específicos para el trabajo curricular; por tanto, en sus participaciones comenzaron a diferenciar el uso de los mismos en la labor que realizan.

En estos aspectos concordaron, cómo la confusión de los términos está vinculada a la falta de espacios de estudio que los lleven a discutir estas cuestiones, aunado al avance constante de las propuestas sobre el trato hacia las personas que enfrentan una discapacidad. Lo anterior, señalan, les impide conocer a cabalidad sus principales aspectos y, por tanto, reflexionar sobre su adecuada implementación en las aulas. Ante ello, identificaron la confusión y la mecanización del quehacer docente derivado de diversos aspectos como los normativos que frenan su acción hacia otro tipo de prácticas.

Así, lo expresado por los participantes del curso-taller se relaciona con lo mencionado por Fernández (1998) en la dificultad que enfrentan para poder concretar una adecuada labor docente debido a la institucionalización de la práctica educativa. También lo abordado por Bourdieu (1996), quien alude sobre las prácticas que generan resistencias al cambio; interviene de manera contundente pues se incrustan esquemas de pensamiento y comportamiento mediante el *habitus*, al generar rutinas y costumbres

las cuales impiden movilizar esquemas respecto a la acción docente, determinado por la falta tanto de reflexión en la práctica como del conocimiento teórico para abordarlo.

Por ello, es indispensable deliberar el currículum a través del conocimiento de la teoría y la reflexión en la práctica (Reid, 2002) para realizar una labor educativa consciente que posibilite una adecuada atención de todo el alumnado. En cuanto a el uso de conceptos, este proceso dialógico también ayuda a favorecer a que los docentes puedan revalorarlos e incorporarlos a los esquemas de pensamiento y así evitar ambigüedades o malentendidos que perjudiquen la intervención con las alumnas y los alumnos en atención. (Escalante, 2008).

Además, de acuerdo con lo identificado en el análisis de datos sobre la falta de conocimiento y/o confusión de los docentes de primaria sobre la trascendencia en cómo abordar el currículum en la atención a la diversidad, el reflexionar sobre la práctica educativa con el apoyo de los textos, ayudó a los maestros participantes a repensar y conocer otras posibles estrategias de intervención vinculadas con la utilización de esta herramienta.

Al finalizar la sesión, la totalidad de profesores evaluó haberse cumplido el objetivo donde algunos de los comentarios fueron: “buen manejo de conceptos”, “adecuado” y “de reflexión”. En cuanto al contenido la mayoría lo consideró como “pertinente” además de “amplio y concreto”, “interesante y muy realista”. Por su parte mencionaron que las actividades fueron adecuadas, “excelentes” “activas y dinámicas”, “interesantes”; por su parte, el material en su mayoría señaló ser pertinente además de “claro”, “interesante” “diverso y adecuado”.

#### **4.2.3 Sesión. Adaptaciones en el aula ¡póngame un ejemplo de español!**

El propósito de la tercera sesión fue realizar una adecuación curricular en el Programa de Español de acuerdo con necesidades educativas específicas de un caso en concreto. Para lograrlo, se enmarcaron las actividades para ayudar a los docentes a



conocer por qué llevar a cabo y cómo trabajar las adaptaciones, modificaciones o ajustes en el currículum.

Se recapitula la sesión y se retoma como preámbulo una actividad denominada “el telegrama de la colaboración” para que los profesores obtengan elementos para realizar los ajustes con el equipo docente en las escuelas primarias en atención. Se les solicita a los participantes expresar qué es la colaboración; ante ello contestaron:

1. “Apoyo a trabajo con personas facilitando acciones”,
2. “Participar/ cooperar/ coadyuvar/ acompañar/ asistir”,
3. “Todos participan, escuchan, comparten beneficiando objetivo específico”,
4. “La colaboración genera, optimiza y facilita objetivos y las metas planteadas para un buen común”,
5. “Colaboración, trabajo en equipo, acuerdos, normas, orientación, aprendizaje, toma de decisiones”,
6. “Trabajar de manera solidaria, comprometida y desinteresada para el bien común”,
7. “La colaboración debe ser siempre en colectivo requiere de voluntad, compromiso y tareas bien definidas para llegar a una meta en común”.

Con lo expuesto por los docentes y de acuerdo con la lectura del texto de Moriña (2008) “La escuela de la diversidad. Materiales de formación para el profesorado.” se rescataron las ideas principales sobre la colaboración tales como: cooperación voluntaria, reconocimiento del otro, solución a problemas, facilitar acciones, etcétera; sin embargo, un docente comentó que no necesariamente se lleva a cabo para encontrar soluciones porque no precisamente implica un problema por resolver.

Para incitar a la reflexión, se les preguntó sobre lo que a partir de las dificultades, enfrentan en las instituciones educativas, donde sobre el particular mencionaron: “la actitud de los docentes”, “el egoísmo” y “el individualismo”, como principales lo cual

impide el rechazo de un trabajo en equipo además de las críticas, que aunque sean constructivas, son difíciles de aceptar.

Los docentes narraron experiencias respecto al tema, por ello con las situaciones que enfrentan se les interrogó sobre las posibles soluciones. Mencionaron retomar lo expresado en las dificultades pues muy importante es el compromiso, la apertura a nuevas ideas de trabajo, etcétera, lo cual se logra con la actitud, la adecuada comunicación y la búsqueda de entablar con los profesores de primaria las acciones necesarias en su calidad de profesionales de la educación.

Así, los docentes de la USAER mencionaron que perciben el trabajo colaborativo como una estrategia de atención para el adecuado logro educativo de las alumnas y los alumnos, es decir, alcanzar un bien común o una meta, lo cual implica un esfuerzo, como lo indica Moriña (1998) o en palabras de Duk y Murillo (2012), un impacto en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de una buena convivencia cuando ésta se usa como recurso; además de fortalecer el sentido de pertenencia de los individuos dentro de cada institución, aporta elementos positivos en la atención a la diversidad.

Sin embargo, para afianzar un trabajo apropiado en cada institución, a partir de las dificultades mencionadas por los docente de la USAER, se vuelve necesario superar la visión individualista de la docencia (Duk y Murillo, 2012) y retomar los aspectos señalados por Puigdemívol (2007): participación, focalización, organización, desarrollo y asesoramiento para lograr una adecuada dinámica institucional que impacte en el adecuado proceso educativo de cada estudiante.

Los profesores participantes en el taller advirtieron que en cuanto a la planificación, los docentes de escuelas regulares, en su mayoría, lo ven más como un requisito institucional que como un documento que guie el proceso de enseñanza. Se observa así, el sentido arraigado de lo instituido (Fernández, 1998) y la generación de *habitus* que ritualizan, mecanizan y automatizan las prácticas docentes. (Bourdieu, 2012).

Se presentaron diapositivas sobre las adaptaciones curriculares y la forma de realizar los ajustes razonables; posteriormente los maestros formaron dos equipos de 2 y uno de 3; seleccionaron casos de alumnos en las escuelas, revisaron el Programa de Estudio para escoger un contenido del bimestre; con el cuadro guía incluido como ejercicio en el cuadernillo (ver anexo 2) realizaron la actividad de la adecuación.

Entonces, se solicitó construir la adecuación con los programas, la guía del formato del cuadernillo, los diagnósticos y desde un solo caso, con un solo cuaderno de trabajo, tomaron en consideración los elementos analizados en la sesión, además de:

- Conocimiento del caso
- Características del grupo
- Aprendizajes esperados
- Métodos de enseñanza y formas de evaluación
- Hipótesis de aprendizaje
- Contexto de atención

Al término, se les pidió comentar el ejercicio en donde además de contribuir con la experiencia de la actividad, señalaron que en las escuelas se enfrentan a dificultades para realizarlas como son, el desconocimiento por parte de los profesores de primaria sobre algunos elementos para su construcción y como principal, la no elaboración de la planeación por parte de algunos docentes regulares, lo cual les impide acceder al trabajo curricular. Dentro de las soluciones, valoran la importancia del trabajo colaborativo y lo mencionado anteriormente: el compromiso, la comunicación y la profesionalización.

En el análisis de los datos arrojados por el instrumento de investigación, se encontró que los maestros de escuelas regulares presentan una confusión respecto al trabajo de adecuaciones curriculares, si eran de contenidos, de metodología o de evaluación y al llevar a cabo las actividades con los docentes de la USAER, aunque ellos señalaron realizarlas solo en casos específicos por ser una actividad que requiere

de tiempo y espacio para su construcción, mencionaron los beneficios que aporta al trabajo de la unidad de apoyo a hacerlo de forma continua y de una manera reflexionada y consciente.

Al cierre de la sesión, los maestros en su totalidad evaluaron que el objetivo se cumplió. En cuanto al contenido, en su mayoría señaló que fue pertinente además de indicar ser: “adecuado”, “excelente”, “claro, adecuado y concreto”, “pertinente y gracias al cuadro se facilitó bajar la información”. Por su parte, las actividades las percibieron “interesantes, pertinentes a la sesión”, “excelentes”; inclusive, cabe resaltar que hubo quien mencionó el factor tiempo para llevarlas a cabo: “suficientes aunque faltó más tiempo”; otro mencionó que fueron “de análisis y buscamos resolver problemas” y en cuanto a el material utilizado lo valoraron como adecuado y pertinente: “acorde al tema” “completo”.

#### **4.2.4 Sesión. Adaptaciones en el aula ¡póngame un ejemplo de matemáticas!**

Con el propósito de realizar un adecuación curricular al Programa de matemáticas de acuerdo con necesidades educativas específicas de un caso en concreto, se inicio la sesión a través de la narración de experiencias de los docentes sobre la construcción de ajustes curriculares en el área de español y mencionaron que solo abordaron la parte informativa en las escuelas regulares. Por ser las dos asignaturas las cuales retoma mayor relevancia el Plan y los Programas de Estudio, se priorizan como ejemplos para realizar los ejercicios del curso-taller.

Con la recapitulación de elementos para la elaboración de adecuaciones y con la presentación de diapositivas sobre el currículum, los profesores aportaron ideas sobre los elementos que lo conforman y en las participaciones vincularon los siguientes aspectos en la práctica cotidiana:

- La importancia del currículum oculto como elemento para el trabajo colaborativo; aspectos a considerar para no incidir en la generación de barreras para el aprendizaje en las alumnas y los alumnos.
- La recuperación de la teoría en la práctica a través de las experiencias y la realidad que se vive en las aulas.
- La relevancia de la reflexión y el trabajo colaborativo que requiere para la construcción de un ajuste curricular.

Los docentes manifestaron la relevancia de una acción reflexionada en el abordaje curricular ya que en el análisis de los diversos elementos que conforman este documento, se lograron percatar de aspectos tanto implícitos como explícitos del tipo de formación que se pretende con las alumnas y los alumnos, los cuales, al ser discutidos y asumidos en el colectivo ayudan a impedir la formación de barreras para el aprendizaje.

Lo anterior coincide con Puigdemívol (1997) al mencionar que cuando un maestro se ajusta a las indicaciones del currículum considera que utiliza la metodología más adecuada para llevar a cabo su labor sin meditar lo verdaderamente relevante del mismo, por tanto, es inexistente una concreción auténtica. Sin embargo, cuando se revelan a fondo aspectos con un sentido cotidiano, se trabaja un auténtico replanteamiento curricular. De ahí el sentido que una vez explícito, le confieren los docentes pues si no se recupera, en la mayoría de las ocasiones se vuelve imposible de modificar para resignificar y transformar la práctica docente.

Los participantes del taller recuperaron sus experiencias y en los comentarios dejaron entrever la importancia de adquirir más conocimientos pedagógicos para comprender la realidad de las aulas, pues, aunque manejan de forma habitual los conceptos que guían su acción docente, el desarrollo del *habitus* (Bourdieu, 1996) adquirido por la rutina en la cotidianeidad de la práctica, aunado a las dificultades afrontadas por la falta de espacios de reflexión, vuelve indispensable un conocimiento teórico más a profundidad.

Al trabajar desde la perspectiva deliberativa del campo curricular (Reid, 2002) los aspectos teóricos que posibilitan el conocimiento sobre la inclusión (Puigdemívol, 2007; Casanova, 2011; Torres, 1999), los profesores participantes lograron en los ejercicios, por un lado, dirigir un proceso de planificación colaborativa y por otro, conocer problemáticas curriculares a las que se enfrentan para así definir un proceso de acción en cada caso en atención.

Con tres equipos conformados, los profesores realizaron los ajustes curriculares en el área de matemáticas al considerar:

- Conocimiento del caso
- Características del grupo
- Aprendizajes esperados
- Métodos de enseñanza y formas de evaluación
- Hipótesis de aprendizaje
- Contexto de atención

En el cuestionario aplicado, los docentes de escuela regular mostraron una confusión sobre qué eran las adecuaciones y si éstas eran hacia los contenidos, la metodología o la evaluación. Por tanto, se les recordó a los docentes participantes retomar los aspectos implicados, donde dos de los tres equipos conformados para la actividad incluyeron los tres, solo a uno le faltó considerar el metodológico. Con las actividades, las diapositivas y los ejercicios sobre ajustes curriculares vinculados a casos específicos, se trató de abordar la dificultad en la construcción de las mismas para incitar a la reflexión y posteriormente compartir la información con los profesores de primaria regular.

En la evaluación de esta última sesión, los siete profesores de la unidad de apoyo señalaron que el objetivo de la sesión se cumplió, inclusive una opinión señaló entender qué son los ajustes al currículum; sobre el contenido mencionaron que fue adecuado además de: “claro, adecuado y concreto”, “interesante y diverso”, “excelente”.

En cuanto a las actividades la totalidad de profesores las consideraron pertinentes y “de reflexión y mucho contenido”, “de análisis al buscar resolver problemas”, “interesantes”. Por su parte, les fue entregado un cd con material de apoyo para estudio el cual consideraron adecuado.

### **4.3 Para incluir**

La realidad del contexto específico de atención permitió conocer una forma determinada de intervención; en este caso es mediante la propuesta de un curso-taller como se pretendió abordar la problemática identificada para influir en la misma. Así, el proceso de evaluación, dio la pauta para visualizar la consecución de los objetivos ya sea para ser punto de partida y proponer nuevas alternativas o para modificar prácticas del quehacer educativo.

Al concluir, se realizó un ejercicio respecto a las sesiones con la pregunta: ¿qué te pareció el trabajo en el curso- taller? donde los participantes respondieron:

- “[...] ahora yo ya me doy mis momentos para reflexionar de que cuando es el día en que tenemos que utilizarlo. Y en cuanto mi trabajo pues... ya veo mas adelantos porque ya estoy estructurando mejor mi trabajo; ya no es tan aislado de una cosa con otra.” (Maestro de apoyo).
- “[...] sobre las adecuaciones pues al principio a mi se me complicaba mucho, mucho porque no sabia, en el momento en que me empecé a estudiar es cuando me di cuenta que no era difícil.” (Maestro de apoyo).
- “Para mí el taller me pareció como una apertura, apertura a algo que para mí no es conocido por todos, porque mi plan de estudios pues no lo marca ¿no? ni me dieron pedagogía, entonces tengo como una vaga idea. [...] me dejaste como una piedrita en los zapatos en relación a la inclusión, porque pareciera que es un término sencillo cuando en verdad es muy complicado cuando nos presentaste autores y mucha teoría en relación a la inclusión me pareció muy interesante.” (Paradocente).

- “[...] cuando hiciste el análisis de qué sabíamos acerca de adecuaciones, de ajustes, que era que significan cada uno de los conceptos, pues realmente... bueno a mí no me quedaba claro aún a pesar de que ya llevamos muchísimo trabajando con estas cuestiones, con estos conceptos y bueno creo que me ayudo mucho para empezar a entender realmente qué significaba cada uno de los conceptos y bueno así llegaba al trabajo que estoy haciendo ¿no? realmente qué estaba haciendo, ubicar los conceptos y a mi me pareció un muy buen taller, mucho de analizar.” (Maestro de apoyo).
- “[...] con este taller como que me hiciste recordar mucho esta parte de la universidad el tener la teoría siempre presente y decir hígole sí es cierto, por donde iba por dónde voy, que estoy haciendo [...] nos trajiste mucha información nosotros siendo de especial a lo mejor ya teníamos como todo este conocimiento y cuando estamos con los chicos decimos si es cierto me falta esto o tengo que hacer este ajuste, etcétera; pero entonces, también me pusiste a pensar en el papel de los profes, los maestros regulares, qué tanto saben ellos ¿no?” (Paradocente).
- “[...] me pareció significativo, si bien nosotros se supone que esto lo manejamos, lo hablamos, lo decimos en el discurso, llega el momento en que se vuelve confuso. [...] la administración adapta una política y la baja y a veces sin explicar sin darnos más elementos tú tienes que buscarle; me pareció excelente.” (Director).
- “[...] es como, pues el complemento por un lado y, por otro lado, como que me dejo ahí algo... como el gusanito de que... necesito darle mi tiempo, repararlo siento que como que me remueves pues la inquietud de que esto es algo que necesito aprender más a fondo.” (Paradocente).

En general se puede observar que con respecto al diagnóstico de la investigación, el trabajo del taller sirvió como punto de partida (aun con las dificultades temporales) para generar un acercamiento a la pedagogía en el trabajo en y para la diversidad; a acercar a los maestros de educación especial a obtener herramientas teóricas más profundas



que les ayuden a comprender su práctica y reflexionar sobre el trabajo que realizan con los docentes de las escuelas regulares.

Una de las cuestiones para resaltar es la importancia de la intervención realizada por los docentes en las escuelas regulares, pues desde la definición otorgada por Martínez (2002) quien la señala como un proceso de optimización y transformación de la realidad llevada a cabo mediante una acción sistemática y contextualizada para atender las necesidades de los demandantes, se puede observar tanto las facilidades como las dificultades que implican trabajar dentro de un contexto de atención como son las USAER, donde, al conjugar los aspectos teóricos y prácticos, se puede innovar en y desde las exigencias de esta realidad compleja y heterogénea.

Los docentes iniciaron un proceso de deliberación a través de las sesiones en el taller; aportaron ideas al aludir la importancia de la reflexión, la sensibilización y la tarea de llevar lo analizado a los docentes de primaria, porque muchas veces se parte de pensar que los profesores regulares dan por hecho el trabajo por realizar o piensan delegar la tarea al docente de educación especial cuando no es así, lo cual concuerda con lo mencionado por Puigdellívol (2007) del traspaso de responsabilidades y lo abordado por Echeita (2007) con la cesión de responsabilidad.

Estas concepciones van de la mano con la creencia de que el maestro de apoyo es el encargado de las alumnas y los alumnos que enfrentan dificultades y, por tanto, impacta en el docente regular al impedirle reflexionar sobre su labor educativa en el servicio que brinda a la diversidad. Los participantes (docentes de educación especial) señalaron que el taller les sirvió como un espacio de análisis y reflexión para resignificar aspectos de su práctica. La finalidad era ayudarlos a movilizar esquemas de pensamiento que les ayudaran a enfrentar desde diferentes ángulos la atención a la diferencias.

## CONCLUSIONES

A partir de los elementos obtenidos en la construcción de esta investigación, desde aspectos teóricos y empíricos, destaca la trascendencia de la relación entre la teoría y la práctica. Es recurrente, como docente, tratar de articular estas dos realidades, sobre todo cuando problemáticas devenidas de aspectos sociales, políticos y económicos de la humanidad golpean la labor educativa donde se vuelve necesario encontrar respuestas específicas para la adecuada atención de los estudiantes.

Desde la rigurosidad de la investigación en cuanto a la fundamentación, sistematización, codificación y análisis de los datos, puedo decir, que ésta maneja un sentido preciso que permite romper la disociación entre lo teórico y lo práctico. Así, ligada con la pedagogía como reflexión del hecho educativo, permite comprender las diferentes situaciones y problemáticas vinculadas a los procesos de formación del ser humano. La educación y su relación con la teoría a través de este saber complejo y plural, analiza los cruces y entramados de las diferentes dicotomías que dan sentido a las prácticas educativas.

Por ello, teoría y práctica encuentran un sentido auténtico en el quehacer educativo al explicar e interpretar los procesos que subyacen en esta realidad. Si se retoma la realidad, se puede decir, que es universal y ésta es la unidad de la diversidad. Sin embargo, no toda diversidad implica desigualdad aún cuando se manejen discursos que la enlacen con ella.

Así, la resistencia a aceptar los cambios, se advierte desde la formación de una sociedad individualista donde se acostumbra a pensar en el sí mismo y no el otro; donde es fácil dejar la resolución de problemas a quien los tiene; donde es preferible, en muchas ocasiones, evadir que enfrentar la ayuda hacia los demás por los inconvenientes que esto pueda tener, máxime si produce incertidumbre.

La presión social imperante al marcar la pauta de lo que es correcto, al dar énfasis solo a las apariencias, a quién sabe más y es mejor, a impulsar concepciones arraigadas por años y devenidas de grupos dominantes, al marcar cómo debe ser la persona y su constitución llevan a la labor docente a una vorágine que retrata un clima dificultoso de tratar por los imbricados factores implicados en esta problemática.

Asimismo, la falta de compromiso frente al trabajo en una sociedad globalizada donde, cada vez más la influencia y el uso de la tecnología (la cual facilita y enriquece pero a la vez nos vuelve más apáticos al pensamiento, la conciencia, la indagación o al trabajo) nos demuestra la facilidad para hacer las cosas, distraer lo verdaderamente esencial del quehacer docente e inducir subrepticamente a la falta de cuestionamientos críticos; incluso, la falta de compromiso para tomar la responsabilidad del avance de las alumnas y los alumnos debido a múltiples condicionantes (económicos, políticos, sociales) que mueven la práctica sin ningún trato humano que llevan a una indiferencia para enfrentar de forma adecuada los desafíos que se presentan en nuestra labor.

También el rechazo a la diversidad, al rehusar la tarea con lo considerado complicado y diferente dentro del aula, las dificultades para el trabajo en equipo, la aceptación del otro, etcétera, son problemáticas que devienen del individualismo, el temor a la incertidumbre y la falta de confianza del talento en la tarea docente. Así, la conciencia de la capacidad como profesional de la educación es indispensable en esta función.

Por lo anterior, la dificultad que implica movilizar esquemas de pensamiento en torno a los que se consideran que son “diferentes” conlleva una permanente reflexión, empatía y sensibilización en cómo poder lograrlo, pues como menciona Bourdieu (2012):

[...] producto de la historia, el *habitus* produce prácticas, individuales y colecticas, por lo tanto de la historia, conforme a los esquemas engendrados por la historia. El sistema de disposiciones pasado que sobrevive en la actualidad y que tiende a perpetuarse en el futuro actualizándose en las prácticas estructuradas según sus principios [...]. (p. 217).

Lo cual implica el repensar para hacer consiente y reconocer el por qué de nuestra actuación en la práctica educativa. Otra cuestión relevante por considerar es el discernimiento y la aceptación de la diversidad pues es notoria la dificultad de los contextos al acentuar o inducir las diferencias, al segregar al individuo dentro de los grupos; por tal, a partir de lo realizado en esta investigación, se puede concluir que la labor educativa encuentra un gran compromiso al asumir la complejidad.

Lo anterior no implica una pasividad al encontrar todo perdido, al contrario advierte ser protagonista al desvelar una serie de cuestiones implícitas en nuestro actuar, es decir, estar conscientes de las barreras que como seres humanos construimos al imposibilitar el desarrollo del otro, en esa falta de preocupación y ocupación por los demás que pueden suscitar problemas mayores con las dificultades que conllevan. Pero:

Si uno se enfrenta con actitud positiva a situaciones complejas e inciertas, como sin duda lo es la enseñanza de alumnos diversos en capacidad, motivación o condiciones personales (cuando se enfrentan, por ejemplo a “la integración”), se ve obligado a desarrollar un pensamiento divergente y creativo (*¿por qué no organizamos estos contenidos de forma que...?*), a utilizar un razonamiento inductivo (*creo que las dificultades de Luis pueden tener relación con...*), a generar y mantener estructuras organizativas flexibles y dinámicas –adhocráticas (*si organizáramos los grupos de esta forma, tal vez podríamos...*), y a propiciar situaciones de **colaboración, interdependencia positiva y cooperación** (*no se qué podríamos hacer; ¿tú qué opinas? ¿en qué podrías ayudarme? ¿quién podría echarnos una mano?*), que en último término refuerzan el sentido de responsabilidad compartida entre todos los implicados en la tarea. (Echeita, 2006, p. 51).

Si bien, en el trabajo docente en la atención a niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad se observa como cada persona valemos por igual, también nos muestra cómo son nuestras diferencias las que enriquecen e impulsan la solidaridad al tratar al otro como a uno mismo. Contrario a lo

anterior, están la segregación, la falta de aceptación, la indiferencia y la intolerancia; aspectos asociados con la violencia, una de las principales problemáticas que impiden la adecuada convivencia entre las personas.

Hablar de docencia en y para la diversidad es hablar de lograr un encuentro del estudiante con el conocimiento que ha de descubrir en el encuentro con el otro; por tanto, es necesario generar ante la problemática social de la exclusión, un trabajo crítico, consciente de lo implícito para posibilitar un cambio de actitud positivo hacia y entre profesores, alumnas y alumnos para así impactar en el aula al promover una respuesta educativa en la aceptación a la diferencia.

Desde la separación del sistema educativo en sus dos vertientes la educación especial y la educación regular, se inició una debacle que ahora impulsa momentos contradictorios para conformar escuelas incluyentes. Puedo concluir que al tratar de conjugar aspectos concebidos de una escuela derivada de años de exclusión con la aceptación, es un proceso que traza el camino por recorrer el cual es posible si se tiene una verdadera conciencia de la responsabilidad asumida; al respecto menciona Echeita:

Pero ciertamente la paradoja mayor se produce, a este respecto, por el hecho de que al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como actor de exclusión social, se le reconoce y se le solicita con insistencia como institución clave para la inclusión. Por lo tanto, lo que nos compromete, a quienes trabajamos en y para la educación escolar, es someter a crítica los principios y las prácticas que han configurado la capacidad de generar exclusión desde el propio sistema educativo y apostar por aquellos otros que la investigación educativa y la experiencia han mostrado que promueven realmente la inclusión y la participación de todo el alumnado en la vida escolar, el aprendizaje de todo ellos hasta el máximo de sus posibilidades y la resolución pacífica de conflictos en un marco que favorece el progreso de todos los alumnos. (2006, p. 80).

El problema sobre cómo asumir la inclusión educativa, va más allá de un discurso grandilocuente que sólo se quede en el papel y por el contrario significa ser conciente para generar estrategias pertinentes que nos permitan actuar en la mejor atención de aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras. Es tratar de hallar las problemáticas que subyacen detrás de las dificultades en la adquisición del conocimiento de cada estudiante a través de una enseñanza diferenciada y centrada en el proceso de aprendizaje.

Además la colaboración como herramienta, beneficia sobremanera el proceso de inclusión. Por ello, un elemento a considerar en la inserción de las USAER en las escuelas regulares es el trabajo en equipo que parta de la singularidad que caracteriza a cada institución educativa. Si bien cuentan con aspectos que las particularizan y les permiten configurarse como tal, también tienen elementos que las significan y es ahí donde se encuentra la riqueza de esta relación; así, “[n]uestra labor, cuando en un centro educativo pretendemos abordar la diversidad, consiste en encontrar dichos significados, asumir y potenciar lo que nos permite avanzar y crecer en la diferenciación del propio centro, y transformar todo lo que presenten lastres para dicho crecimiento. (Puigdemívol, 2007, p.31).

En cuanto a el currículum, si bien es una herramienta primordial en el trabajo para la inclusión, su revisión desvela un manejo de conceptos estrechamente vinculados al ámbito empresarial (estándares, eficacia, competencias, objetivos, liderazgo, calidad, desempeño, etcétera) que dejan entrever como hay una delgada línea entre educar a la población para el desarrollo humano integral o lo contrario lo cual perjudica sobremanera a las personas que enfrentan alguna discapacidad al no encajar con ciertos rasgos definidos por intereses ajenos al desarrollo de las personas, aun cuando el Plan y los Programas se ostenten como flexibles.

Por consiguiente, de ahí la necesidad de saber cómo abordar una adecuada concreción del currículum pues como elemento que guía la acción docente, posibilita el enriquecimiento de nuestra práctica, más si se realiza mediante la reflexión dialógica,

individual o colectiva, tanto en el análisis de los programas como de la fundamentación de conceptos y teorías que le dan sentido al mismo.

Se puede decir que se orientan las prácticas en el aula a través de diversas formas, por ello la labor del docente se realiza no solo a partir de las habilidades y las cualidades sino también desde un campo de pertenencias y asunciones parcialmente controlado, lo cual incide también en la generación de resistencias a través del *habitus*, lo cual indica la importancia de atender aquello que dice cómo debe ser ésta, pero más significativo es cómo movilizar la práctica docente, cómo saber modificarla para resignificarla en beneficio de quien es el actor fundamental en éste ámbito formativo: el alumno.

La profesión docente, es cierto que demanda una gran responsabilidad, esfuerzo, ética y compromiso, pero también requiere de una gran vocación pues a pesar de las dificultades que se puedan encontrar alrededor en cuanto a exigencias institucionales, políticas e intereses hegemónicos, es dentro del aula donde los maestros podemos contribuir a generar conocimientos auténticos, reflexión, crítica y conciencia en el alumno.

En el taller, además de propiciar un acercamiento a través de un proceso deliberativo, es decir, mediante un proceso dialógico de análisis y reflexión en los elementos para la intervención de la construcción de una planificación en el desarrollo de los ajustes razonables, se percibió la importancia de actuar para transformar pues si se lleva cabo e implementan acciones para avanzar de forma paulatina, los resultados que se logren pueden ser extraordinarios.

Asimismo, es importante la relevancia de la reflexión del quehacer docente pues hacerlo implica deliberar aspectos en la práctica y la teoría para significar, reconocer y hacer consciente la actuación en la práctica educativa. Por tal, también se vuelve un imperativo el análisis permanente y la resignificación de nuestra práctica para impedir

se perpetúen e interioricen principios de percepción y de acción que encaminen de forma negativa nuestra actividad como docentes.

Por ello, la necesidad de crear espacios de reflexión para los profesores ya que la docencia es un proceso complejo desde donde se puede trabajar para resignificar nuestra labor y abordar aspectos tales como el respeto a las diferencias en el otro en sus: capacidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, experiencias y necesidades; la escuela es el espacio privilegiado para lograr una pertinente atención a la diversidad. El reto se hace presente, solo es necesario posibilitar acciones que lleven una reflexión profunda en torno a las prácticas educativas de integración. Igualmente, para la adecuada conformación de instituciones educativas, es necesario el compromiso y el acompañamiento de las autoridades educativas.

Ahora bien, respecto a los constantes fundamentos que orientan el servicio que brinda la educación especial, es necesaria la actualización constante, que este a la par de las nuevas propuestas. Lo retomo porque al momento de concluir la investigación, existe una imprecisión sobre la nueva reestructuración del servicio de educación especial ya que las USAER a partir del inicio del ciclo escolar 2014-2015 se comienzan a denominar Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), como lo marca la guía operativa: “La UDEEI es una figura técnico pedagógica integrada por los servicios de CAPEP y USAER, conformada por maestros especialistas para la atención de población indígena, migrantes, con discapacidad (física, sensorial, intelectual y mental), con capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, o en otra condición de vulnerabilidad.” (SEP, 2014, p.71).

Esta reorganización del servicio implica cambios, sin embargo, al visitar las páginas de la SEP para revisar los documentos que expliquen más acerca de las UDEEI, al momento no hay alguno o un nuevo modelo de atención que guíe esta modificación. Pese a esto, lo fundamental en las reestructuraciones, es que se realicen centradas en brindar y procurar calidad, tanto en los derechos educativos de los niños como en la propia labor de los docentes.



La cuestión fundamental en las escuelas es centrar la acción educativa en el alumno y en lo que el colectivo docente puede generar para evitar la exclusión de cada estudiante. Contribuye para la conformación de docentes teóricos, críticos y reflexivos en la mejora de su praxis educativa el repensar sobre los procesos que se viven en el aula al enfrentar a la diversidad. Para esto se requieren de los espacios dentro de nuestro quehacer cotidiano, donde los docentes podamos encontrar momentos de investigación y reflexión para ser así protagonistas de nuestra acción y no meros espectadores de la realidad en la cual se desenvuelve la labor educativa.

## FUENTES DE CONSULTA

Abalo, Martín y Francisco Bastida (1994). *Las adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

Aguado Díaz, Antonio León (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre.

Álvarez, Arturo y Virginia Álvarez (2008). *La investigación de la integración educativa. Entre maestros*. México, UPN, 24, (8), p. 40.

Amorós Poveda, Lucia (2000, Murcia, España). El talante de la Interfaz amigable como recurso para el aula inclusiva En: Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales. TECNONEET. Murcia, 2000.

Arnáiz Sánchez, Pilar (2003). *Educación Inclusiva*. España: Aljibe.

Berger, P. y Luckmann (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Boggino, Norberto y Eduardo De la Vega (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Argentina: HomoSapiens.

Booth, T. y M. Ainscow (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Casanova, María Antonieta (2011). *La inclusión educativa: un modelo de futuro*. Madrid: WoltersKluwer.

Castillo Arredondo, Santiago y Jesús Cabrerizo Diago. (2004) *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: agentes y ámbitos*. Madrid: Prentice Hall.

Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003). “Los conceptos y la codificación” en *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Creswell, John W. (2010). “Mapping the developing landscape of mixed methods research”. En Abbas Tashakkori y Charles Teddie (editores). *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Texas: Sage Publications.

De la Vega, Eduardo (2009). *La intervención psicoeducativa: encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Echeita S., Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, Narcea.

Escalante, Iván. (2008). *Los caminos de la integración educativa en México. Entre maestros*. México, UPN, 24, (8), p. 50.

Fernández, Lidia (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.

García Cedillo, Ismael, Iván Escalante, Ma. Carmen Escandón, Luis Gerardo Fernández, Antonia Mustri, Iliana Puga (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.

García Sánchez, Jesús Nicasio (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

Garza Mercado, Ario (2002). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México: Colegio de México.

Gimeno Sacristán, José (2001). "Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora". En Sipán Compañe, Antonio (coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Mira editores.

Gómez-Palacio, Margarita (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gunderman Kröll, Hans (2004). "El método de los estudios de caso". En Tarrés, María Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.

Iztapalapa (s/f). *Guía turística. Archivo histórico de la Delegación Iztapalapa*. 2014.

Jackson, Philip (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Juárez Núñez, José Manuel, Comboni, Sonia y Fely Garnique. *De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. Revista Argumentos*, México, UAM Xochimilco. 23 (62).

Marchesi, Álvaro y Elena Martín (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza editorial.

Martínez Clares, Pilar (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: Eos.

Moriña, Anabel (2005). *Formación en colaboración para la diversidad*. Bilbao: Ediciones mensajero.

Moriña, Anabel (2008). *La escuela de la diversidad. Materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Síntesis Educación.

Neiman Guillermo y Germán Quaranta (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica". En Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa.

Parrilla, Ángeles (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Puigdemívol, Ignasi (2007). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: GRAÓ.

Puigdemívol Ignasi. (1998) *Programación de aula y adecuación curricular*. El tratamiento de la diversidad. Barcelona: GRAÓ.

Reid, William A. (2002). "Planificación del currículum como deliberación". En Wetsbury, Ian (comp.) *¿Hacia dónde va el currículum?. La contribución de la teoría deliberadora*. Girona: Pomares.

Remedi Allione, Eduardo (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En Landesman, Monique (coord.) *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Plaza y Valdez.

Sampieri Hernández, Roberto, Collado, Carlos Fernández y Pilar Baptista Lucio (2010) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Sánchez Palomino, Antonio (1999). "El psicopedagogo y la atención a las necesidades educativas especiales en secundaria". En Fernández Sierra, Juan (coord.). *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientación de la orientación*. Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2001). "El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad". En Sipán Compañe, Antonio (coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Mira editores.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en el Distrito Federal 2013-2014*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en el Distrito Federal 2014-2015*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. SEP: México.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. CAM Y USAER. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México: SEP.

Stake, Robert. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torres González, José Antonio (1999). “Diseño y desarrollo del currículum en procesos de atención a la diversidad”. En *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Malaga: Aljibe.

Vasilachis, Irene (2006). “La investigación cualitativa” en Vasilachis, Irene (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. México, Gedisa.

## **Webgrafía**

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Duk Cynthia y F. Javier Murillo. “La colaboración como elemento definitorio de las escuela inclusivas” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, n. 2, 11-13. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/>

Escalante Herrera, Iván. *La educación Inclusiva y el fortalecimiento de la escuela*. En *Educ@upn* [en línea]. 15 de abril de 2010, n° 3. [fecha de consulta: 28 Octubre 2013].

Recuperado de:

<http://educa.upn.mx/hemeroteca/vida-universitaria/211-num-03/255-la-educacion-inclusiva-y-el-fortalecimiento-de-la-escuela>

García Sánchez, Jesús Nicasio (2002). *Las dificultades de aprendizaje y otros trastornos del desarrollo*. *eduPsykhé*, vol. 1, n. 2, 295-312. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/280888.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *II Censo de Población y Vivienda 2005*. INEGI, México. Recuperado de:

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/default.aspx>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. INEGI, México. Recuperado de:

[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/discapacidad/discapacidad2004.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/discapacidad/discapacidad2004.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Sistema para la consulta del Cuadernillo Estadístico Delegación Iztapalapa, Distrito Federal*. INEGI, México. Recuperado de:

Recuperado de:

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cem08/estatal/df/m007/default.htm>

Ley General de Educación. 2012. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. Recuperado de:

<http://sistemasdgmie.sep.gob.mx/eva/Templates/LeyGeneralEducacion.pdf>



Ley General para la Inclusión de la Personas con Discapacidad. 2011. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de:

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011)

ONU. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Parrilla, Ángeles. *La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión*. En *Revista Aula de Innovación Educativa*. Mayo de 2003, n° 121, p. 43. [fecha de consulta: 15 julio 2013]. Recuperado de:

<http://www.grao.com/revistas/aula/121-nuevos-retos-para-la-educacion-ambiental-a-comienzos-del-siglo-xxi/la-voz-de-la-experiencia-la-colaboracion-como-estrategia-de-inclusion>

Pérez Juste, Ramón. La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. En *Revista de Investigación Educativa* [en línea]. 2000, vol. 18, n° 2 [Fecha de consulta: 29 marzo 2014]. Recuperado de:

<http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>

Real Academia Española (2013). Diccionario de la lengua española, 22ª ed. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>

Secretaría de Educación Pública (2013). Dirección de Educación Especial. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx>

Secretaría de Gobernación, 2011. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.

Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011)

UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

Universidad de San Luis Potosí (Junio de 2010). *Caso Ariel*. [Archivo de video].  
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5jCTrzJh6o0>

## Anexo 1. Cuestionario



**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**  
**LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ATENCIÓN A LA**  
**DIVERSIDAD EN LA USAER-30: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA**  
**FAVORECER LA INCLUSIÓN.**  
**INSTRUMENTO DE CONSULTA A DOCENTES DE LAS ESCUELAS QUE ATIENDE**  
**LA USAER-30**

Ana Laura Vázquez Cruz  
 María del Refugio Plazola Díaz

El objetivo del presente instrumento es conocer las concepciones y prácticas de los docentes sobre la atención a la diversidad ante el trabajo de la USAER, para formular una propuesta de intervención que mejore el proceso de integración de los alumnos con discapacidad y que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y así favorecer el camino hacia una escuela primaria inclusiva.

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

GRADO \_\_\_\_\_

**Indicaciones:** Por favor, en los siguientes enunciados tache la respuesta de cada pregunta, de acuerdo con la forma en que procedes en tu trabajo cotidiano en el aula.

### Sobre diversidad, exclusión e inclusión:

#### 1.- Materiales específicos y/o recursos de apoyo que utilizo en la atención de niños con discapacidad y que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación

	Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca
1.1 a) Libros de Braille				
1.2 b) Lenguaje de señas				
1.3 c) Materiales de realce				
1.4 d) Adaptaciones curriculares				
1.5 e) Adecuaciones al espacio				

#### 2.- ¿Cómo logra el cambio de actitud de los alumnos ante la diversidad de ideas en el aula? Elija las dos más importantes

Mediante el diálogo directo	Asamblea o trabajo grupal	Otros recursos: películas, cuentos, etc.	Dificultades para cambiar actitud de alumnos
-----------------------------	---------------------------	--	--

#### 3.- ¿Se genera el cambio de actitud entre los alumnos ante las diferencias físicas?

Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca
----------------------	---------	------------	-------

#### 4.- ¿Cómo logra el respeto entre alumnos ante la diferencia de ideas?

Mediante comunicación directa	A través de ciertos contenidos específicos	Reconocimientos verbales positivos	Dificultad para lograrlo
-------------------------------	--	------------------------------------	--------------------------

#### 5.- ¿Cómo logra el respeto entre alumnos ante la diferencias físicas?

Mediante comunicación directa	A través de ciertos contenidos específicos	Reconocimientos verbales positivos	Dificultad para lograrlo
-------------------------------	--	------------------------------------	--------------------------

#### 6.- Logro el cambio de actitud entre los alumnos ante la diversidad socioeconómica en el grupo

Solo cuando estoy presente en el grupo	A veces porque no los observo en todo momento	Casi nunca porque no lo trabajo en todos los temas	Nunca porque no he manejado ese tema
--	---	--	--------------------------------------

#### 7.- ¿Permite la participación en todas y cada una de las actividades escolares a niños con dificultades en el aprendizaje?

Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca
----------------------	---------	------------	-------

**8.- ¿Considera a la diversidad física, social y cultural como un recurso para potenciar el aprendizaje de los alumnos?**

Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca
---------	--------------	----------------	-------

**9.- ¿Considera que es importante incluir a los alumnos con discapacidad al aula regular?**

Totalmente de acuerdo por las siguientes razones	De acuerdo por las siguientes razones	En desacuerdo por las siguientes razones	Totalmente en desacuerdo por las siguientes razones

**10.- ¿Trabajar con los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y/o discapacidad dentro del aula regular, es indispensable para el logro de una sociedad más inclusiva?**

Totalmente de acuerdo por las siguientes razones	De acuerdo por las siguientes razones	En desacuerdo por las siguientes razones	Totalmente en desacuerdo por las siguientes razones

**11.- Elija dos de los espacios donde usted considera que las barreras para aprendizaje y la participación se originan:**

	Totalmente de acuerdo por las siguientes razones	De acuerdo por las siguientes razones	En desacuerdo por las siguientes razones	Totalmente en desacuerdo por las siguientes razones
a) Dentro de la escuela				
b) El currículo ó plan de estudios				
c) Los enfoques de enseñanza				
d) En la familia				
e) En la sociedad				
f) En otras Especifique_____				

**12.- ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo para que los alumnos trabajen de manera colaborativa?**

Grupales, en equipo, entre otras.	Sólo mediante trabajos en equipo.	A través de herramientas como: imágenes, texto video, etc.	Sólo en actividades de días festivos
-----------------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------------------

**13.- Dedico tiempo de atención efectivo a niños que requiere más apoyo.**

Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca
---------	--------------	----------------	-------

**14.- Doy seguimiento de los casos, sobre todo de aquellos alumnos vulnerables.**

Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca
---------	--------------	----------------	-------

**15.- ¿Cómo busca ayuda complementaria en el apoyo a niños vulnerables en instituciones externas o de educación especial?**

A través del equipo de la USAER	En la dirección de la escuela	Por propia cuenta	Es innecesaria la ayuda complementaria
---------------------------------	-------------------------------	-------------------	--

**16.- Realizo una planeación y la centro en los intereses generales del grupo**

Siempre y la centro en los intereses del grupo	Regularmente la realizo al tomar algunos interés de los niños	En ocasiones la realizo ante ciertas circunstancias	Realizo la planeación de acuerdo con el programa
--	---	---	--

<b>17.- Realizo la planeación centrada en los intereses específicos de cada alumno</b>			
Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

<b>18.-¿Cómo realiza las adaptaciones curriculares?</b>			
En la planeación con ayuda de USAER	En la planeación docente sin ayuda de USAER	Al momento, cuando surge la necesidad	Se me complica mucho realizar adecuaciones

<b>19.- ¿Lleva una relatoría, diario o cuaderno de notas de la jornada escolar que dé seguimiento a los casos de barreras para el aprendizaje y la participación y/o discapacidad?</b>			
Siempre y de todo el grupo	Sólo de los casos especiales	Lo anoto en cualquier cuaderno cuando me acuerdo	No sé cómo llevar un diario para dar seguimiento

<b>20.- ¿Busca actualizarse e informarse acerca de temas relacionados con la educación especial?</b>		
20.1 En el Centro de Maestros	20.2 En internet	20.3 En libros
a) Con mucha frecuencia	a) Con mucha frecuencia	a) Con mucha frecuencia
b) A veces	b) A veces	b) A veces
c) Casi nunca	c) Casi nunca	c) Casi nunca
d) Nunca	d) Nunca	d) Nunca

**Sobre la interacción entre docente regular y docente de apoyo.  
En la asesoría.**

<b>21.- ¿Consulta asesoría con el equipo de la USAER antes de tomar una decisión sobre el trabajo con niños con discapacidad y aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?</b>			
Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

<b>22.- ¿La asesoría de la USAER es indispensable en el seguimiento de cada caso especialmente de los más vulnerables?</b>			
Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca

<b>23.- ¿Cómo lleva a cabo acciones que beneficien a los alumnos con discapacidad y que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?</b>			
Mediante estrategias diversas y comunicación con la USAER	Espera que USAER se acerque a revisar el caso	Prefiere resolverlos sin ayuda de la USAER	Dificultad para resolver los casos

<b>24.- Estrategias de apoyo empleadas con la USAER en la atención a niños con discapacidad y que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.</b>				
	Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca
24.1 De sistematización y registro de información				
24.2 De evaluación centrada en los procesos				
24.3 De seguimiento y atención				
24.4 De interacción entre padres de familia y escuela				

<b>25.- ¿Identifica a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y acude con el maestro de apoyo para llevar a cabo las acciones específicas de atención?</b>	
Sí Describe Cómo _____ _____ _____	No ¿Por qué? _____ _____ _____

### En el acompañamiento

26.- ¿Cómo establece un seguimiento oportuno de los casos específicos en el grupo, junto con el equipo de apoyo (USAER)?			
A través de la comunicación con la USAER	A través del trabajo sistemático con el equipo de USAER	Es imposible dar seguimiento con la USAER	Es imposible dar seguimiento a los casos

27.- ¿Cómo se da el acompañamiento entre ambos docentes para generar condiciones de trabajo común, compartido y articulado?			
Mediante el diálogo y comunicación asertiva	Por la disposición para trabajar en equipo	Dificultad para establecer comunicación	Nula comunicación

28.- ¿Permite que el maestro de apoyo lo acompañe, durante el proceso de evaluación de los alumnos con discapacidad y los que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?			
Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

29.- ¿Cómo percibe el acompañamiento de USAER?			
Me es indispensable	Con frecuencia es ayuda oportuna	En ocasiones me resulta incómodo	Me resulta difícil comprender su función

### En la orientación

30.- ¿Permite orientación por parte del maestro de apoyo en su planeación didáctica para potenciar el aprendizaje de sus alumnos y realizar adaptaciones curriculares?			
Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca

31.- ¿Realiza trabajo colaborativo con la USAER en la resolución de casos a través de acuerdos que permitan disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación?			
Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

32.- ¿Cómo se establece el trabajo con el equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular?			
A través de toma de decisiones	Mediante acuerdos	Dificultades para trabajar con la USAER	Me resulta complicado trabajar con la USAER

### Sobre el trabajo en el aula en relación al trabajo de la USAER

33.- ¿Trabaja en equipo con la USAER en la creación e implementación de estrategias y/o actividades para la mejora del ambiente en el aula?			
Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca

34.- ¿Qué tipo y con qué frecuencia diseñan y desarrollan estrategias para todos en el aula?				
	Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca
34.1 Estrategias diversificadas centradas en el proceso				
34.2 Estrategias centradas en el contenido				
34.3 Lúdicas				
34.4 De integración				

35.- ¿Realiza adaptaciones curriculares con apoyo de la USAER?			
Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

36.- ¿Cuáles son las adaptaciones curriculares que mejores resultados le han dado?			
a)			
b)			
c)			

37.- ¿Qué adecuaciones al espacio, mobiliario y material realizas para atender la diversidad en la escuela?			
a)			
b)			
c)			

38.- ¿Realiza trabajo compartido en el aula con el equipo de apoyo pedagógico (USAER) en beneficio de los alumnos con discapacidad y que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?			
Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

**Sobre el seguimiento y la comunicación del docente regular y docente de USAER con padres de familia:**

39.- ¿Cómo se da la sensibilización de las familias de los alumnos en conjunto con el personal de apoyo (USAER)?			
Mediante estrategias que generen conciencia y reflexión	En junta para padres	En el taller para padres	Nula sensibilización

40.- ¿Propicia un vínculo entre las familias de los alumnos con el equipo de apoyo de la USAER?			
Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

41.- ¿Proporciona información al equipo de la USAER sobre el apoyo que requieren las familias de los alumnos más vulnerables?			
Con mucha frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

42.- ¿Apoya al equipo de la USAER en la asistencia de los padres o tutores a el taller para padres?			
Siempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca

Observaciones sobre el trabajo con la USAER: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Agradecemos tu información.

# “Repensar y hacer adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad en el aula”

**Cuadernillo de trabajo para el curso taller.**

Cuadernillo de trabajo para el curso taller.





MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA DIVERSIDAD EN EL AULA: UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA  
INTERVENCIÓN DE USAER A FAVOR DE UNA ESCUELA INCLUSIVA.  
CUADERNILLO DE TRABAJO Y PROGRAMA PARA EL CURSO TALLER “REPENSAR Y HACER ADAPTACIONES  
CURRICULARES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE ESCUELA PRIMARIA”

Ana Laura Vázquez Cruz  
María del Refugio Plazola Díaz

**Objetivo General:** Impulsar a los docentes de USAER para sensibilizar a los profesores de escuela primaria regular sobre la necesidad de un aula inclusiva a través del trabajo colaborativo, la planeación y producción de adaptaciones curriculares.

**Nombre del curso taller:** “Repensar y hacer adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad en el aula de escuela primaria”

### **Introducción.**

La educación básica enfrenta una tarea importante para la sociedad actual: contribuir en la conformación de instituciones educativas inclusivas a través de la participación de todas y todos en el proceso educativo para contribuir a fomentar una sociedad más justa y no discriminatoria.

Como seres sociales, parte fundamental para el crecimiento y desarrollo integral de todo individuo, es la interacción que se tiene con el otro pues la participación de cada uno de los ámbitos de la sociedad a través de la sana convivencia con los demás, marca la diferencia en la formación de toda persona.

De ahí la importancia de ofrecer, dentro de las escuelas regulares, una atención que integre a la diversidad de individuos, lo cual trae consigo beneficios desde tres vertientes: a nivel individual en aquellos a quienes se brinda de forma directa el servicio, a nivel institucional con todos los actores involucrados en el proceso: maestros, padres de familia, alumnas, alumnos, etcétera, y por último a nivel social, en la comunidad lo cual repercute para el crecimiento del país.

Labor de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es eliminar o disminuir aquellas barreras que impidan la participación de los estudiantes en las escuelas regulares, sin embargo, la atención a las niñas y los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad dentro de este sistema requiere, enfrentar múltiples contradicciones y dilemas en dimensiones de tipo: curricular, pedagógico, organizativo e institucional.

Por ello, el trabajo docente implica un gran esfuerzo y el brindar un espacio de análisis en donde la experiencia en la práctica, combinada con el repensar de los fundamentos teóricos hace del presente curso taller, un lugar de reflexión en torno a circunstancias que envuelven el quehacer docente con la heterogeneidad. Así, este cuadernillo de trabajo, junto con el cd funcionan como elementos de apoyo para incitar este proceso que contribuya a dar sentido a la diversidad como proceso de inclusión.

Circunscrito a problemáticas de índole pedagógica en relación con la comprensión y el repensar de conceptos referentes con el currículum para influir en el trabajo colaborativo y la sensibilización de los docentes para favorecer la integración de las niñas y los niños a la escuela ordinaria; la intención es buscar la mejora de los servicios brindados en conjunto entre escuela de educación especial y de educación regular en atención a la diversidad.

### ***Organización de contenidos***

El curso-taller está organizado en 4 sesiones de dos horas cada una. Las temáticas por abordar en el mismo están vinculadas a la concreción curricular respecto al servicio que se brindan a todas las niñas y los niños que requieren apoyo en su aprendizaje, por ello, está organizado a través de un espacio teórico de reflexión y otro práctico de elaboración.

### ***Propósito general:***

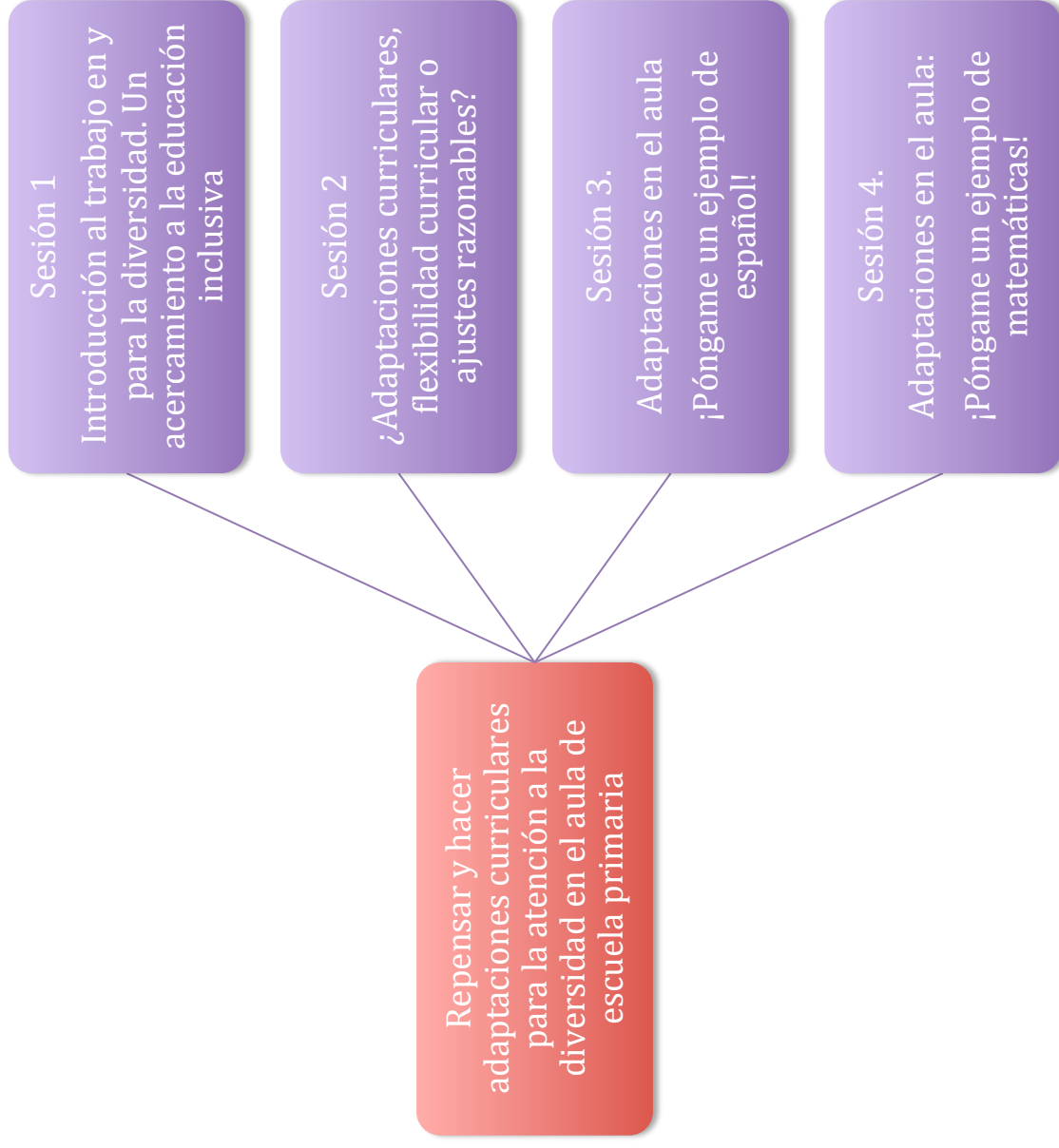
Impulsar a los docentes de USAER para sensibilizar a los profesores de escuela primaria regular sobre la necesidad de un aula inclusiva a través del trabajo colaborativo, la planeación y producción de adaptaciones curriculares

### ***Competencias a desarrollar:***

El docente:

- Propone alternativas para la solución de problemas vinculados con la integración de las niñas y los niños al aula regular.
- Produce instrumentos pedagógico-didácticos para la atención de niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad.
- Realiza adaptaciones al currículo a partir de necesidades o barreras concretas en el grupo.

**Esquema**



## **SESIÓN 1. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO EN Y PARA LA DIVERSIDAD. UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### ***Presentación.***

Derivada de la dignidad humana inmanente a toda persona ya sea que se trate de niñas, niños, adolescentes, adultos y personas mayores, sin excepción, todos poseemos derechos fundamentales a: la vida, el trabajo, la educación la salud, la alimentación, el vestido, la recreación, la libertad, entre otros más, los cuales son indispensables para el desarrollo humano integral de cada persona.

Si partimos que en la sociedad se originan problemáticas de rechazo, indiferencia y segregación en la participación de las personas a varias actividades, en las instituciones escolares es fácil que estas situaciones se acentúen sino existe un trabajo adecuado para resolver esta realidad.

Específicamente el derecho a la educación, es base primordial para el respeto y el cuidado del entorno humano, pues deber de la institución educativa es proporcionar una enseñanza en donde la adecuada convivencia sea el imperativo para la resolución de muchas dificultades sociales derivadas de la falta de aceptación y rechazo a las diferencias.

Por ello, que la escuela busque adaptarse a los cambios constantes que se producen en la sociedad al respetar los derechos de las personas, se vuelve preponderante para el avance positivo de la humanidad y la escuela es base para lograrlo.






En cuanto a lo educativo, el progreso mediante enfoques, propuestas, paradigmas, etcétera, sobre cómo contribuir a combatir la discriminación de aquello que se considera diferente o extraño en las personas ha conseguido una significatividad, lo cual a su vez señala, el trabajo que tenemos como profesionales de la educación.

Es la escuela un espacio donde coexiste una diversidad de creencias, ideas, pensamientos, forma de ser y de hacer, lo que representa un reto para la actividad pedagógica; de ahí la necesidad de conocer nuevas propuestas educativas, que apoyen a mejorar el proceso de aceptación, el cual se vuelve un imperativo primordial para el quehacer docente.

### ***Propósito.***

Proporcionar un acercamiento a los principios de la propuesta de la inclusión para reconceptualizar sus diferentes aspectos y buscar acciones específicas de apoyo en las escuelas primarias en atención.

Actividades de la Sesión 1. Introducción al trabajo en y para la diversidad. Un acercamiento a la noción de educación inclusiva.  
 Realización: 25/febrero/2014

Actividades	Comentarios/Observaciones	Recursos
<p>1.1.  Introducción al taller</p> <p>1.2.  Observa el video “Caso Ariel” y una presentación sobre inclusión educativa.</p> <p>1.3.  Lee la selección breve del texto de Booth y Ainscow “<i>Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva</i>” y participa en la discusión sobre la pertinencia de la propuesta de educación inclusiva, enmarcada en contextos sociales e institucionales de difícil atención.</p> <p>1.4.  Anota tus reflexiones sobre las nociones de diversidad, integración educativa y escuela inclusiva en el apartado para escritura.</p> <p>1.5.  Tarea: Leer el apartado del capítulo VIII del texto de Fernández Sierra: “Adaptaciones curriculares” p. 189- 192.</p>	<p>Se sugiere a los participantes anotar sus reflexiones en el apartado de escritura del cuadernillo de la misma sesión.</p> <p>Es necesario que cada participante comente sus ideas con respecto al video con otros compañeros para retroalimentar el tema e iniciar la discusión en la sesión.</p> <p>Comentar a los participantes que reflexionen en torno a sus experiencias y ejemplifiquen sus aportaciones con las mismas.</p> <p>Invitar a los docentes a buscar material bibliográfico de tarea en bibliotecas de centros de maestros o en universidades.</p>	<p><b>Recursos Básicos:</b></p> <p>Universidad de San Luis Potosí (Junio de 2010). <i>Caso Ariel</i>. [Archivo de video]. Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5jCTrzJh6o0">https://www.youtube.com/watch?v=5jCTrzJh6o0</a></p> <p>Casanova, María Antonieta (2011). <i>La inclusión educativa: un modelo de futuro</i>. Madrid, WoltersKluwer.</p> <p>Booth, T. y M. Ainscow (2002). <i>Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas</i>. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid. p. 20-21.</p> <p>Moriña, Anabel (2008). <i>La escuela de la diversidad. Materiales de formación para el profesorado</i>. Madrid, Síntesis Educación.</p> <p><b>Recursos Complementarios</b></p> <p>Computadora</p> <p>Proyector</p>

1.3 Lee el siguiente texto

Booth, T. y M. Ainscow (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. p. 20-21.

### **Cuadro 5 La educación inclusiva**

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como "con Necesidades Educativas Especiales".
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tiene derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

### ***Desarrollo de un lenguaje para la inclusión***

La "inclusión" o la "educación inclusiva" no es otro nombre para referirse a la integración del "Alumnado con Necesidades Educativas Especiales" (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto "Necesidades Educativas Especiales" no se utiliza en este documento debido a que consideramos que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Ello ocurre porque al "etiquetar" a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están "etiquetados", lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiene a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como

20

"con Necesidades Educativas Especiales" en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado.

**1.6 Escribe tu noción de DIVERSIDAD EDUCATIVA**

---

---

---

---

---

---

**1.6 Escribe tus ideas renovadas sobre: INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

---

---

---

---

---

---

**1.7- Escribe tus ideas renovadas sobre: ESCUELA INCLUSIVA**

---

---

---

---

---

---



## SESIÓN 2. ¿ADAPTACIÓN CURRICULAR, FLEXIBILIDAD CURRICULAR Y AJUSTES RAZONABLES?

### **Presentación.**

Existen muchas problemáticas que inciden en la conformación de escuelas inclusivas, sin embargo, uno trascendental es la confusión que se genera en torno a los constantes cambios que se viven con la conceptualización de los enfoques, propuestas y metodologías que teorizan el trabajo relacionado con la inclusión e integración educativa.

Al paso de los años y con el avance que se ha dado con respecto al derecho de las personas con discapacidad de participar en todos los ámbitos de la sociedad, la modificación constante de conceptos relacionados con dicha ideología, enfoque o propuesta, vislumbra un significado para orientar dicho proceso.





En nuestro ámbito educativo, la falta de conocimiento sobre uno u otro concepto o el inequívoco uso del mismo, es indiscutible razón para obviar una adecuada atención, generar resistencias al trabajo y/o desconocer formas de abordaje pedagógico, lo cual puede derivar en rechazos, segregación e indiferencia al desconocer cómo afrontar tal situación

Así, en esta sesión del taller se retomarán tres conceptos específicos relacionados con el currículum, con la intención de tener una visión coherente y posible que permita, después de su posterior análisis, replantear posibilidades de acción en lo que nos aportan cada una de estas nociones.

### **Propósito.**

Discernir conceptos referentes al currículum para replantear posibilidades de acción con respecto a la atención de niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad.

Actividades de la Sesión 2. “¿Adaptaciones curriculares, flexibilidad curricular y ajustes razonables?  
Realización: 27/Marzo/2014

Actividades	Comentarios/Observaciones	Recursos
<p>2.1  Observa el video “La maestra de Milpillas” y haz una breve reflexión sobre el contenido referido a las prácticas de educación inclusiva.</p> <p>2.2  Lee la selección breve de los textos: Temario abierto sobre educación inclusiva y Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad e identifica la diferencia entre conceptos.</p>	<p>Incitar a la reflexión sobre las temáticas mediante preguntas vinculadas con los comentarios de las experiencias de los docentes.</p> <p>Es importante que en la comunicación oral se identifique el adecuado uso de conceptos.</p> <p>En la exposición de ideas en equipo se pueden elaborar cuadros de o listas que apoyen su análisis. (al reverso de las hojas de la sesión del cuadernillo)</p> <p>Explicar que las dudas e interrogantes principales sobre la búsqueda de textos complementarios serán abordadas mediante el correo electrónico.</p> <p>- Es importante que para la próxima sesión traigan copias del diagnóstico y el perfil grupal de casos específicos y los programas de estudio de los diferentes grados.</p>	<p><b>Recursos Básicos:</b> Sánchez Palomino, Antonio. “El psicopedagogo y la atención a las necesidades educativas especiales en secundaria” en Fernández Sierra, Juan (coord.) (1999). <i>Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientación de la orientación</i>. p. 189-192.</p> <p>UNESCO (2004). <i>Temario Abierto sobre Educación Inclusiva</i>. Chile. Obtenido de: <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf</a></p>
<p>2.3  Narra en equipo en base a la lectura de los tres textos, el video y sus experiencias, las dificultades para llevar a cabo una concreción curricular. Comenta a todos los compañeros posible solución.</p> <p>2.4  TAREA: Elabora un texto breve (en el apartado de escritura) donde diferencias los conceptos de: adaptaciones curriculares, flexibilidad curricular y ajustes razonables en la atención de casos de grupos en atención.</p>		<p>ONU (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Obtenido de: <a href="http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf">http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf</a></p> <p>La maestra de Milpillas, San Luis Potosí. Escuela Damián Carmona [Archivo de video] Disponible en: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=rk83rO0hOxg">http://www.youtube.com/watch?v=rk83rO0hOxg</a></p> <p><b>Recursos Complementarios</b> Computadora, Proyector</p>

2.5 Lee los siguientes textos.

UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile. p. 107, 109. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

### 3 Flexibilidad curricular

La mayoría de los países reconocen que es necesario prescribir el currículum en algún nivel por sobre la escuela (por ejemplo, el nivel municipal, estatal o nacional). Esto permite asegurar que el currículum contribuirá al logro de objetivos nacionales. Muchos países sienten que es importante que el currículum prescrito a nivel central se aplique a todos los estudiantes y que ninguno se excluya de él, de manera que todos compartan una base común. Sin embargo, mientras más se prescribe el currículum a nivel central, más importante es tomar en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes al igual que las necesidades de las distintas comunidades, así como desarrollar estrategias para darles respuesta.

#### 3.1 Estrategias de flexibilidad curricular

Los países han incorporado la flexibilidad fundamentalmente de dos maneras:

- Pueden prescribir un currículum “central”, pero estimulan a las escuelas y a las autoridades locales a desarrollar, a nivel local, otras áreas de contenido o cursos en el marco de dicho currículum. El currículum central puede limitarse a un número limitado de áreas de contenido (por ejemplo, lenguaje materno, matemática y, tal vez, ciencias o un segundo lenguaje) o prescribir contenidos mínimos sobre una base más amplia de áreas.
- Pueden prescribir el currículum no en términos de contenidos detallados, sino que en términos de objetivos amplios. Son las escuelas las que tienen la flexibilidad de cumplir con esos objetivos mediante los contenidos y metodologías que crean apropiadas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

### 3.3 Adaptación y modificación del currículum

Los currícula inclusivos se construyen de manera flexible no sólo para permitir su adaptación y desarrollo a nivel de la escuela. Sino también para permitir adaptaciones y modificaciones para responder a las necesidades individuales de los estudiantes y a los estilos de trabajo de los maestros:



En Argentina, las formativas que regulan la educación especial permiten las adaptaciones individuales, que se definen como:

“... las estrategias y los recursos adicionales que implementan las escuelas con el propósito de facilitar el acceso y progreso de estudiantes con necesidades especiales en el currículum.”

Dichas regulaciones agregan la condición que, cualquiera sea la adaptación del currículum, éste debe ofrecer a los estudiantes las mismas materias, profundidad y enriquecimiento a que tienen acceso todos los demás estudiantes.

El proceso de *adaptaciones* es diferente del de *modificación* del currículum porque ocurre en el contexto del currículum al que acceden todos los estudiantes. Generalmente implica enseñanza personalizada apoyada en materiales y ayudas didácticas relevantes. Toda vez que la escuela cuenta con su propio maestro especialista o tiene acceso a servicios itinerantes, éstos juegan un rol importante en la planificación colaborativa de las adaptaciones y, tal vez, en enseñarlas. Sin embargo, la responsabilidad principal recae en el maestro de aula que debe impartir la mayor parte del currículum adaptado.

Las adaptaciones deben ser monitoreadas cuidadosamente. Si se usan muy libremente, llevan a programas separados dentro de una misma aula. La modificación significa llegar un paso más allá de la adaptación. Implica cambiar el currículum – agregar o sustituir asignaturas o contenidos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Con las modificaciones hay una probabilidad aún mayor de programas separados. Sin embargo los peligros de este enfoque pueden controlarse si la modificación se emplea escasamente y se realiza en el contexto de los objetivos educacionales nacionales que se aplican a todos los estudiantes.

**Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;**

**Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.**

**2.6 TAREA: Elabora un texto breve donde diferencies los conceptos: adaptaciones curriculares, flexibilidad curricular y ajustes razonables para trabajarlos en casos específicos de grupos en atención.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**2.7 ¿Qué cambios pueden aportar estos conceptos a tu práctica cotidiana?**

---

---

---

---

---

### **SESIÓN 3. ADAPTACIONES EN EL AULA ¡PÓNGAME UN EJEMPLO DE ESPAÑOL!**

#### ***Presentación***

En el trabajo en y para la diversidad, se aprende con y de las diferencias. En efecto, parte primordial en la práctica educativa es el aprendizaje que se genera en y entre los miembros que forman parte de la comunidad escolar.

En la labor docente con las niñas y los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad, un elemento por el cual se pueden abordar modos de atención en beneficio de su aprovechamiento escolar, es el currículum.

La conformación del currículum a través de sus diversos elementos, hace ineludible señalar como en él se constituyen diversidad de componentes que posibilitan contribuir en la mejora de aprendizaje de las niñas y los niños pues ahí se encuentran numerosas alternativas de solución.

Desde el punto de vista de su intencionalidad y los resultados que de él se derivan son, el Plan de Estudios de Educación Básica Primaria en nuestro país como documento rector por el cual se definen aspectos específicos para los procesos formativos de los estudiantes y los Programas de estudio, como referentes que apoyan la práctica en el aula, es decir, las herramientas por las cuales los docentes guiamos nuestra actividad pedagógica.

El aprendizaje del Español se centra en las prácticas sociales del lenguaje, en el desarrollo de habilidades comunicativas: de habla, escucha, comprensión, producción, etcétera, y su pertinente utilización en contextos específicos independientemente del tipo que sea empleado (oral, escrito, kinésico o icónico).





Por ello, en esta sesión se trabajan ejemplos sobre cómo adecuar el currículum desde el ámbito curricular del campo de formación de Lenguaje y comunicación, en la atención a la diversidad a través del trabajo colaborativo entre docentes.

#### ***Propósito***

Realizar una adecuación curricular en el Programa de Español de acuerdo con necesidades educativas específicas de un caso en concreto.

Actividades de la sesión 3. “Adaptaciones en el aula ¡póngame un ejemplo de Español!”

Realización: 28/mayo/2014

Actividades	Comentarios/Observaciones	Recursos
<p>3.1  Participa en dinámica sobre trabajo colaborativo. Al concluir reflexiona sobre la importancia de la colaboración entre docentes para la conformación de escuelas inclusivas</p>	<p>El título de la actividad es: “Telegrama de colaboración” y consiste en entregar un telegrama a cada participante (ver anexo 3) en donde tienen que escribir qué entienden por colaboración. Una vez terminado se entregan a la oficina de telégrafos (coordinador).</p>	<p><b>Recursos Básicos:</b> Abalo, Martín y Francisco Bastida (1994). <i>Las adaptaciones curriculares. Teoría y práctica</i>. Madrid, Editorial Escuela Española.</p>
<p>3.2  Mira una presentación sobre adaptaciones curriculares y analiza su contenido.</p>	<p>El coordinador reparte entre los participantes y se hace una lectura comentada de los distintos mensajes. Escribir en el rotafolio ideas principales y dar el significado para compararlo su escrito. Al finalizar reunirse en pequeños grupos y discutir sobre situaciones que se den en su escuela; aportar ideas sobre qué estrategias se pueden introducir.</p>	<p>Moriña, Anabel (2008). La escuela de la diversidad. Materiales de formación para el profesorado. Madrid, Síntesis Educación.</p> <p>Plan de estudios</p> <p>Programa de Estudios</p>
<p>3.3  Construye una adecuación curricular en el contenido específico del área de Español a partir del contexto de intervención, los propósitos del Plan y los Programas de estudios y los casos específicos en atención. Comenta el ejercicio de dos compañeros</p>	<p>En la construcción de la adecuación, es necesario que los docentes trabajen por parejas y ambos aporten ideas al escrito.</p>	<p><b>Recursos Complementarios</b></p> <p>Computadora</p> <p>Proyector</p> <p>Rotafolio</p> <p>Telegrama (ver anexo 3)</p>
<p>3.4  Tarea: Realiza ejercicios de adaptaciones curriculares en las aulas donde apoyas y comenta tu experiencia en la próxima sesión.</p>	<p>Para apoyo bibliográfico, proporcionar algunos textos e indicar referencias sobre algunos que puedan, ayudar para su realización en la práctica cotidiana.</p>	



### 3.3 Ejercicio

Propósitos	Características del grupo	Aprendizajes esperados	Actividades Razonables	Adaptaciones curriculares

#### **SESIÓN 4. ADAPTACIONES EN EL AULA ¡PÓNGAME UN EJEMPLO DE MATEMÁTICAS!**

##### **Presentación.**

Trabajar con la diversidad, remite a una riqueza en donde el aprendizaje es favorable para todos los involucrados en el proceso educativo.

En esta última parte, se hace alusión a la continuación del trabajo sobre cómo adaptar el currículo con respecto a una de las asignaturas de mayor peso en el currículum de educación básica: matemáticas.

Basado en la adquisición y el desarrollo de la lógica del razonamiento como herramienta fundamental para la resolución de problemas, esta asignatura es una de las que presenta mayor dificultad en la comprensión de la misma.

El proceso de adecuación curricular y de ajuste a las necesidades que, requieran las alumnas y los alumnos que, por diferentes causas, presenten mayores dificultades para el aprendizaje, se convierte así en un instrumento imprescindible para el maestro.

Buscar los recursos, la metodología, las estrategias y los medios que se tienen para apoyar esta problemática se enriquece al ser un trabajo compartido entre docentes.





Por lo anterior, con el objetivo en común de trabajar en beneficio de las alumnas y los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad, se trabajan ejemplos concretos sobre cómo adecuar el currículum desde el ámbito curricular del campo de formación: pensamiento matemático en la atención a la diversidad a través del trabajo colaborativo entre docentes.

##### **Propósito.**

Realizar una adecuación curricular al Programa de matemáticas de acuerdo con necesidades educativas específicas de un caso en concreto.

Sesión 4. Adaptaciones en el aula ¡Póngame un ejemplo de matemáticas!

Realización: 26/Junio/2014

Actividades	Comentarios/Observaciones	Recursos
<p>3.5  Mira una presentación sobre currículum escolar y reflexiona sobre la importancia del mismo.</p> <p>4.1  Construye una adecuación curricular en el contenido específico del área de matemáticas a partir del contexto de intervención, los propósitos del Plan y los Programas de estudios y los casos específicos en atención.</p> <p>4.2  Comenta dos ejercicios de tus compañeros e indica dificultades en la construcción de la adaptación.</p> <p>4.3  Conclusión del taller y agradecimientos</p>	<p>Es necesario que los docentes trabajen de forma colaborativa y por parejas aporten ideas al escrito de forma deliberada y consciente.</p> <p>Para apoyo bibliográfico, proporcionar algunos textos e indicar referencias sobre algunos que puedan, posteriormente apoyarlos para su realización en la práctica cotidiana.</p>	<p><b>Recursos Básicos:</b></p> <p>Puigdemívol Ignasi. (1998) <i>Programación de aula y adecuación curricular</i>. El tratamiento de la diversidad. Barcelona, Graó. p. 11-14.</p> <p>Plan de estudios</p> <p>Programa de Estudios</p> <p><b>Recursos Complementarios</b></p> <p>Computadora</p> <p>Proyector</p>

**Ejercicio**

Propósitos	Características del grupo	Aprendizajes esperados	Actividades Razonables	Adaptaciones curriculares

## Evaluación del Curso-Taller “Repensar y hacer Adaptaciones Curriculares para la Atención a la Diversidad”

Sesión 1. Acercamiento	Sesión 2. Repensar	Sesión 3. Adaptaciones Español	Sesión 4. Adaptaciones matemáticas																
Se cumplió el objetivo <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					Se cumplió el objetivo <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					Se cumplió el objetivo <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					Se cumplió el objetivo <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>				
El contenido <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					El contenido <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					El contenido <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					El contenido <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>				
Las actividades <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					Las actividades <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					Las actividades <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					Las actividades <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>				
El material utilizado <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					El material utilizado <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					El material utilizado <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					El material utilizado <table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>				

**Anexo 3. Telegrama de la colaboración**  
(Moriña, 2006, p.106)

---

OFICINA DE ORIGEN .....	FECHA .....	DIRIGIDO A .....	N.º DE PALABRAS .....
-------------------------	-------------	------------------	-----------------------

---

TEXTO.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

SEÑAS DEL EXPEDIDOR .....	NOMBRE.....	APELLIDOS.....
	DOMICILIO.....	Teléf. ....

---