



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGIA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
de Calidad

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS
DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Por

LILIA TERESA SERRATO ALMENDÁREZ

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis
Ismael García Cedillo

Co-Director de Tesis
Maria Elena Navarro Calvillo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
de Calidad

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS
DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Por

LILIA TERESA SERRATO ALMENDÁREZ

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis
Ismael García Cedillo

Co-Director de Tesis
Maria Elena Navarro Calvillo

Sinodales

Dr. Ismael García Cedillo

Dra. Silvia Romero Contreras

Mtra. Maria Elena Navarro Calvillo

Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello
Jefe del Instituto de Investigación y Posgrado

Dra. Angelina González Hurtado
Coordinadora de la Maestría en Psicología

Dr. Agustín Zárate Loyola
Director

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado para la realización de este proyecto.

A la Facultad de Psicología y el Instituto de Investigación y Posgrado por la oportunidad de pertenecer a un programa de calidad como el que concluyo y por todas las enseñanzas que durante este proceso recibí de los profesores.

Por el tiempo y las atenciones de la Mtra. María Elena Navarro Calvillo durante el año de trabajo en conjunto.

A mi asesor, el Dr. Ismael García Cedillo por permitirme trabajar con él, compartirme valiosos conocimientos y experiencias que sin duda contribuyeron de manera muy importante a mi formación y a guiar este proyecto en todo momento; y de manera muy especial, por su calidad humana, reflejada siempre en sus enseñanzas y trato.

A la Dra. Silvia Romero, quién junto con el Dr. Ismael, me permitió el uso de los instrumentos que apoyaron este trabajo y sus contribuciones al mismo.

A mi familia, por apoyar siempre mis decisiones y acompañarme en cada etapa de todas las formas posibles, sobre todo con su cariño; en especial a mis papás por su ejemplo de trabajo y de unión, por ello, cada logro es también suyo. A mis grandes amigos, por su cariño y apoyo incondicional en todo aquello que también es importante.

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Resumen

por Mtra. Lilia Teresa Serrato Almendárez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Octubre 2013

Director de Tesis: Ismael García Cedillo

El trabajo que se presenta es un programa de intervención dirigido a fomentar las prácticas inclusivas en una escuela primaria, a través del trabajo de los docentes. El proyecto se realizó en cuatro etapas: primero se llevó a cabo un diagnóstico de las necesidades formativas en la institución, después se diseñó un programa de intervención que diera atención a las mismas, se implementó y finalmente se evaluó para determinar su funcionamiento.

El elemento principal en el proyecto, fue el trabajo con los docentes, buscando su sensibilización ante la diversidad y reflexión respecto a su labor, para que de esta forma, utilizaran y desarrollaran nuevas prácticas, mucho más inclusivas, que respondan a las características y necesidades de todos sus alumnos, brindando así, mayores oportunidades para una educación de calidad.

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
INDICE DE TABLAS.....	vii
CAPÍTULO	
1. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL.....	1
Propósito del diagnóstico situacional.....	2
Antecedentes.....	3
Marco teórico.....	6
Planteamiento del problema.....	14
Método.....	15
Resultados.....	16
Conclusiones del diagnóstico.....	18
2. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	21
Justificación.....	22
Marco teórico de la intervención.....	24
Objetivos de la intervención.....	26
Factores restrictivos o motores del proyecto.....	27
Estructura y calendarización inicial.....	28
Plan de acción.....	31
Implementación de la intervención.....	33

3. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN.....	44
Diseño de la evaluación.....	46
Método.....	48
Reporte de la evaluación.....	55
4.RESULTADOS.....	57
Análisis situacional.....	57
Objetivos de la evaluación.....	58
Resultados.....	59
Discusión.....	66
Conclusiones.....	71
REFERENCIAS.....	73
APÉNDICES	
A. ARTÍCULO.....	79
B.ACUSE DE RECIBIDO.....	102
C. GUÍA DE EVALUACION DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA.....	103
D. ENTREVISTA PARA DOCENTES.....	111
E.CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	116

ÍNDICE DE TABLAS

1. <i>Calendarización del programa de intervención</i>	29
2. <i>Estructura del programa de intervención planeada</i>	29
3. <i>Estructura general del proyecto: curso- taller</i>	37
4. <i>Cronograma de actividades del programa de intervención y evaluación</i>	43
5. <i>Categorías e indicadores para el análisis de los datos de la observación</i>	54
6. <i>Promedio de las puntuaciones para cada área de la GEPIA de observación y de la de auto reporte</i>	60
7. <i>Diferencias en auto reporte, antes y después del programa de intervención</i>	61
8. <i>Diferencias en observación, antes y después del programa de intervención</i>	62
9. <i>Reactivos con mayores y menores diferencias antes y después de la intervención en observación</i>	63
10. <i>Resultados generales de la segunda etapa de la intervención: asesoramiento en el aula</i>	64

CAPÍTULO UNO

Diagnóstico situacional

A pesar de la gran diversidad existente en nuestro país, es notable la exclusión y discriminación a la que muchos grupos se enfrentan día con día, y como prácticas están sumamente arraigadas a la cultura. Sumado a esta problemática, tenemos que un porcentaje elevado de los estudiantes mexicanos presentan niveles académicos por debajo de los estudiantes de otros países, tal como lo indican los resultados de la EXCALE 2010, pues un gran número de alumnos no ha logrado obtener los conocimientos mínimos en las áreas de español y matemáticas y pocos estudiantes tienen un dominio óptimo de los mismos. Los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), evidencian también este problema, pues se indica que de los 65 países que participaron en la prueba en el 2009, 45 se encuentran por encima de la media de desempeño de México, solamente 4 tienen un nivel similar y 16 están por debajo. En cuanto al rendimiento de los estudiantes mexicanos, el 39% se ubica en los niveles de rendimiento inferiores, 54% en los intermedios y únicamente un 6% en los superiores.

Puede verse que para acceder a una sociedad más justa y equitativa, en donde realmente se atiende a la diversidad de la población y se mejoren los niveles de desempeño educativo, deben primero atenderse diversos retos y asegurar que la educación brinde a los alumnos las condiciones las herramientas y conocimientos necesarios para que desarrollen las competencias que les permitirán un buen desempeño en su vida adulta. La educación inclusiva, es una de las respuestas que surgen precisamente para atender a estas y otras demandas, buscando principalmente que sectores vulnerables de la población, puedan acceder a las mismas

oportunidades de educación e igualdad que el resto. La educación inclusiva es definida por la UNESCO (2005), como el proceso que permite responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, lo cual tiene como resultado la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Sin embargo, esto implica muchos cambios de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en la educación, y sobre todo, una transformación en las políticas, cultura y prácticas, basándose en el respeto y valoración de las diferencias, que permitan percibir a la diversidad como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender y no como un obstáculo.

Propósito del diagnóstico situacional

La educación inclusiva se ha planteado como respuesta a los retos de brindar condiciones de calidad para mejorar la educación de todos los niños y niñas, independientemente de sus características y condiciones, reduciendo de esta forma la exclusión y la discriminación. Implementar una educación más inclusiva es por tanto una necesidad pero requiere de ciertas condiciones e implica cambios importantes en las instituciones educativas. Las escuelas deben de reconocer precisamente cuales son las propias condiciones, a fin de identificar sus necesidades y tomar las acciones necesarias, que permitan atender y brindar mejores condiciones a todos sus alumnos.

El presente diagnóstico situacional tuvo como propósito identificar las necesidades de intervención existentes en el área de educación inclusiva en una escuela primaria pública de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, mediante la aplicación de instrumentos seleccionados para registrar las prácticas inclusivas que se realizan en la escuela para después generar un programa de intervención enfocado a la actualización para los docentes que les

permitiera implementar prácticas más inclusivas y atender bajo mejores condiciones a todos sus alumnos.

Antecedentes

A partir de que numerosos tratados internacionales han buscado garantizar el cumplimiento del derecho de todos los niños a la educación y dar atención a sus condiciones de desigualdad, tales como la Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizado en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990) y la declaración de Salamanca, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994), es que muchos países están llevando a cabo intentos por proporcionar las condiciones para atender con calidad a todos los alumnos, y de esta forma dar cumplimiento a los acuerdos mencionados.

Según el Informe Mundial de Discapacidad (2011), elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial, los niños con discapacidad tienen menos posibilidades de ingresar a la escuela, de permanecer en ella y superar los cursos sucesivos. Por esto considera que la formación apropiada de los maestros puede mejorar su confianza y aptitudes para educar a los niños con discapacidad, razón por lo cual, los principios de inclusión deberían formar parte de los programas de formación de los maestros, además de brindar espacios para que ellos puedan compartir conocimientos y experiencias sobre el tema.

La primera respuesta para atender a las necesidades de todos los alumnos bajo las mismas condiciones en nuestro país, surge con la propuesta de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en 1993; esta propuesta se fundamentó en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (García 2009). Lo anterior permitió la

incorporación a las aulas de niños con NEE asociadas o no a una discapacidad, para ello se contó con el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹.

En el año 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) (García 2009), cuyo objetivo fue apoyar en el proceso de integración educativa en el país, de alumnos con NEE. Según datos del PNFEEIE del ciclo escolar 2010- 2011, son atendidos en escuelas regulares: 91, 703 alumnos con discapacidad intelectual, 16,003 con discapacidad motriz, 5,617 con discapacidad auditiva, 8, 409 con discapacidad visual y 5,289 con discapacidad múltiple. Existen en el país 195, 639 escuelas de educación básica regular y 27, 988 cuentan con el apoyo de algún servicio de educación especial o USAER.

En junio de 2005, se publicó la Ley General para las Personas con Discapacidad donde también se dispuso la creación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, buscando promover un cambio de cultura hacia la discapacidad y desarrollar una sociedad más incluyente.

A partir de esto, se ha buscado en las escuelas también, generar más prácticas inclusivas, pero esto implica que los centros educativos cuenten con recursos que les permitan atender a todos sus alumnos en condiciones de calidad; entre esas condiciones se encuentra que los docentes cumplan un papel distinto en los procesos educativos. Sin embargo, la desinformación que existe entre los docentes en temas como discapacidad, necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, estilos de aprendizaje y otros más, así como la carencia de recursos dedicados a satisfacer las necesidades de todos los alumnos, hacen que la atención a la diversidad

¹ Las USAER son las instancias de educación especial que ofrecen apoyo en los procesos de integración educativa de los niños con NEE a las escuelas regulares, además de brindar orientación al personal docente y a los padres de familia. En la escuela primaria ya mencionada, el personal de USAER está conformado por dos maestros de apoyo que trabajan de tiempo completo en la institución y dos psicólogas que acuden de manera intermitente a la escuela.

represente un proceso complejo y cuyos propósitos solamente se pueden alcanzar en el largo plazo.

Esto puede mostrarse a través de diversos estudios que reportan que existe disposición ante la integración/ inclusión, sin embargo, aún existen necesidades que atender para que su implementación en verdad sea efectiva.

En 2003, García, Escalante, Escandón, Fernández y Mustri reportan los resultados de un estudio sobre la opinión de los maestros respecto a la integración educativa en México .Un 90% de ellos dijo estar de acuerdo con la integración y estar dispuesto a participar en este proceso, siempre y cuando recibieran capacitación y apoyo de parte de los profesionales en educación especial. Se registró también que casi un 85% de los maestros tienen una actitud positiva respecto a la inclusión educativa pues están convencidos de sus beneficios, después de tener la oportunidad de integrar a algunos alumnos y aprender sobre casos exitosos.

En la evaluación externa del PNFEIE, a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2003-2004), se reporta que los maestros integradores, los maestros de apoyo y especialistas, consideran como parte de sus necesidades de actualización los siguientes temas: el conocimiento más profundo de las principales discapacidades, los procedimientos e instrumentos para la evaluación de las necesidades educativas especiales, el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, la elaboración y aplicación de materiales y apoyos didácticos y la elaboración y desarrollo de estrategias para el trabajo con padres.

Otros resultados de la integración educativa, se incluyen en reportes como el de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004), sobre la evaluación externa 2004 del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), el que concluye , entre muchos otros resultados, que los

docentes carecen de conocimientos específicos para atender a alumnos con discapacidad severa y no atienden apropiadamente sus necesidades; además de que la información, sensibilización, actualización y capacitación no han logrado un impacto significativo en sus prácticas docentes.

En el Índice de Desempeño Educativo incluyente (Mexicanos Primero, 2012) se afirma que un sistema presenta un desempeño educativo incluyente cuando se centra en los derechos de los niños y las niñas, provee una educación de calidad para todos y previene los factores del entorno que limitan sus posibilidades de permanencia en la escuela, preocupándose especialmente por los niños y las niñas en situación vulnerable. Este estudio, colocó dentro del panorama nacional a San Luis Potosí, para nivel primaria, en el lugar 20 de 32 en 2010 y en el lugar 27 en 2012, por lo cual se puede decir que tiene un desempeño en retroceso, y esto se debe principalmente a sus bajos resultados en el área de aprendizaje, junto con Coahuila, Baja California Sur, Tamaulipas, Querétaro y Chiapas. Además, en los indicadores de profesionalización docente, el porcentaje de acreditación para San Luis Potosí en el 2010 fue de 45.61% lo que indica la proporción de docentes que cuenta con competencias para aportar una educación de calidad a los niños.

Estos resultados, indican que la educación en nuestro país enfrenta aún diversas dificultades, razón por la cual se han tratado de incorporar nuevos modelos que ayuden en la tarea de resolverlas. La educación inclusiva comienza a plantearse como una posible respuesta y solución pero su desarrollo, es aún un proceso relativamente nuevo en nuestro país, pues apenas comienza a conocerse sobre sus características y resultados.

Marco teórico

Modelos de atención a la diversidad, sus características y diferencias. Diferentes tratados internacionales han abogado por el derecho a la educación de calidad en condiciones de igualdad, como la UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción

de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizado en Jomtien, Tailandia en 1990 y la declaración de Salamanca, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994), con una orientación más inclusiva que permita proporcionar las mismas oportunidades a todos los alumnos.

Desde que se planteó el derecho de todos los alumnos a la educación, también numerosos modelos han surgido para atender esta demanda y en el avance del ejercicio de la educación. Tomasevski (2002), diferencia entre tres etapas distintas, de acuerdo a la forma en que se ha enfrentado esta situación; además, cada país adapta los nuevos modelos a los sistemas ya establecidos y sigue ritmos diferentes en el proceso de incorporar a sus instituciones educativas prácticas que aseguren la calidad de la educación para todos los alumnos. Las etapas son las siguientes:

- En la primera etapa se reconoce el derecho a la educación de todos aquellos que por diferentes causas se encuentran excluidos y son vulnerables a la discriminación o segregación. La estrategia que se utiliza es incorporar a los estudiantes en situación vulnerable a los sistemas educativos mediante programas de educación especial o diferenciada.
- En la segunda etapa se plantea la estrategia de integración educativa para enfrentar la segregación a través de la incorporación de los alumnos en situación vulnerable al sistema regular. Son los alumnos quienes deben adaptarse a las condiciones de las instituciones, aulas y programas independientemente de su cultura, condiciones o capacidades y los encargados de ayudar a que estos alumnos se integren, son el personal de educación especial.

- En la tercera etapa, se plantea la educación inclusiva cuya finalidad es que la enseñanza sea la que se adapte a las condiciones de diversidad de los alumnos, considerando así sus características, intereses, motivaciones, etc., para facilitar su plena participación y aprendizaje. En esta etapa, toda la comunidad académica está encargada de propiciar la inclusión, por lo que no hay distinción ni se hace énfasis en ningún grupo de alumnos.

Sin embargo, en el entendimiento de cada una de las etapas aún hay confusión, pues por ejemplo en algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005).

Como mencionan Echeita y Ainscow en 2011: “La confusión que existe dentro de este campo surge a escala internacional al menos en parte porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras. Por tanto, no sorprende que en muchos países el progreso sea tan decepcionante. “

Hablar de educación inclusiva llega a confundirse con integración educativa, sin embargo, la integración se relaciona con incorporar a un alumno con NEE en un grupo regular, esperando que se adapte a las condiciones de su grupo, mientras que la educación inclusiva se ubica dentro del contexto de una escuela regular, e implica que cualquier niño, en cualquier ambiente educativo aprenda independientemente de sus condiciones y características pues no depende de las condiciones de los alumnos o miembros de la comunidad si no de la capacidad de estos mismos miembros para afrontar las condiciones de su entorno.

La integración educativa buscó atender en la escuela regular a aquellos alumnos que requerían de una atención diferente, mientras que la educación inclusiva implica que esa atención

sea igual para todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos con algún tipo de discapacidad. La educación inclusiva debe aceptar a todos los niños y niñas como lo que son, en su propia realidad, sin olvidar que todos somos una combinación de rasgo psicológicos, sociales, culturales y por lo tanto, todos somos diferentes pero con los mismo derechos. La educación inclusiva no está destinada por lo tanto, solo a la atención de niños con algún tipo de discapacidad o necesidades especiales, sino a todos los niños que pertenecen a una escuela: alumnos sin importar sus característica (J. Fernández, 2006).

Necesidades educativas especiales (NEE). El término de NEE, va de la mano con los términos de integración educativa e incluso con el de educación inclusiva, pues como menciona Fernández en 2009, su adopción fue un paso muy importante en el tema de brindar educación de calidad para todos. Este término fue utilizado por primera vez en Inglaterra, como parte del Informe Warnock elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978, haciendo hincapié en los apoyos que un alumno o alumna requiere en algún momento de su escolarización o a lo largo de toda ella para compensar dificultades que pueden ser de varios tipos.

Puede verse que a partir del modelo de NEE, ya no se habla de deficiencias, sino de las necesidades que una determinada persona requiere para aprender. De este modo, el sujeto a apoyar puede ser cualquier alumno a lo largo de su proceso educativo, desterrándose términos que hasta entonces resultaban recurrentes en los distintos modelos adoptados: deficientes, inadaptados, discapacitados o minusválidos. Más allá de las modificaciones terminológicas, las NEE suponen un extraordinario avance tanto en el destinatarios de la intervención – cualquier alumno o alumna es susceptible de un apoyo especial en determinado momento- como en el cambio en las medidas a tomar, que se centran a partir

de este momento en las estrategias de aprendizaje, la formación de docentes y en las adecuaciones del currículo (Fernández, 2009).

Ahora bien, las NEE pueden ser el resultado de condiciones biológicas, sociales, psicológicas y otros factores que determinan que un individuo pueda requerir de apoyos especiales en una o algunas áreas para lograr su desarrollo académico y social. Estas pueden asociarse o no a algún tipo de discapacidad o a prácticas escolares que limiten el desarrollo de los alumnos (García, 2009).

A pesar del avance que significó el uso del término, se cuestionan sus limitantes puesto que su entendimiento, no es siempre el mejor y ha sido mal utilizado en muchos contextos para etiquetar a los alumnos o nuevamente, excluirlos, sin que se les brinden los apoyos que se pretendían. Es así como surge en la educación inclusiva, la idea de responder a las necesidades de todo el alumnado, sean cuales sea las capacidades o condiciones individuales.

En relación a este conflicto, A. Fernández (2009), sugiere modificar el discurso para considerar que las necesidades educativas son diversas, puesto que ha |y necesidades educativas comunes, que comparten todo el alumnado y son esenciales para su desarrollo personal y social.; necesidades educativas individuales, que dependen de los conocimientos y experiencias previas de cada persona , y por último, necesidades educativas especiales como aquellas que precisan de una atención extraordinaria, diferente a las que comúnmente presentan la mayoría de los alumnos. De esta forma, ya no se habla de categorías en el alumnado, sino de una diversidad de personas que presentan diferentes necesidades.

Integración educativa. El concepto de integración educativa surgió en la década de 1980 como otra alternativa a los modelos de educación segregados y escuelas de educación especial, por lo tanto fue la primera respuesta para atender a los alumnos con NEE, sobre todo aquellos

con algún tipo de discapacidad, en las aulas regulares. Tal como lo describe A. Fernández (2009), la integración educativa constituyó una visión altamente novedosa, al dar un vuelco completo a los fundamentos de la educación especial y de educación diferenciada. Se pasa de una visión donde se responsabiliza al alumnado de los problemas y limitaciones, a otra en la que la responsabilidad es compartida y donde es la institución, quién debe proporcionar las respuestas y recursos para superar las dificultades existentes. También agrega que a pesar de esto, la integración y sus planteamientos dificultan avanzar hacia una atención en la que todos tengas las mismas condiciones y oportunidades, independientemente de sus características, pues el discurso de la integración conlleva un riesgo, perpetuar la creencia de que los seres humanos pueden dividirse en dos grandes grupos: los que tienen diferencias o condiciones especiales y los que no las tienen.

Esto implica que el niño es quién se adapta a las condiciones de la escuela y no al contrario, y que sus oportunidades se limiten a las que pueda aprovechar de aquellas que se ofrecen a la mayoría de sus compañeros y que por lo tanto, su desempeño sea bajo o nulo en algunas áreas.

Como menciona García (2009), la integración se contenta con transformaciones superficiales y se dirige hacia las personas con discapacidad que antes asistían a clases o escuelas especiales, y condicionadamente se preparan para asistir a una escuela regular.

Educación inclusiva. El concepto de educación inclusiva surge a partir de las propuestas de integrar a todos los alumnos con NEE a las aulas regulares. Por ello, puede definirse como el conjunto de prácticas educativas en donde todos los alumnos pueden acceder a las mismas oportunidades de educación de calidad sin importar sus condiciones físicas, psicológicas o socioeconómicas, ni sus necesidades de atención.

Como menciona Blanco en 2005, la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad, no en la homogeneidad. Y si cada alumno tiene características propias, también tendrá necesidades educativas particulares. Desde este punto, debe desarrollarse una educación que valore la diversidad y se vea como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y no como un obstáculo. La educación inclusiva se asocia a la atención de niños con NEE, pero es un concepto mucho más amplio pues busca la transformación de todo el sistema educativo para atender a la diversidad, eliminando la barrera que experimentan, muchos alumnos, entre los cuales no solo se encuentran los alumnos con NEE o discapacidad.

Ainscow en 2005, menciona que la inclusión implica una serie de condiciones en las que se incluye la valoración de la diversidad búsqueda de mejoras para responder a ella y la eliminación de barreras relacionadas con creencias y actitudes que se concretan en culturas, políticas y prácticas educativas excluyentes. Aporta también algunos puntos claves para el cambio hacia una educación más inclusiva:

- La inclusión es un proceso en el cual debe haber una constante búsqueda de mejoras para responder a la diversidad.
- La inclusión busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, a través de brindarles experiencias de calidad y procurar su bienestar personal y social.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, las que muchas veces se relacionan con las actitudes y creencias de las personas, reflejándose así en las culturas, las políticas y las prácticas escolares.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, en consecuencia, se deben adoptar las medidas necesarias para evitar que esto suceda.

A través del enfoque inclusivo se pone también énfasis en los recursos pedagógicos, más que en los alumnos; en esta perspectiva se percibe a la educación especial como una fuente de recursos y apoyos, no sólo para los alumnos con NEE sino también para los docentes y otros alumnos (A. Fernández, 2003).

Booth y Ainscow (2000) describen la educación inclusiva como aquella que busca la participación de todos los alumnos que esté propensos a la exclusión , la mejora de las escuelas, la participación de la comunidad en la educación y el aprovechamiento de la diversidad como herramienta para apoyar al aprendizaje.

Entre los beneficios de desarrollar escuela inclusivas está que se permite mejorar la calidad de los procesos educativos, ya que se favorece la igualdad de oportunidades, la educación personalizada, la participación, la solidaridad y la cooperación (Duk ,2000).

Todo esto conlleva a un cambio en las prácticas docentes, en las cuales el maestro extiende el rango de opciones disponibles para todos en el aula, ampliando su comprensión de los factores que pueden afectar el aprendizaje de los niños y desarrollando estrategias que pueden utilizar para apoyar y hacer frente a tales dificultades (Florian, 2010).

Además, los profesores pueden asumir nuevos roles mediante un trabajo colaborativo que promueva la reflexión y la puesta en marcha de una diversidad de estrategias en el aula, así lo propone Moriña en el 2004, al hablar sobre las características y condiciones de las escuelas con orientación inclusiva, esto junto con las actitudes positivas, la valoración a la diversidad y la formación de un clima adecuado para sus alumnos.

Finalmente, y tratando de abarcar todos los aspectos anteriores, Ainscow (2001), define una escuela inclusiva como aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Menciona también que

todas las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas y que esto no sólo se refleja en los rendimientos de sus alumnos, sino en la disposición a ofrecer nuevas oportunidades aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades.

Planteamiento del problema

La casi inexistente cultura inclusiva en nuestro país, fomenta la exclusión de muchas personas con discapacidad, limitando sus oportunidades de desarrollo académico, profesional y social, teniendo repercusiones importantes en sus vidas y en el desarrollo de la sociedad.

En el ámbito escolar, esto no solo se aplica a los alumnos con algún tipo de discapacidad, sino también a otros alumnos con NEE, puesto que si las instituciones no cuentan con las condiciones, recursos y cultura necesarios, la atención a la diversidad se vuelve un proceso complicado, teniendo como principales afectados a aquellas personas consideradas como “diferentes”.

Esto a su vez tiene repercusiones importantes en el desarrollo de nuestra sociedad, impidiendo que se cumpla con los objetivos de avanzar hacia la igualdad de oportunidades, avivando los conflictos sociales y sus consecuencias psicológicas en los individuos que la conforman.

Específicamente en el centro escolar donde se intervendrá, aún se dan prácticas de exclusión, sobre todo con los alumnos con alguna discapacidad, lo que les impide de tener las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros, resultado del desconocimiento sobre cómo atender las necesidades educativas de ciertos alumnos y como asegurar su participación de la misma forma que el resto de sus compañeros.

Partiendo de la información obtenida mediante el diagnóstico situacional puede concluirse que en la escuela primaria donde se realizó, se presenta un problema importante: la falta de

conocimientos por parte de los docentes sobre educación inclusiva y de las estrategias para hacer frente al manejo de grupos con características diversas, sobre todo aquellas relacionadas a una discapacidad.

Método

Objetivo general. Identificar las necesidades de intervención de los docentes de una escuela primaria en el área de educación inclusiva.

Objetivo específico. Identificar la postura, actitudes y conocimientos de los docentes respecto a la educación inclusiva a través la entrevista semi estructurada.

Participantes. Colaboraron en el diagnóstico situacional, cinco docentes de la escuela primaria ya mencionada, los cuales atienden en sus grupos a alumnos con NEE, asociadas o no a algún tipo de discapacidad.

Instrumentos.

Entrevista para el diagnóstico. Se utilizó la entrevista semi estructurada para docentes de escuela regular (García y Romero, 2011), que incluye en su versión completa aspectos relacionados con: la sensibilización a la diversidad; formación; conocimiento y postura ante la integración; inclusión; discapacidad; procesos de planeación y evaluación; trabajo colaborativo; relaciones entre docentes, alumnos y padres de familia; y sobre las expectativas que los docentes tienen de los alumnos con NEE y de su grupo en general. Esto permite conocer cuáles son las actitudes, conocimiento, postura y acciones de los docentes respecto a la integración o inclusión.

Procedimiento. El primer paso del proceso fue gestionar el acceso al centro educativo a través de la Secretaría de Educación del Gobierno de Estado (SEGE), mediante el departamento de educación básica. Una vez que se otorgó el permiso para el acceso a la institución, se dio el acercamiento con el director de la misma para presentar el anteproyecto y comenzar con la

aplicación de los instrumentos (incluyendo la GEPIA para el pre test); para esto, se informó a los docentes participantes sobre el objetivo del estudio y el contenido de los instrumentos.

Al terminar la aplicación de los instrumentos, se procedió al análisis de los datos obtenidos para determinar los resultados y conclusiones del diagnóstico.

Análisis de los datos. Los datos de las entrevistas se organizaron también para determinar cuáles son los elementos que los docentes mencionaron con mayor frecuencia en relación con los diferentes aspectos y temas del instrumento, para de esta forma complementar la información del instrumento GEPIA y priorizar los elementos en que los docentes requieren de capacitación o actualización en el área de educación inclusiva.

Resultados

El objetivo específico del diagnóstico fue: identificar la postura, actitudes y conocimientos de los docentes respecto a la educación inclusiva a través la entrevista semi estructurada, esta información también se complementó con la tercera parte del instrumento GEPIA de auto reporte. Se observó así, que los docentes tienen inquietudes importantes en las siguientes áreas:

- Trabajo colaborativo entre docentes: todos los docentes comentaron en las entrevistas la importancia de mejorar el trabajo colaborativo entre docentes, puesto que hasta el momento, no existen espacios para compartir información sobre aspectos importantes de los alumnos, y en donde también se puedan establecer metas comunes.
- Toma de responsabilidad por parte de los padres de familia: existe por parte de los docentes preocupación respecto a la actuación de los padres de familia, no solo de aquellos con hijos con NEE, sino en general. Aseguran que muchas de las dificultades en

su actuación como docentes y en el desempeño de los alumnos, se deben a la falta de compromiso por parte de los padres de familia.

- Fomentar y mejorar la relación entre padres de familia y docentes- escuela: este punto se relaciona con el anterior y por lo tanto, los docentes consideran que encontrar nuevas formas de relacionarse con los padres de familia es de vital ayuda para que ellos asuman su propia responsabilidad.
- Establecer mayor comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa: los docentes consideran que el tiempo para la comunicación entre todo los que integran la institución es insuficiente. Por ejemplo, no se comenta mucho entre personal docente y de educación especial, que es lo que cada grupo hace con los alumnos que presentan NEE.
- Involucrar a todos los alumnos en las actividades: se reportó que es importante que todos los alumnos puedan involucrarse en las actividades grupales para que de esta forma nadie sea excluido, pero sobre todo, para que el tiempo que se dedica a un alumno, que requiere de mayor atención por ciertas condiciones o características, no afecte al resto del grupo.
- Dar apoyo a los alumnos en condiciones familiares conflictiva: todos los docentes consideraron que las condiciones que viven los alumnos fuera de la escuela, son detonantes de otras problemáticas a nivel de desempeño académico, por esta razón, creen importante que estos alumnos reciban apoyo específico, de otra forma, mencionan que es difícil que su labor como docentes tenga los resultados esperados.

Por otro lado, consideran que los aspectos en que necesitan mayor formación o actualización se agrupan en las siguientes áreas:

- Discapacidad y NEE.
- Integración educativa y educación inclusiva.

- Orientación en cuanto a la evaluación a realizar con cada alumno.
- Trabajo colaborativo, incluyendo el multidisciplinario.
- Estrategias pedagógicas para la atención de todos los alumnos.
- Manejo de conflictos.

Conclusiones del diagnóstico

Entre los aspectos más importantes se observó que entre los docentes existe una actitud positiva respecto a la discapacidad y la educación inclusiva, esto puede verse en las entrevistas realizadas, sin embargo, también que hay falta de información sobre cómo manejar la diversidad en el aula, sobre todo en referencia a los alumnos con NEE.

Los maestros comentaron también no haber recibido información ni preparación para hacer frente a la integración de alumnos con NEE, ni sobre inclusión, a pesar de laborar en una escuela considerada como integradora, por lo que actúan con base en sus conocimientos y supuestos, sin saber cuáles pueden ser los resultados de sus prácticas. Además, el uso que se hace de los recursos y estrategias va de acuerdo a los estilos de enseñanza de cada profesor y no a las necesidades de sus alumnos.

En cuanto a la planeación, refieren realizar adaptaciones curriculares solo con base en tiempos y materiales, pero que requieren de mayor información sobre la forma más adecuada de incluir a algunos alumnos en las actividades grupales, sobre todo a aquellos con NEE, pues consideran que de otra forma descuidan el trabajo con el resto del grupo.

En cuanto a la evaluación, reportan basarse en el desarrollo individual de sus alumnos; sin embargo, sus expectativas no van en relación con el avance individual sino en comparación al desempeño grupal. Todo esto origina frustración respecto a su trabajo y bajas expectativas en el desempeño de algunos alumnos.

En el área de las relaciones con sus alumnos, los docentes mencionaron que fomentan relaciones de respeto y colaboración, pero en la práctica, aún tienen actitudes y conductas de exclusión y castigo, sobre todo hacia aquellos alumnos que presentan conducta disruptiva o con los cuales tienen dificultad de incluir en las actividades por su bajo nivel académico, dejando esta responsabilidad a los maestros de apoyo.

Respecto al trabajo colaborativo, se encontró que no existe la suficiente comunicación entre docentes y personal de apoyo, puesto que cada uno realiza acciones por separado y no se da la retroalimentación necesaria, lo que reportan como una necesidad para mejorar el trabajo y el desempeño de los alumnos.

Consideran también que es importante lograr un mayor compromiso en los padres de familia que permita la colaboración para que los alumnos tengan un mejor desempeño y aminorar los conflictos que se presentan en el contexto que obstaculizan su trabajo.

Las inquietudes que los docentes hicieron explícitas, indican también que muchas de las responsabilidades las ponen en otras personas o condiciones como las autoridades, padres de familia o falta de recursos de la escuela y dan poco énfasis a aquello que si les corresponde, como sus propias prácticas o actitudes, lo que puede hablar de poca auto reflexión. Además, la escuela no proporciona los espacios para la colaboración y retroalimentación entre los docentes o los docentes y los padres de familia, causando que no exista la toma de decisiones adecuada para implementar las acciones que permitan mejorar los resultados generales de la institución.

Con esto vemos que existen áreas de oportunidad importantes para favorecer la inclusión y la educación de calidad de todos los alumnos. Esto a través de la creación y la aplicación de estrategias para atender la diversidad y el fomento del trabajo colaborativo, sensibilización, uso

de los recursos humanos y materiales, relaciones de respeto, toma de responsabilidades, etc.,
cuestiones a abordarse en el programa de intervención.

CAPÍTULO DOS

Diseño e implementación de la intervención

La educación inclusiva responde a muchas de las demandas que tiene la educación a nivel mundial en este momento; sin embargo, su implementación en las instituciones educativas aún está en desarrollo, al menos en nuestro país. Es por ello que necesitan crearse programas de actualización para las escuelas y docentes que en este momento ya cuentan con grupos en donde la diversidad se hace presente y de esta forma mejorar la calidad de la enseñanza. A través del diagnóstico situacional, que se realizó con los docentes de la escuela primaria, se detectaron necesidades de formación en el área de educación inclusiva, las que se relacionaron principalmente con: la sensibilización ante la diversidad y el respeto a las diferencias; conocimientos sobre prácticas inclusivas y estrategias para fomentar el aprendizaje y participación de todos los alumnos; así como para mejorar las relaciones entre docentes, alumnos y padres de familia. Una vez que se concluyó cuáles eran las necesidades de formación fue que se determinó la importancia de implementar un programa de intervención diseñado a partir de los resultados de este diagnóstico, complementándolo con la revisión de la literatura sobre educación inclusiva, para de esta forma cubrir las necesidades mencionadas y permitir que todos los alumnos accedan a mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo, sin importar sus condiciones y características, esto una vez que los docentes hayan recibido actualización y formación en educación inclusiva, lo que les permitirá, fortalecer sus herramientas y conocimientos.

Justificación

Como se mencionó anteriormente, la educación inclusiva contribuye a los propósitos planteados en acuerdos internacionales sobre derechos universales como la educación para todos, disminuyendo así la exclusión y la desigualdad. Además, la educación inclusiva permite la mejora en las instituciones, pues demanda cambios importantes en la cultura, las políticas y las prácticas en beneficio de todos los alumnos. Además, como menciona Duk (2000), el desarrollo de escuelas con orientación inclusiva permite mejorar la calidad de los procesos educativos, ya que se favorece la igualdad de oportunidades, la educación personalizada, la participación, la solidaridad y la cooperación.

Las escuelas inclusivas permiten que se desarrollen métodos de enseñanza que benefician a todos, puesto que responde a sus diferencias y de esta forma también contribuye al desarrollo profesional de los docentes. Favorece también al desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, colaboración y solidaridad. Todo esto implica también un cambio en la forma en que se ven las dificultades de aprendizaje, pues hasta hace poco, solo se atribuían a las características o condiciones de los alumnos, sin embargo, las dificultades en el aprendizaje dependen de muchos factores, entre los cuales no solo están aquellos relacionados con los alumnos. (Blanco, 2005).

A través del proyecto de intervención propuesto, precisamente puede apoyarse en éstas áreas al facilitar la tarea de desarrollar prácticas más inclusivas en la escuela primaria, partiendo de la sensibilización ante la diversidad y de brindar a los docentes conocimiento teórico y metodológico sobre educación inclusiva. Esto es importante sobre todo en una institución en donde se atiende a alumnos con NEE, por lo que los maestros deben contar con las herramientas

y recursos necesarios (sobre todo los humanos), para hacer frente a las demandas que esto implica, lo que favorecerá a todos los alumnos y a la institución en general.

Como menciona Blanco (2005), para que los docentes sean inclusivos, se deben producir cambios importantes en su formación, entre los cuales se encuentra el que tengan conocimientos básicos, teóricos y prácticos en atención a la diversidad y necesidades educativas.

Además, por las condiciones del contexto en que se ubica la institución, es debido que se lleven a cabo acciones que ayuden al desarrollo de los alumnos, sobre todo cuando las condiciones de su entorno son difíciles y no les aseguran las debidas condiciones para que cuenten con una vida de calidad y mejores oportunidades. Esto comienza desde el entendimiento que los docentes y todos los integrantes de la institución logren de las condiciones en que viven sus alumnos, de la sensibilización ante las diferencias que se originan de ello y de las características personales de cada alumno.

La implementación de un programa de intervención, en educación inclusiva también permite trabajar en un área importante como lo es la reflexión docente, más aun cuando en la actualidad, la labor docente ha sido blanco de juicios que afectan su imagen y desempeño. El que los docentes a través de la auto reflexión, consideren cuáles son sus recursos, necesidades, fortalezas y limitaciones, permite la apertura al cambio y el conocimiento necesario sobre los cambios a realizar, lo que impacta directamente en los alumnos.

Finalmente, el proyecto de intervención propuesto, puede ser un aporte para la realización de otros proyectos que generen estrategias para la creación de escuelas inclusivas al ser este un tema en desarrollo, lo que facilitará la promoción de la cultura inclusiva no solo en las aulas sino en el contexto social y familiar.

Modelo teórico de la intervención

El programa de intervención se sustenta en el enfoque de educación inclusiva, el cual presenta ciertas características fundamentales entre las que se encuentra, la valoración de las diferencias y el respeto por las mismas, la colaboración y la puesta en marcha de prácticas inclusivas que beneficien a todos los alumnos.

Visto así, desde la educación inclusiva, se hace parte a todos los involucrados, puesto que se considera que la participación de cada uno tiene la misma importancia. Así es como también se vuelve importante la calidad de las relaciones que se establecen en las escuelas, pues la colaboración es uno de los elementos más importantes.

La educación inclusiva tiene un sustento social y ético al buscar el cumplimiento de los derechos de los niños, no solo a la educación, sino a una vida digna. La atención no solo está entonces en aquello que tiene que ver con el ámbito educativo, sino con otras áreas como la social o familiar y busca eliminar la discriminación que genera la exclusión de muchos niños y niñas. De esta forma, da valor a todos los individuos de la misma forma, sea cual sea el ámbito en que se involucra.

Puede verse como a través de la educación inclusiva se pasa de un enfoque clínico, enfocado en la disfunción, la discapacidad, las limitaciones, en donde el problema está en una persona, en un alumno, a una perspectiva socio-cultural, para desplazar la atención al contexto y todo aquello que contribuye a que las condiciones en las que vive o con las que cuenta una persona, limiten o potencien su desarrollo.

La educación inclusiva sustenta también algunos de sus principios en el enfoque socio-constructivista, al incorporar elementos del aprendizaje significativo y los procesos de construcción de conocimiento; de trabajo colaborativo y reflexión, tanto de los docentes como de

los alumnos; así como de la creación de contextos funcionales que permitan el desarrollo de potencial de todos los alumnos.

Pero para que en las escuelas se trabaje bajo un enfoque más inclusivo, se requieren de ciertas condiciones a pesar de que no existen fórmulas precisas o pasos a seguir para llegar a ello. Entre estas condiciones está una postura más positiva de las diferencias. En 2001, Ainscow también habla de cómo adoptar una visión más positiva sobre la diversidad, tiene consecuencias importantes pues algunas prácticas representan en sí mismas barreras para la participación y el aprendizaje como por ejemplo cuando algunos alumnos, reciben mensajes sutiles que sugieren que no son valorados como estudiantes. Sugiere también algunos pasos necesarios de los cuales partir para el desarrollo de la educación inclusiva:

- Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje
- Evaluación de las barreras a la participación: es preciso analizar si algunas prácticas son en sí mismas barreras para la participación y el aprendizaje.
- El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje, sobre todo de los humanos.
- Desarrollo de un lenguaje de práctica y dar oportunidad a los docentes para compartir experiencias.
- Crear condiciones que animen a correr riesgos, a que experimente con sus prácticas.

Además, el conocimiento de los propios recursos ayudará a obtener el mayor y mejor provecho de ellos. Permite el desarrollo de la institución y la mejora de la calidad de la educación.

A. Fernández (2009), menciona que existen una serie de elementos comunes, que están reconocidos hoy por la mayoría de los estudiosos del tema, así como también por aquellos profesionales de la educación que, en la práctica, están construyendo escuelas inclusivas:

- El reconocimiento y la valoración de la diferencia.
- Aprendizajes significativos y pertinentes.
- La búsqueda activa de la participación.
- Aprendizaje cooperativo en vez de competitivo.
- Permite un desarrollo integral.

Modelo de la intervención. El modelo de la intervención es mediacional, centrado en el profesor, es decir, la intervención se realiza a través de la participación de los docentes aunque el impacto incluye a los alumnos y a la institución en general. El modelo de la intervención tiene que ver ampliamente con la manera que tiene el docente para reflexionar sobre su práctica, de evaluar su comportamiento y los efectos en sus alumnos (Pérez, 1992, p.86).

Es a través de los docentes que se espera lograr un cambio en los procesos educativos, el desempeño de los alumnos y el funcionamiento de la institución en general, una vez que se les hayan brindado los conocimientos y estrategias para generar nuevas formas de atender a los alumnos.

El ámbito en que se realizó es el educativo formal y propone un proceso de mejora de las prácticas educativas.

Objetivos de la intervención

Objetivo general. Intervenir en el ámbito educativo mediante la promoción del desarrollo de la educación inclusiva (conjunto de valores, creencias y prácticas) en la escuela primaria “Benito Juárez” a través de las prácticas docentes.

Objetivos específicos.

- Proporcionar herramientas teórico - metodológicas que orienten a los profesores en el desarrollo de sus prácticas educativas para atender a la diversidad.

- Propiciar el uso de los propios recursos y conocimientos disponibles, tanto humanos como materiales, de los docentes y la escuela.
- Promover el respeto y valoración de las diferencias a través de la sensibilización y reflexión.
- Fomentar el uso de prácticas educativas más inclusivas que responden a la diversidad.
- Promover el trabajo colaborativo y la participación entre docentes.

Factores restrictivos o motores del proyecto

Entre los factores restrictivos del proyecto se encuentra que a pesar de la necesidad de actualización teórica y metodológica de los docentes sobre educación inclusiva, existen o se brinda pocos espacios y tiempos para esta tarea. Esto habla en gran medida de la cultura docente y de la falta de liderazgo de las autoridades para establecer las medidas necesarias que promuevan la formación docente como indispensable.

Además, actualmente se han realizado muchos juicios en torno a la labor docente lo que psicológica y socialmente puede tener ciertos efectos como una postura defensiva, lo que se refleja en la poca colaboración, poca apertura al cambio e insuficiente toma de responsabilidades en los docentes. Además, algunos de los docentes tienen muchos años laborando, por lo que están poco abiertos a escuchar de otros profesionales, cuales en primer lugar las limitaciones y después, las sugerencias para el cambio. De esta forma es difícil que cambien años de prácticas para establecer nuevas, de las que aún hay que averiguar los resultados.

También hay que tomar en cuenta que los recursos materiales que se requieren en las escuelas son insuficientes muchas veces y que la escuela se encuentra en un contexto problemático, en donde situaciones de delincuencia y violencia limitan el desarrollo social. El

apoyo que el mismo sistema educativo brinda es limitado, lo que origina en muchos casos el descontento de los docentes con estas condiciones y frustración respecto a su labor.

Se requiere por tanto de un proceso de sensibilización que permita la reflexión de las prácticas que ya se llevan a cabo y el compromiso para generar el cambio, para después complementar con la movilización de conocimientos y recursos para el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Por otro lado, los docentes reconocen que es importante la formación en ciertas áreas para mejorar los resultados de sus prácticas, sobre todo porque en la escuela se atiende a alumnos con NEE y demandan apoyo para atender a esta población, sobre todo del personal de educación especial. De esta forma, los obstáculos pueden traducirse en impulsos para el proyecto, pues parte de los objetivos principales se centran en que los docentes desarrollen su trabajo con base en los recursos existentes y conocimientos ya existentes, sin tener que limitarse por aquellos que no existen en la institución. Además, esto permite que sean capaces de reasumir el compromiso con su labor y responsabilizarse de la misma a través de la reflexión.

Estructura y calendarización inicial

A continuación, se presenta la calendarización planeada para llevar a cabo la implementación del programa de intervención (Tabla 1), así como la estructura del curso- taller que se planteó en un inicio (Tabla 2).

Tabla 1

Calendarización del programa de intervención.

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero/ Febrero	Marzo
Oferta del programa de intervención y negociación (última semana)	2° sesión- 8 octubre 3° sesión - 22 octubre 4° sesión- 31 de octubre	5° sesión- 7 noviembre	Proceso de acompañamiento en el aula	Observación y seguimiento	Re Aplicación GEPIA
Inicio del curso sobre educación inclusiva (28 septiembre)		Proceso de acompañamiento en el aula a partir de la 2° semana			Seguimiento

Tabla 2

Estructura del programa de intervención planeada.

Sesión	Tema	Actividad	Descripción
1	- Presentación del curso y los participantes. 1. Sensibilización ante la diversidad	- Presentación del curso y los participantes. Bienvenida	
1.1	<i>Actitud ante las diferencias.</i>	1.1. Lectura “Discapacidad: condición a la que todos estamos expuestos”. Sondeo acerca de su actitud ante la discapacidad.	1.1. Los participantes realizarán la lectura del texto.
1.2	<i>¿Para qué sirven las etiquetas?</i>	1.2. Exposición y lectura de acerca de las etiquetas , sus repercusiones psicológicas y sociales	1.2. Después de ver el video, los docentes realizarán un análisis personal sobre las actitudes (creencias, emociones, conductas) hacia la discapacidad, al finalizar, quién lo desee, puede compartirlo con el grupo.
1.3	<i>El valor de las expectativas.</i>	1.3. Video sobre la discapacidad. Dinámica grupal sobre la formación de expectativas.	1.3.Cada participante hará una lista de características personales que consideran tanto negativas como positivas y en grupos de tres, harán otra lista sobre lo que esperan de los demás compañeros sobre su desempeño, en base a las características que enlistaron , imaginando que son alumnos de una escuela.
1.4	<i>La labor del docente ante la educación para la vida en un entorno de diversidad.</i>	1.4Ejercicio de análisis y discusión	1.4. Se les pide que recuerden algún caso en el aula en donde alguno de sus alumnos haya sido etiquetado para después reflexionar sobre lo que partir de ello sucedió. Después se comentarán con todo el grupo cual consideran que es función para lograr un ambiente de respeto y tolerancia en su centro de trabajo, así como los beneficios de ello.

Sesión	Tema	Actividad	Descripción
2	<p>2. Conceptos generales</p> <p>2.1 <i>Discapacidad, minusvalía y deficiencia</i></p> <p>2.2 <i>Necesidades educativas especiales.</i></p> <p>2.2.1 NEE asociadas a algún tipo de discapacidad (motora, intelectual, visual, auditiva, múltiple)</p> <p>2.2.2 NEE asociadas a problemas de aprendizaje</p> <p>2.2.3 NEE asociadas a problemas de lenguaje</p> <p>2.2.4 NEE asociadas a problemas de conducta</p> <p>2.2.5 NEE asociadas al ambiente socio familiar</p> <p>2.2.6 NEE asociadas a autismo</p> <p>2.2.7 NEE asociadas a otro factor</p> <p>2.3 <i>El modelo de inclusión</i></p>	<p>2.1 Exposición sobre los temas.</p> <p>2.2.Lectura sobre las NEE</p> <p>2.3. Presentación de video sobre inclusión - análisis grupal</p>	<p>2.1.Se expondrá al grupo la información sobre los temas de discapacidad, minusvalía y deficiencia.</p> <p>2.2.Lectura sobre las NEE para después aclarar dudas y recibir puntos de vista. Se formaran equipos y después de una lectura a profundidad, cada uno expondrá a los demás compañeros, los diferentes tipos de NEE. Al terminar, se realizará un resumen.</p> <p>2.3. Presentación de video sobre inclusión/ exposición del tema. Se realizará un cuadro grupal en donde se expliquen de manera concisa, las diferencias entre el modelo tradicional y el inclusivo, así como de las ventajas que representa el mismo.</p>
3	<p>3 ¿Qué implica el aula inclusiva?</p> <p>3.1 <i>Características y principios generales.</i></p> <p>3.2 <i>La diversidad en el aula</i></p> <p>3.3 <i>Trabajo colaborativo</i></p> <p>3.4 <i>Uso de los recursos disponibles</i></p> <p>3.5 <i>Fomentar la participación de todos</i></p> <p>3.6 <i>Aprendizaje significativo</i></p> <p>3.7 <i>Adecuaciones</i></p> <p>3.8 <i>Trabajo con padres de familia</i></p>	<p>3.1 Presentación de video y exposición</p> <p>3.2 Discusión en equipos y en grupo</p> <p>3.3 Exposición sobre trabajo colaborativo y dinámica grupal</p> <p>3.4 Análisis de los propios recursos: materiales y humanos</p> <p>3.5 Intercambio de experiencias</p> <p>3.6 Exposición del concepto y creación de estrategias para lograr el aprendizaje significativo de un tema.</p> <p>3.7 Exposición sobre las adecuaciones a realizar para un entorno inclusivo</p> <p>3.8 Exposición sobre estrategias para favorecer la cooperación de los padres de familia y discusión.</p>	<p>3.1 Se presentará un video sobre una escuela inclusiva a fin de que logren una comprensión de la práctica. Se expondrán los principios a fomentar para la creación de una escuela inclusiva</p> <p>3.2 Por equipos, los integrantes tratarán de contestar a que se refiere la diversidad en el aula y sus implicaciones</p> <p>3.3 Los maestros realizarán una actividad manual en donde la consigna será trabajar de forma colaborativa para después, compartir ideas, experiencias y realizar observaciones sobre lo que si es y lo que no el trabajo colaborativo.</p> <p>3.4 Los maestros enlistaran individualmente aquellos que consideran sus recursos personales y materiales para hacerle frente a su labor en el aula. Después, compartirán en equipos para llegar a una conclusión sobre la mejor forma de utilizarlos y potenciarlos.</p> <p>3.5 Por equipos, los maestros compartirán sus experiencias en el aula acerca de las estrategias empleadas para lograr la participación de todos los alumnos en las actividades cotidianas a fin de que puedan incorporar nuevas ideas a su práctica.</p> <p>3.6 Se expondrá de forma breve sobre el aprendizaje significativo, después se les presentará un tema de una materia y por equipos compartirán ideas sobre la mejor forma de trabajarlo a fin de lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.</p> <p>3.7 Exposición oral sobre las adecuaciones personales y físicas a realizar en el aula y la escuela.</p> <p>3.8 Exposición oral de estrategias para favorecer la participación y comunicación con los padres de familia. - Discusión grupal sobre el tema.</p>

Sesión	Tema	Actividad	Descripción
4	4 Planeación y evaluación en torno a las prácticas inclusivas		
	4.1 <i>Valoración grupal.</i>	4.1 Valoración grupal.	4.1 Los maestros realizarán en base a una guía, una evaluación general de su grupo de trabajo, es esta, reportarán las características generales del grupo, en cuanto a número, edad, desempeño y también en lo referente a intereses, áreas de oportunidad, etcétera.
	4.2 <i>Identificación y valoración de las NEE.</i>	4.2 Identificación de las NEE del grupo.	4.2 Con base en lo que ya han visto anteriormente, los docentes realizarán un recuento de las NEE que presentan algunos de sus alumnos y discutirán en equipos su valoración.
	4.3 <i>Identificación de los propios recursos.</i>	4.3 Identificación de los recursos materiales y humanos en el aula.	4.3 De manera individual, se analizarán y enlistarán los recursos con los que cuenta cada aula y la escuela en general para la atención de todos los alumnos que a ella asisten y que aspectos podrán ser mejorados en base a lo que ya existe. Después compartirán de forma grupal sus conclusiones y elaborarán la puesta en marcha para conseguir la mejora.
	4.4 <i>Adaptaciones curriculares significativas y no significativas.</i>	4.4 y 4.5 Exposición y lectura del tema. - presentación de un caso Análisis del mismo	4.4 y 4.5 Exposición y lectura sobre el tema. - se presentará un caso y por equipos, se analizará para determinar cuáles son las adaptaciones curriculares a realizar, así como la evaluación.
	4.5 <i>Evaluación</i>		
5	Las prácticas inclusivas en el aula- estrategias de acción	5. Lectura y exposición de tema por parte de los docentes - presentación de algunos videos	5. En equipos, los docentes llevarán a cabo la lectura de alguno de los subtemas, los comentará y expondrá a los demás equipos, se incluirán las condiciones generales de la atención de acuerdo a cada grupo de NEE, las estrategias de acción dentro del aula y con los padres de familia. - se presentarán algunos videos en donde se muestre la atención en el aula con alumnos que presenten alguna NEE .

Plan de acción

El primer paso para la intervención, después del proceso de diagnóstico, fue la oferta del proyecto a la escuela primaria, a través de una presentación del mismo al director. Esta presentación se enfocó a tratar los beneficios que tendría para los alumnos y la escuela en general, el que los docentes recibieran herramientas teóricas y metodológicas sobre educación inclusiva. El director se mostró interesado desde el momento en que se presentó el anteproyecto (antes del proceso diagnóstico) y al ver de una forma más clara como se llevaría a cabo, accedió inmediatamente a apoyar el proyecto de intervención.

Una vez que se recibió el permiso, se procedió a la negociación de los tiempos y espacios para llevar a cabo el programa, tomando en cuenta las necesidades y compromisos de la escuela y

los docentes participantes. Por ello, se le comunicó también a los docentes de la escuela sobre el proyecto y su contenido, y así, ellos y el director debatieron sobre también sobre los tiempo y la forma de trabajo.

Se buscó que las sesiones del curso taller fueran una vez por semana, con una duración de al menos dos horas, sin embargo, por cuestiones de organización con los tiempos y espacios de los docentes y la escuela en general, esto no fue posible, y las sesiones se dieron de forma intermitente, siendo en total cinco sesiones de dos horas cada una.

Otra de las condiciones que se buscó fue que en las dos etapas del proceso de intervención participaran todos los docentes, además de los maestros de apoyo, el director, y el resto del personal que laborara en la escuela, pero esto solo pudo darse durante la primer etapa de la intervención. En la segunda etapa, los docentes que colaboraron, lo hicieron por iniciativa propia.

El proyecto de intervención inició con la puesta en marcha del curso taller sobre educación inclusiva, en cinco sesiones de dos horas cada una, abordando temas relevantes sobre la educación inclusiva de manera teórica y práctica mediante actividades elegidas para propiciar la participación, motivación, reflexión y creación. Participaron además de todos los docentes de la primaria, el director de la escuela, personal administrativo y maestros de apoyo (USAER).

Después de esta etapa, se realizó la invitación a los docentes para participar en la segunda: el proceso de asesoramiento en el aula para complementar el curso- taller de acuerdo a las necesidades y características específicas de los grupos de los docentes participante. La participación de los docentes que colaboraron (cinco en total) fue voluntaria y los tiempos en que se llevaría a cabo, así como la modalidad, se acordaron con cada uno de ellos, en función de sus posibilidades y necesidades.

Finalmente, se realizó el seguimiento y la evaluación del proyecto, (el cual se detalla en el capítulo correspondiente), para determinar si fueron cumplidos los objetivos establecidos para la intervención y los resultados de la misma.

Implementación de la intervención

El primero paso en la implementación de la intervención se dio al presentar al director de la escuela el programa de intervención, se hizo énfasis en los beneficios que tendría los alumnos y la escuela en general al desarrollar una educación con un enfoque más inclusivo, sobre todo al ser la institución integradora desde hace más de diez años. Una vez que el director aceptó que se llevara a cabo la intervención, se comunicó a los docentes la decisión de implementar el programa en la escuela y se procedió a negociar los tiempos y espacios en los que se realizaría. Como se mencionó anteriormente, se tenía planeado realizar más sesiones de las que se llevaron a cabo en el curso- taller, sin embargo, por los compromisos de la escuela y de sus docentes, se tuvo que reducir el curso a solo cinco sesiones de dos horas. Además, se planeaba que cada sesión ocurriera una vez a la semana, por cinco semanas consecutivas, pero en el transcurso de una sesión a otra, hubo cambios en las fechas por las mismas cuestiones.

Finalmente, el curso- taller incluyó cinco sesiones de dos horas cada una, se manejaron temas de manera teórica y práctica sobre educación inclusiva mediante actividades y estrategias que propiciaran la motivación, participación y reflexión de los docentes. Cada sesión del curso se dedicó a una temática en particular. Participaron en esta etapa los doce maestros de grupo, dos maestros de apoyo, el director y un elemento administrativo.

Los temas generales del curso, fueron los siguientes:

- Sensibilización ante la diversidad: esta sesión fue una de las más importantes pues además de ser la de apertura de la intervención, en ella se trataron aspectos bases para el resto del

proyecto. En esta parte se abordaron las expectativas sobre todo el proceso y los docentes comentaron sus inquietudes y expectativas acerca del mismo, relacionadas sobre todo con encontrar herramientas que les permitieran mejorar su labor, sobre todo con alumnos con NEE, de las cuales mencionaron tener poco conocimiento y muchas dudas sobre cómo hacerle frente por otro lado, mencionaron que creían conveniente que ciertos alumnos se integraran a sus grupos, pero que los recursos con los que contaban a veces eran insuficientes, por lo que los resultados, no siempre eran los mejores. Otra de las inquietudes generales, era el poco compromiso por parte de padres de familia y autoridades. En esta sesión claramente surgieron aspectos importantes respecto a las condiciones bajo las que trabajan, muchas veces a manera defensiva, por lo cual, se hizo hincapié a que el curso tenía como principal objetivo, el ayudarlos en su tarea y no enjuiciarla. Las actividades de esta sesión se enfocaron en analizar y reflexionar sobre como todas las personas vivimos condiciones de diversidad al ser resultado de un complejo conjunto de condiciones, personales, sociales, etc. esto permitió que los docentes identificaran las diferencias no como una excepción, sino como parte de la normalidad en que vivimos. Se trataron también temas como discapacidad, pues los docentes en este momento lo asociaban con diversidad y con NEE.

- La labor del docente en torno a la diversidad: una vez que se había comenzado con el proceso de sensibilización, en esta sesión se abordó de una forma más específica, cual tenía que ser entonces la postura de los docentes ante la diversidad existente en la sociedad y en sus grupos, cuál era su función en el desarrollo de todos sus alumnos, sobre todo aquellos que por alguna razón, son excluidos o considerados como fuera de la normalidad y por tanto afectados en su desempeño escolar. Aquí los docentes dejaron a un

lado la postura defensiva para ser más críticos de sí mismos y de cómo la sociedad impone ciertas reglas en donde muchos se ven afectados. Se llegó a conclusiones importantes, sobre todo que a pesar de las carencias y deficiencias del sistema en que trabajan o de la misma sociedad, es importante que ellos como docentes, con su labor diaria, brinden las mejores condiciones y oportunidades posibles a todos sus alumnos, esto a partir de lograr un mayor entendimiento de las condiciones en que viven y se desarrollan para después cambiar las expectativas que de ellos tienen. Consideraron también que aunque no cuentan con todos los conocimientos necesarios para atender a la diversidad, la actitud es un paso muy importante y que la vocación docente conlleva un interés en los alumnos, como individuos, que debe retomarse urgentemente. También comentaron sobre la forma en que fomentan el respeto entre sus alumnos. Finalmente se les pidió que consideraran a sus grupos, sus características y condiciones y los cambios que creían, podían comenzar a realizar.

- Educación inclusiva: en la tercera sesión del curso, los docentes recibieron información sobre educación inclusiva, marcando diferencias entre lo que era y lo que no para lograr el mejor entendimiento de sus principios. Los docentes comentaron sobre lo que sabían y dieron su opinión respecto al enfoque. Se habló también sobre las prácticas inclusivas y como pueden implementarse en una escuela. Después de esto, comentaron sobre las prácticas que ya realizaban que consideraban inclusivas y el porqué, los beneficios que veían en ello y cuales otras podían implementar o sugerir. Analizaron también cuales son las herramientas, conocimientos y recursos con los que cuentan y de qué forma pueden potencializarlos, independientemente de las carencias o limitantes que existen en la

institución. A manera de conclusión, comentaron también, con base a las características de sus grupos, cuáles eran las acciones a realizar y con que estrategias.

- Fomentar la participación de todos, trabajo colaborativo, aprendizaje significativo, trabajo con padres de familia: en esta sesión, los docentes recibieron información sobre estrategias más específicas relacionadas con el fomento a la participación de todos los alumnos, trabajo colaborativo, aprendizaje significativo y propiciar la participación de los padres de familia. Se dieron a conocer estrategias concretas apoyadas en ejemplos y los docentes comentaron sus dudas sobre las mismas. Una de las partes más importantes de la sesión, fue el intercambio de experiencias y opiniones entre los docentes sobre la forma más adecuada de implementar ciertas estrategias y sus beneficios para el grupo. Como conclusión, los docentes hablaron sobre cuales estrategias podían usar de acuerdo a las características de sus grupos.
- Trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales: experiencias y reflexiones: durante la última sesión del curso, se abordaron las características, condiciones e importancia del trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales. Todos comentaron sobre la forma en que perciben se lleva a cabo en la escuela y sus demandas, las cuales tuvieron que ver con la falta de espacios para reuniones colegiadas y compromiso para la colaboración. Se dieron también sugerencias para mejorar las relaciones entre los trabajadores de la escuela en general. finalmente, se compartieron experiencias de inclusión y de los beneficios de la misma, además de que cada uno habló sobre su postura y responsabilidad en el desarrollo de un centro educativo más inclusivo.

A continuación, en la Tabla 3, se presenta la estructura del proyecto de intervención, en la fase del curso- taller.

Tabla 3

Estructura general del proyecto: curso- taller.

Sesión	Tema	Subtemas
1	Sensibilización ante la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la diversidad? ¿Cómo se ve reflejada en el aula? - “Discapacidad: condición a la que todos estamos expuestos” - Actitud ante las diferencias. Sondeo acerca de su actitud ante la diversidad - El valor de las expectativas. ¿Qué expectativas tengo respecto a mis alumnos? - ¿Cómo impactan mis expectativas a mis alumnos?
2	La labor del docente en torno a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es mi papel como docente ante la diversidad? - ¿Qué es lo que estoy haciendo para promover el respeto ante las diferencias y el potencial de mis alumnos?
3	Educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué implica el aula inclusiva? - Características y principios generales - Buenas prácticas inclusivas - Uso de los recursos disponibles : análisis de los propios recursos: materiales y humanos - Valoración del grupo. ¿Qué características y necesidades tiene mi grupo? - ¿Cuáles son las prácticas inclusivas que ya estoy llevando a cabo? ¿Cómo puedo potencializarlas?
4	-Fomentar la participación de todos -Trabajo colaborativo -Aprendizaje significativo -Trabajo con padres de familia.	<ul style="list-style-type: none"> - Como adaptar los contenidos y actividades a todos los estilos de aprendizaje de todos los alumnos. - La motivación y la valoración del aprendizaje. - Características principales y beneficios del trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo. - ¿Cómo puede incluirse a los padres de familia en las actividades escolares? - ¿Cuáles son los obstáculos para la comunicación entre padres de familia y escuela y la participación?
5	Trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales. Experiencias y reflexiones	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoras en el trabajo colaborativo - Compartir experiencias sobre factores de éxito respecto a brindar una educación de calidad para todos los alumnos. - Reflexión sobre la propia labor y su relevancia en el desarrollo de los alumnos. - Reflexión sobre el curso.

Al finalizar el curso, todos recibieron material que incluía y complementaba la información que vieron en el curso, abordando de manera más amplia, estrategias que pudieran incorporar a sus prácticas. Los temas que se incluyeron son los siguientes:

- Valoración de las diferencias y sentido de pertenencia grupal
- Reglas y normas grupales. Resolución de conflictos y toma de decisiones
- Fomento de la participación de todos los alumnos.

- Trabajo colaborativo y redes de apoyo
- Aprendizaje significativo
- Establecer y mejorar la comunicación con los padres de familia.
- Estrategias específicas de acuerdo a las necesidades formativas de los docentes.

Después de esta etapa, se hizo la invitación a los participantes del curso- taller a colaborar en el proceso de asesoramiento en el aula. Voluntariamente, decidieron participar cinco de los maestros de grupo en sesiones organizadas de acuerdo a sus tiempos y espacios. Las sesiones de esta etapa fueron de entre 3 y 6, nuevamente dependiendo de las demandas de los docentes, y su disponibilidad en cuestiones de tiempo. Se brindó asesoría de acuerdo con las características y necesidades particulares de los docentes y sus grupos, en dos modalidades: una fue la retroalimentación de las prácticas de los docentes y sus inquietudes y la segunda, la enseñanza conjunta o apoyo en el trabajo en el aula. Durante la retroalimentación, los docentes pidieron apoyo y consejo sobre algunas de las prácticas que llevaban a cabo o algunos cambios que deseaban realizar, así como las inquietudes que de ello surgían. Entre las principales inquietudes se encontraba saber, de qué forma sus prácticas estaban ayudando o no a sus alumnos a aprender mejor, sobre todo a aquellos con alguna dificultad en un área determinada. Otras de las inquietudes, era como realizar actividades que involucraran a todos los alumnos, independientemente de su desempeño, nivel de conocimiento o incluso la forma de relacionarse con sus compañeros. Para los docentes fue importante conocer estas formas de fomentar la participación de aquellos alumnos que requieren de mayor apoyo, sin restárselo al resto del grupo. Para esta modalidad, hubo reuniones en donde los docentes comentaban estas inquietudes y se platicaba sobre ellas, se resolvían dudas y en la mayoría de los casos, posteriormente se les daba información por escrito sobre el tema tratado. Muchas veces esta información también se les

hizo llegar a los padres para que se involucraran también en algunos aspectos que en que los docentes consideraban requerían de apoyo, como por ejemplo en fomentar la autonomía de alumnos con algún tipo de discapacidad. Cabe mencionar que esta modalidad fue la que prevaleció.

En la segunda modalidad, de enseñanza conjunta o apoyo en el trabajo en el aula, los docentes de igual forma manifestaban sus inquietudes o dudas pero a diferencia de la anterior, no solo buscaban obtener información, sino intentar nuevas formas de trabajo, estrategias o prácticas con los alumnos. Para esto, se designaba un tema en específico y un momento dentro de las actividades para trabajarlo, se acordaba la forma en que se realizaría y después se daba un proceso de retroalimentación. Los temas incluían el trabajo colaborativo entre alumnos, uso del juego como estrategia de enseñanza, estrategias para favorecer la participación y toma de decisiones y acuerdos en los grupos. Para manejar estos temas, muchas de las veces se hizo uso del tiempo de alguna materia, se planeaba junto con el docente una actividad que tuviera relación, y se ponían en práctica estrategias en torno a los temas. Al terminar, se daba la retroalimentación sobre lo que los docentes habían observado en el grupo, como se sintieron, que se les facilitó, que no, etcétera.

Para ambas modalidades, se llevó un registro de las actividades con todos los maestros y se fueron realizando observaciones de los cambios y otros elementos relevantes ocurridos sesión con sesión.

Cabe mencionar que durante esta etapa de la intervención, se logró tener una mayor y mejor comunicación con los docentes que participaron en referencia a sus actitudes, posturas, inquietudes, preocupaciones, e incluso sentimientos respecto a su labor. De esta forma, se realizó

un proceso de acompañamiento no solo en sus actividades, sino como parte del proceso de que incorporaran prácticas más inclusivas en sus actividades cotidianas.

Estrategias de intervención. Las estrategias generales utilizadas para la intervención fueron el curso- taller y el asesoramiento en el aula. El primero se eligió por su practicidad, puesto que es más fácil reunir a un grupo de personas para cumplir un mismo propósito de esta forma. En este caso reunir a los docentes mediante un curso- taller, fue más práctico a través de un taller en los horarios y espacios asignados por el director de la escuela, en los cuales todos pudieran participar.

El asesoramiento en el aula fue elegido como otra de las formas de trabajo durante la intervención puesto que en esta etapa, los docente que colaboraron lo hicieron de manera voluntaria, pero sus tiempos ya no coincidían, así que era preciso, adecuarse a sus horarios y condiciones; además de que las características de sus grupos son distintas, así como sus necesidades de formación. De esta forma también se pudo dar una atención más personalizada, lo que permitió también a que surgiera mayor confianza y los docentes por tanto, establecieran menos barreras a las sugerencias y comentarios que se les hacían.

Esta estrategia ayudó también a mucho del trabajo de esta etapa ocurriera dentro de las aulas, y así cubrir una de las demandas que tienen los docentes, la cual tiene que ver con que poco saben del trabajo que realizan los maestros de apoyo con los alumnos que les son referidos.

En todas las etapas del proceso de intervención una de las herramientas más importantes fue propiciar la reflexión de los docentes respecto a las prácticas que ya realizaban, así como en relación a sus actitudes, posturas, forma de relacionarse, expectativas y otros puntos relevantes respecto a la diversidad, discapacidad y sus alumnos en general, proceso importante para lograr la sensibilización y apertura al cambio, para desarrollar prácticas más inclusivas.

Es fundamental desarrollar actividades de sensibilización y de capacitación de forma sostenida, porque uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de la educación inclusiva tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones o concepciones sociales. Generalmente las actitudes negativas tienen que ver con el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias. Es un hecho bastante demostrado que las actitudes de los profesores cambian cuando se sienten capaces de enseñar a los alumnos que presentan mayores dificultades (Blanco, 1999).

Para esto fue necesario incluir actividades en las que los docentes se cuestionaran y analizaran los efectos de las prácticas que realizan, en función de los aspectos ya mencionados. Se les presentaron preguntas claves que tenían que ver con cómo perciben a ciertos grupos, o de qué forma ellos son parte de la diversidad por ejemplo. Al respecto, Gómez y Cardona (2001.p 104), mencionan que la clave para la implementación efectiva de programas, está en el grado en que los profesores creen que pueden y deben hacer frente al tratamiento de las diferencias en el aula; y sus creencias, percepciones y sentimientos son básicos para llevar adelante el principio educativo de la diversidad.

Además de la reflexión sobre sus propias prácticas y necesidades, la discusión y participación es esencial, así como el que ellos determinen que es lo que requieren como docentes. La formación docente debe conectar con sus intereses y necesidades y así generar compromisos con sus prácticas. La idea del profesor crítico y reflexivo de su práctica, tiene que ver con su capacidad de observación, análisis, revisión y valoración (Escudero y López, 1991). En relación a esto, A. Fernández (2009) comenta también que el profesorado es, sin duda, factor clave en procesos educativos que intentan ser inclusivos, pero una de las primeras limitaciones con las que se enfrenta es formación que ha recibido, la cual, muchas veces está basada en

esquemas y metodologías rígidas y deficientes, ubicándolo en una posición lejana de ser agente de cambio e inclusión en el aula. Es por ello, que reflexionar sobre lo que ya hacen, ayuda a cuestionar sobre sus resultados, permitiendo que los docentes estén más dispuestos a conocer y recibir nuevos conocimientos y estrategias que después puedan llevar a la práctica.

Blanco (2005), menciona que:

Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias (...).

Sin embargo, esta es una tarea a veces difícil cuando los profesores deben ajustarse al cambio pues esto implica un compromiso al conocimiento, la comprensión y el respeto de los otros, así como verse a sí mismo como diferente y como persona. López (2004). Por ello es que también fue importante generar confianza entre los docentes, puesto que al recibir información sobre nuevas formas de trabajo, siendo ellos los especialistas en docencia, puede generar actitudes defensivas y por ello es importante que se sientan valorados y comprendidos.

Además, todos los temas que se incluyeron en la intervención, tanto en la etapa de curso-taller, como en el asesoramiento en el aula, se relacionan con el enfoque de educación inclusiva, incluyendo aspectos como: sensibilización ante la diversidad, trabajo colaborativo entre docentes y alumnos, aprendizaje significativo, adaptaciones, relación con los padres de familia, movilización de los recursos y conocimientos disponibles y estrategias de trabajo específicas para promover la participación de todos los alumnos.

Todo esto desde un punto de vista personal, en donde compartieran sus experiencias e inquietudes, pues como menciona Parrilla en 1999, la educación inclusiva debe ir más allá de la

formación de conceptos y teorías, y más bien, incluirlas en las prácticas a través de estrategias. Además, debe entenderse el concepto de diversidad, no como en referencia a la atención de ciertos grupos, sino como la totalidad. Por ello es que los docentes no solo deben sensibilizarse hacia algunos alumnos sino que deben estar preparados para atender a todos y entender también sus contextos. Los maestros deben saber cuáles son las actividades que dan la oportunidad a los alumnos de transferir su conocimiento y ponerlo en práctica.

Cronograma final de actividades. Finalmente y debido a los cambios que se originaron en un principio en los tiempos para el curso- taller, tuvieron que replantearse las fechas para la segunda etapa de la intervención (asesoramiento), el seguimiento y la evaluación del proyecto debido a que también se dependía de los tiempos de los docentes y de su disposición para ayudar a contestar la GEPIA de auto reporte. (Tabla 4)

Tabla 4

Cronograma de actividades del programa de intervención y evaluación.

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero, Febrero y marzo	Mayo
Oferta del programa de intervención y negociación (última semana)	2° sesión- 8 octubre 3° sesión - 22 octubre 4° sesión- 31 de octubre	5° sesión- 7 noviembre	Proceso de acompañamiento en el aula	Observación y seguimiento	Segunda aplicación de las GEPIAs de auto reporte y observación y de las entrevistas para la evaluación.
Inicio del curso sobre educación inclusiva (28 septiembre)		Proceso de acompañamiento en el aula (a partir de la 2° semana)			

CAPÍTULO TRES

Diseño y aplicación de la evaluación

La educación inclusiva puede definirse como aquella que responde a las demandas de brindar las mismas oportunidades para desarrollarse a todos los alumnos, basándose en la importancia de valorar la diversidad y en el desarrollo de estrategias para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que contribuye a disminuir la exclusión y la desigualdad.

Desarrollar en las escuelas un enfoque más inclusivo, tiene beneficios importantes, sobre todo para aquellos alumnos que por sus condiciones familiares, sociales o personales, no habían podido acceder a las mismas condiciones que sus compañeros, pero finalmente, favorece al desempeño de todo los niños y niñas. La mejora en los centros educativos que realizan cambios en su cultura, política y prácticas es evidente, pues moviliza los recursos con los que ya se cuenta y permite implementar una nueva forma de ver el aprendizaje y la enseñanza.

Sin embargo, la educación inclusiva en las escuelas de nuestro país, aún no logra implementarse, más bien, comienza a conocerse, aún a pesar de la necesidad y obligación de proporcionar a todos los alumnos las mismas oportunidades de educación de calidad, que impacten en su desarrollo futuro.

Por esta razón, se presentó la propuesta de un programa de intervención para fomentar el desarrollo de la educación inclusiva a través de las prácticas docentes en una escuela primaria del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P., una vez que se identificaron necesidades de actualización mediante la realización de un proceso diagnóstico.

En el diagnóstico mencionado participaron seis de los docentes de la escuela. Se utilizó la entrevista semi-estructurada para docentes de escuela regular (García, y Romero, 2011), para abordar de manera más amplia temas relacionados a la educación inclusiva. En esta primer etapa

se aplicó también la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA (García, Romero, y Escalante, 2011), en su versión de observación y de auto reporte para registrar las prácticas, políticas y actitudes de los docentes en relación con la inclusión; sin embargo los datos, sirvieron para la evaluación del proyecto y los resultados se presentan en la sección correspondiente.

Las conclusiones generales del diagnóstico fueron la falta de capacitación por parte de los docentes de esta institución en temas como discapacidad, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad y prácticas inclusivas. Se identificó también que entre los docentes existe una actitud positiva respecto a la discapacidad y la educación inclusiva pero hay falta de información sobre cómo manejar la diversidad en el aula y hacer frente a la integración de alumnos con NEE, incluso fue evidente cierta confusión respecto a los términos de integración e inclusión, por lo que actúan con base en sus conocimientos y supuestos, lo que en muchos casos origina frustración y bajas expectativas en relación con su trabajo y sus alumnos.

Una vez que se terminó el proceso de diagnóstico, se ofertó el programa de intervención al director de la escuela primaria y se negociaron los tiempos y espacios para su realización. Los resultados del diagnóstico, además de la revisión bibliográfica sobre educación inclusiva determinaron los objetivos del programa, los cuales son: proporcionar a las docentes herramientas teóricas y metodológicas sobre la educación inclusiva, favorecer su sensibilización frente a la diversidad, y brindar y fomentar el desarrollo de estrategias para atender a todo el alumnado. La implementación de la intervención, se dio en dos etapas:

1. Curso – taller sobre educación inclusiva con duración de cinco sesiones de dos horas donde se abordaron temas relevantes sobre educación inclusiva de forma teórico y

práctica mediante actividades y técnicas elegidas para propiciar la motivación, participación y reflexión. Los temas generales del curso se presentan a continuación:

- a) Sensibilización ante la diversidad.
- b) La labor del docente en torno a la diversidad
- c) Educación inclusiva
- d) Fomentar la participación de todos, trabajo colaborativo, aprendizaje significativo, trabajo con padres de familia
- e) Trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales: experiencias y reflexiones.

Participaron en esta etapa, los doce maestros de grupo de la escuela, dos maestros de apoyo, el director y un elemento administrativo.

2. Asesoramiento dentro del aula, donde se brindó información a los docentes de acuerdo a las características y necesidades particulares de los grupos. En esta etapa participaron seis de los docentes de la escuela, los cuales estuvieron interesados de manera voluntaria en continuar con el programa de intervención, una vez que se realizó la convocatoria al terminar con el curso- taller. Las sesiones de esta etapa fueron de entre 3 y 6 y se organizaron de acuerdo a los tiempos y espacios de cada docente. Las modalidades bajo las cuales se trabajó fueron: apoyo en el trabajo en el aula (enseñanza conjunta), brindar información bibliográfica y asesoramiento bajo demanda.

Diseño de la evaluación

Los objetivos del programa de intervención que se implementó en la escuela primaria se sustentan en los principios de la educación inclusiva, se buscó que los docentes de la escuela primaria los conocieran y pudieran adaptarlos a su práctica. La puesta en marcha del programa se

relaciona con la búsqueda de la mejora en las prácticas docentes para así proporcionar una educación de mayor calidad y con igualdad de oportunidades para todos los alumnos, partiendo de la adecuación a un modelo o norma, lo que corresponde a un enfoque tecnológico. Sin embargo, también corresponde a un proceso de innovación debido a que se busca eliminar la exclusión o desigualdad, en este caso la relacionada a las diferencias entre los alumnos, lo que pudiera impedir que todos accedan a las mismas oportunidades de desarrollo. (Cantón, 2004)

Justificación de la evaluación. En relación con los objetivos ya planteados, es importante evaluar y medir los cambios en las prácticas de los docentes para de esta forma determinar si el programa tuvo los efectos esperados. Se debe precisar por lo tanto, en qué medida los docentes incorporaron conocimientos y prácticas inclusivas y de esta forma brindar una mejor atención a todos sus alumnos. Para esto, en primer lugar fue importante sensibilizar a los docentes ante la diversidad, que tuvieran un proceso de reflexión sobre el impacto de su labor en el desarrollo académico y social de sus alumnos y que después, identificaran los recursos y conocimientos con los que cuentan para diversificar también sus prácticas, procurando que todos los alumnos puedan acceder a las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Esto además con la base de las herramientas teóricas y metodológicas que se les proporcionaron durante el curso – taller. Estos diferentes elementos son los que darán muestra del grado en que la educación inclusiva se está desarrollando y fomentando en la escuela primaria a través del trabajo de los docentes y que permitirán la mejora en sus prácticas, cumpliendo así con los objetivos del programa.

La evaluación permitirá conocer también, cuales siguen siendo las necesidades de la institución, las limitantes y fortalezas en educación inclusiva u otras áreas, para así determinar cuáles pueden ser las nuevas pautas de acción a seguir y mejorar el funcionamiento de la

institución. Se espera que la evaluación, llegue a ser un proceso continuo, al menos de forma individual y que cada uno de los docentes continúe el proceso de reflexión que se desarrolló en la intervención.

Método

Una vez que se dio por terminado el proceso de intervención, se realizó la evaluación del proyecto, a través de los instrumentos: GEPIA en sus dos versiones: observación y auto reporte; una adecuación de la entrevista semi estructurada y se agregó la observación para el asesoramiento.

Es importante mencionar que una primera etapa de la evaluación se realizó a la par del diagnóstico situacional con la primera aplicación del instrumento GEPIA en sus dos versiones, datos que sirvieron para comparar con los de la segunda aplicación, al finalizar el proceso de intervención.

Objetivo general. Evaluar la efectividad del programa de intervención para fomentar las prácticas inclusivas en el aula a través de las prácticas de los docentes de una escuela primaria.

Objetivos específicos.

1. Identificar las prácticas inclusivas que los docentes de la primaria llevan a cabo en el aula, a través de los instrumentos GEPIA de observación y auto reporte, antes de la intervención.
2. Evaluar la efectividad del programa de intervención, en relación a los cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula (antes y después de la intervención), identificados a través de la GEPIA de auto reporte.
3. Evaluar la efectividad del programa de intervención, en relación a los cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula (antes y después de la intervención), identificados a través de la GEPIA de observación.

4. Identificar los cambios en las actitudes de los docentes respecto a la educación inclusiva, así como conocer su opinión respecto a temas en torno a la misma, mediante la entrevista de evaluación.

5. Evaluar la efectividad del proceso de asesoramiento en el aula, realizado con seis de los docentes de la escuela primaria a partir de la observación y del instrumento GEPIA.

Participantes. Participaron en la evaluación del proyecto de intervención, 11 de los doce docentes de la escuela primaria, (el faltante, no colaboró por cuestiones personales, ajenas al proyecto), a quienes se les aplicaron la GEPIA de observación, la de auto reporte y la entrevista para la evaluación. Además, se realizó observación con los docentes participantes en el proceso de asesoramiento (cinco en total).

Instrumentos.

GEPIA. Se utilizó la Guía de Evaluación y de las Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA (García, Romero y Escalante, 2011) en sus dos versiones: de auto reporte y de observación. Ambas versiones incorporan elementos del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García y Romero, 2009) y miden las prácticas inclusivas llevadas a cabo por docentes de escuelas regulares en relación con tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas.

La GEPIA está dirigida a docentes de escuelas regulares o Centros de Atención Múltiple y su aplicación es individual. Se conforma por preguntas en escala tipo Likert, en cuatro niveles (totalmente cierto, parcialmente cierto, parcialmente falso y totalmente falso, para la versión de observación; y siempre, casi siempre, algunas veces y nunca, para la versión de auto reporte). El tipo de análisis que puede hacerse mediante estas variables es descriptivo (frecuencias y porcentajes) y también de comparación pre- post test.

La información de las dos versiones del instrumento (GEPIA) se agrupa en dos partes: la primera indaga las prácticas inclusivas que se llevan a cabo por parte de los docentes, y la segunda indaga sobre la cultura y políticas de inclusión. Cada parte de la GEPIA se divide en categorías, las cuales se presentan a continuación:

PARTE I: Condiciones físicas del aula (uso y aprovechamiento de los recursos materiales en el aula para brindar una mejor atención y variedad de estrategias de enseñanza), planeación (forma en que los docentes evalúan, estrategias que utilizan y adecuaciones curriculares); uso del tiempo (organización del tiempo para trabajar en el aula, de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los niños); metodología (forma en que el docente realiza su labor, como aborda los contenidos, desarrolla competencias, involucra a los alumnos y promueve la colaboración; evaluación(refleja si el maestro evalúa respetando el ritmo de aprendizaje de sus alumnos y si lo hace de manera continua y formativa).

PARTE II: Relación de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí (cómo el maestro fomenta el trabajo colaborativo entre sus alumnos, a través de relaciones sanas y respetuosas); práctica del personal de educación especial (forma en que el personal de educación especial, regular y las familias se relacionan y colaboran para brindar a los alumnos las condiciones y recursos necesarios, de acuerdo a sus características); reflexión y sensibilización (reflexión del propio desempeño, el apoyo a la reflexión de los demás y cómo se promueve la equidad en la escuela); formación docente² (uso de los conocimientos, recursos y actualización para potenciar la enseñanza y el aprendizaje); práctica del personal de educación especial y educación regular (espacios para el trabajo colaborativo entre personal de apoyo y docentes); práctica del personal de educación especial y familias (forma de promover la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos),(Escalante, 2011).

² La categoría de formación docente, sólo se encuentra en la GEPIA de auto reporte.

La versión de GEPIA de auto reporte es contestada por los docentes quienes registran sus prácticas dentro del aula; se compone de 58 reactivos tipo Likert, en donde se incluyen las dos partes mencionadas anteriormente, más una tercera en donde los docentes reportan cinco aspectos que considera deben ser mejorados para que la escuela y ellos ofrezcan una educación más inclusiva, y cinco temáticas que consideran necesarias para la formación del personal de la institución: La versión de observación, se conforma por 48 reactivos tipo Likert, divididos en dos áreas; en esta versión, un observador registra las prácticas que el docente lleva a cabo dentro del aula.

En el diseño de ambas versiones del GEPIA (Escalante, 2011), se realizaron estudios de validación con jueces. Primero se sometieron a juicio de un grupo de expertos conformado por 70 Asesores Técnico Pedagógicos y después con 8 profesionales en docencia. En la confiabilidad del instrumento se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.797 para la parte de observación y de 0.88 para la de auto reporte. Se calcularon también las correlaciones de todo los reactivos entre sí mediante la prueba de Spearman. Los resultados indican que los reactivos son claros, observables y están categorizados de manera apropiada, por lo que el instrumento es confiable y los datos obtenidos de su aplicación, reflejan realmente las prácticas inclusivas que los docentes realizan.

Entrevista para la evaluación. Se utilizó también una entrevista semi estructurada para la evaluación, en la cual se retomaron algunos elementos de la entrevista semi estructurada para docentes de escuela regular (García y Romero, 2011), utilizada en el diagnóstico y se incorporaron algunos otros elementos referentes a los cambios realizados en las practicas después del proceso de intervención; y observación participante en el aula, mediante la cual se registraron las prácticas inclusivas que realizan los docentes que participaron en el asesoramiento y los

cambios relevantes en la creación de estrategias. Sin embargo, en el presente trabajo solo se reportarán los resultados de la GEPIA.

Diario de campo. El diario de campo se utilizó para registrar los datos provenientes del proceso de acompañamiento en donde se observaron cambios en las actitudes y prácticas de los docentes, así como también, de los elementos más relevantes de los procesos de retroalimentación, incluyendo comentarios de los maestros.

Análisis de los datos. El enfoque de evaluación del proyecto es cuantitativo. El análisis de los datos obtenidos a través de las dos versiones del instrumento GEPIA es descriptivo. Se registró, la frecuencia de las prácticas inclusivas, y se compararon los cambios antes y después del proceso de intervención. También se realizaron comparaciones entre los resultados de la GEPIA observación, y la de auto reporte.

Para el análisis de los datos, se puntuaron las respuestas de los docentes con 4, 3, 2, 1, de acuerdo con los niveles en escala Likert que contienen los reactivos: 4 para *totalmente cierto*, 3 para *parcialmente cierto*, 2 para *parcialmente falso* y 1 para *totalmente falso* en la versión de observación; y 4 para *siempre*, 3 para *casi siempre*, 2 para *algunas veces* y 1 para *nunca*, en la versión de auto reporte.

Las puntuaciones de ambas GEPIAs se sumaron y promediaron primero por docente, por reactivo y después por área. Las comparaciones realizadas fueron entre observación- auto reporte y entre diagnóstico- evaluación ³. Considerando que el número de sujetos es muy pequeño y que las opciones de respuesta son limitadas, se decidió adoptar como criterios para considerar una

³ A fin de facilitar la comprensión en la lectura de los resultados, se mencionarán los datos de la etapa de diagnóstico como pre test, y los datos de la evaluación como post test.

diferencia entre puntajes como relevante, los siguientes: (1) que hubiera una diferencia mayor o igual a 0.5 en los promedios; (2) que las diferencias implicaran un cambio en la categoría. Por ejemplo, si en la categoría de evaluación, los sujetos obtuvieron un promedio de 2.3 en el pre test y de 3.48 en el post test, entonces la diferencia final es de 1.38 y se pasó de la categoría parcialmente falso a parcialmente cierto. La anterior fue considerada una diferencia relevante. De esta forma se determinaron los cambios en las prácticas inclusivas y en que áreas se dieron de forma más evidente.

Los datos de las entrevistas se organizaron también para determinar cuáles son los elementos que los docentes mencionaron con mayor frecuencia y en que áreas y así deducir los cambios en las actitudes, y estrategias que utilizan para hacer frente a la diversidad, además de conocer su opinión sobre el proyecto y las herramientas que recibieron, así como los obstáculos y fortalezas que consideran, existen en la escuela y en su práctica para llegar a transformarse en una escuela mucho más inclusiva.

A través de la observación realizada en los grupos de los docentes que participaron en el proceso de asesoramiento, se obtuvieron más datos sobre los cambios en sus prácticas. Estos datos se recogieron a partir de las sesiones del acompañamiento y de seguimiento mediante un diario de campo en donde se registraron los hechos más relevantes ocurridos en cada una de estas sesiones, tanto los observados, como las reflexiones o cambios en las prácticas, explicitados por los docentes durante la retroalimentación. Después se determinaron categorías que surgieron de los objetivos del proceso de intervención, esto para averiguar, si en los docentes que habían participado en esta etapa del proyecto, se habían generado otros cambios y detallarlos de forma más clara. Cuando se tuvieron las categorías, se determinaron cuáles serían los indicadores que

revelarían los cambios en cada una. A continuación, se presenta la tabla donde se mencionan las categorías y se describen sus indicadores (Tabla 5).

Tabla 5

Categorías e indicadores para el análisis de los datos de la observación.

CATEGORÍA	INDICADOR
Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos sobre educación inclusiva.	- Prácticas más inclusivas.
Uso de los propios recursos y conocimientos	- Se reconocen los propios recursos y conocimientos y se utilizan en las prácticas, haciéndolas mucho más diversas.
Sensibilización y reflexión	- Relaciones de respeto con sus alumnos y entre ellos. - Valoración más positiva de sus alumnos (eliminación de etiquetas) - Mayor interés en el desarrollo integral de los alumnos.
Colaboración y comunicación	- Establecer mayor y mejor comunicación con los padres de familia y otros profesionales. - Buscar actividades que comprometan a los padres de familia. - Buscar objetivos y metas conjuntas, basadas en el interés común en los alumnos - Fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos.
Prácticas más inclusivas	- Actividades que permitan la participación de todos. - Incluir a los alumnos en las decisiones grupales a través de la orientación y reflexión. Ayudarlos a prever consecuencias de sus decisiones y tomar responsabilidades en ello. - Prácticas de enseñanza activas, que propicien el aprendizaje significativo.

Después, los datos de todos los docentes se organizaron de acuerdo a esto indicadores y sus categorías para resumir cuales fueron los cambios o prácticas más relevantes, observadas a partir del proceso de acompañamiento.(la tabla con los resultados, se encuentra en el capítulo correspondiente).

Reporte de la evaluación

La evaluación se realizó una vez concluido con el proceso de intervención. Se buscó que participaran todos los docentes, sin embargo, solo colaboraron 11 por motivos personales del docentes faltante. El proceso de evaluación fue lento pues nuevamente, se dependía de los tiempos de los docentes, además de que ocurrió en una época del ciclo escolar en que las ocupaciones de toda la escuela son variadas, atravesaron varios días de asueto y estaban cercanas las evaluaciones de los alumnos, antes del fin de ciclo escolar. Por otro lado, se seguían observando en los docentes, al pedirles apoyo para la aplicación de la versión de auto reporte de la GEPIA, ciertas conductas como que les costaba dedicar tiempo a una tarea adicional a las cotidianas, a pesar de que a algunos antes ya habían conocían el instrumento.

En cuanto a la versión de observación, se presentaron también dificultades que tenían que ver más con los tiempos, pues fue difícil organizarse cuando las actividades son tan variadas. Las sesiones de observación no podían ser continuas y requerían de mucha espera entre ellas. En muchas ocasiones, los docentes tenían que realizar actividades en que pocos datos se podían obtener, y había que esperar para una nueva visita al aula.

Estos fueron obstáculos importantes, además de que la evaluación se realizó por una sola persona, cuando es importante que haya más evaluadores y de preferencia estos sean ajenos al trabajo realizado, sin embargo, por cuestiones relacionadas con la organización de todo el proyecto, fue imposible que se realizara de esta forma.

Para realizar las entrevistas, surgió un problema similar al de la aplicación de la GEPIA de auto reporte y observación, pues coincidir con los tiempos de los docentes fue difícil y los tiempos limitados.

Además, el hecho de que en la etapa del diagnóstico hubiera participado solo cinco de los docentes, hizo más difícil la decisión de las pautas para evaluar todo el proyecto, pues no podían hacerse comparaciones directas entre docentes del antes y después de la intervención, a esto se le agrega que los docentes que participaron en las dos etapas de la intervención, no eran los mismos que lo hicieron en el diagnóstico, razón por la cual, se optó por hacer la evaluación de manera grupal, mostrando los resultados generales, entre todos los docentes, realizando las comparaciones entre diagnóstico y evaluación final.

CAPÍTULO CUATRO

Resultados

Se implementó un programa de intervención para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas en una escuela primaria. Este programa tuvo como sustento elementos teóricos y metodológicos de educación inclusiva, además de un proceso de diagnóstico a partir del cual se determinaron las necesidades específicas de intervención de los docentes. Una vez que se concluyó con la intervención, fue evaluado el funcionamiento del programa a partir de los cambios observados y repostados mediante la aplicación de ciertos instrumentos seleccionados. A continuación se presentan los resultados, presentados en relación a los objetivos de la evaluación.

Análisis situacional

La escuela donde se realizó el diagnóstico es pública, labora en el turno matutino y se encuentra en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, en una zona conurbada con la ciudad capital donde se presentan constantemente situaciones conflictivas como problemas de inseguridad y pandillerismo. El área en que se encuentra es muy transitada pues es cercana a una vía de comunicación importante, lo que la hace de fácil acceso. Algunos alumnos que asisten a esta escuela viven alejados del lugar. El nivel socioeconómico de las familias de la zona es de bajo a medio-bajo.

Las instalaciones de la escuela son grandes y seis de los salones han sido recientemente construidos, lo que los hace más espaciosos e iluminados. El resto de los salones en general tiene condiciones de poca iluminación y muestran un aspecto descuidado. La escuela se acondicionó recientemente también con más rampas para sillas de ruedas y se está comenzando la pavimentación de algunas zonas en donde los niños juegan.

En la escuela hay 389 alumnos. El grupo más numeroso tiene 41 alumnos y el menos numeroso 24. Cada grado tiene dos grupos, lo que da un total de 12 grupos en la escuela. Hay 40 alumnos considerados como integrados, es decir, que presentan alguna NEE, seis de los cuales tienen algún tipo de discapacidad.

Laboran en la institución 20 personas en total: un director, 12 docentes de grupo, dos personas de apoyo técnico, un maestro de educación física, una secretaria y un intendente, además de dos docentes de apoyo, pertenecientes a la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) número 12.

Esta escuela está catalogada desde hace diez años como formalmente integradora, pues recibe el apoyo de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular; además, pertenece al programa de escuelas de calidad. Recibe tanto a alumnos que presentan NEE asociadas a algún tipo de discapacidad, como a alumnos con otras NEE asociadas a problemas.

La mayor parte de los alumnos viven cerca de la escuela y provienen de familias de nivel socioeconómico bajo o medio bajo. Los docentes reportan que muchas de las familias viven situaciones conflictivas entre las que se encuentra la violencia, problemas en la pareja o ausencia de alguno de los padres, carencias económicas y educativas. Además, se han enfrentado a las condiciones de violencia de la zona, pues incluso algunos de los salones han sido afectados por pandillas y algunos de los docentes han sido víctimas de amenaza amenazas o extorsiones.

Los docentes de grupo que laboran en la escuela son 12: cuatro hombres y 8 mujeres. La formación que tienen es la normal básica.

Objetivos de la evaluación

Objetivo general. Evaluar la efectividad del programa de intervención para fomentar las prácticas inclusivas en el aula a través de las prácticas de los docentes de una escuela primaria.

Objetivos específicos.

1. Identificar las prácticas inclusivas que los docentes de la primaria llevan a cabo en el aula, a través de los instrumentos GEPIA de observación y auto reporte, antes de la intervención.
2. Evaluar la efectividad del programa de intervención, en relación a los cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula (antes y después de la intervención), identificados a través de la GEPIA de auto reporte.
3. Evaluar la efectividad del programa de intervención, en relación a los cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula (antes y después de la intervención), identificados a través de la GEPIA de observación.
4. Identificar los cambios en las actitudes de los docentes respecto a la educación inclusiva, así como conocer su opinión respecto a temas en torno a la misma, mediante la entrevista de evaluación.
5. Evaluar la efectividad del proceso de asesoramiento en el aula, realizado con seis de los docentes de la escuela primaria a partir de la observación y del instrumento GEPIA.

Resultados

En referencia al primero objetivo específico del diagnóstico, el cual fue: identificar las prácticas inclusivas que los docentes de la primaria realizan en el aula, a través de los instrumentos GEPIA de observación y auto reporte, tenemos que los promedios en las puntuaciones entre auto reporte y observación, varían ampliamente, es decir, no hay la suficiente concordancia entre lo que los docentes reportan hacer y lo que se observa. Mientras que el promedio general en auto reporte es de 3.29, para observación es de 2,45. (Tabla 6)

Tabla 6

Promedio de las puntuaciones para cada área de la GEPIA de observación y de la de auto reporte.

ÁREA	OBSERVACIÓN	AUTO REPORTE	DIFERENCIA
CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA	2.72	3.08	0.36
PLANEACIÓN	2.28	3.09	0.81
USO DEL TIEMPO	2.47	3.2	0.73
METODOLOGÍA	2.57	3.45	0.88
EVALUACIÓN	2.3	3.35	1.05
RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS, LOS ALUMNOS Y LOS MAESTROS ENTRE SÍ	2.28	3.07	0.79
PRÁCTICA DEL PERSONAL DE EE	2.15	3.87	1.72
REFLEXIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	2.33	3.32	0.99
FORMACIÓN DOCENTE*		2.8	
PRÁCTICA DEL PERSONAL DE ER Y EE	2.73	3.3	0.6
PRÁCTICA DEL PERSONAL DE ER Y FAMILIAS	2.73	2.6	-0.13
Promedio total	2.45	3.29	0.74

En cuanto al promedio por áreas, las diferencias más amplias se observan en: evaluación, práctica del personal de EE, sensibilización, metodología y planeación, siendo las dos primeras, las más amplias.

Puede verse además, a través de la GEPIA de observación, que las prácticas inclusivas que realizan los docentes se encuentran en el nivel de algunas veces, pues el promedio de las puntuaciones para cada área, está alrededor de los dos puntos, y ninguna alcanza los tres.

En relación al segundo objetivo: evaluar la efectividad del programa de intervención y los cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula, identificados a través de la GEPIA de auto reporte., a continuación se presentan en la Tabla 7, los resultados de la GEPIA de auto reporte, antes y después del programa de intervención.

Tabla 7

Diferencias en auto reporte, antes y después del programa de intervención.

ÁREA	AUTO REPORTE (DIAGNÓSTICO)	AUTO REPORTE (EVALUACIÓN)	DIFERENCIA
Condiciones físicas del aula	3.08	3.11	0.03
Planeación	3.09	3.23	0.14
Uso del tiempo	3.20	3.21	0.01
Metodología	3.45	3.23	-0.22
Evaluación	3.35	3.30	-0.05
Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí	3.07	3.10	0.03
Práctica del personal de EE	3.87	3.06	-0.81
Reflexión y sensibilización	3.32	3.45	0.13
Formación docente*	2.8	3.07	0.27
Práctica del personal de ER y EE	3.3	2.84	-0.46
Práctica del personal de ER y familias	2.6	3.24	0.64
Promedio total	3.19	3.16	-0.03

Como podrá notarse, los puntajes que alcanzaron los criterios para identificar cambios relevantes fueron en el la categoría de: práctica del personal de ER y familias, que pasó de parcialmente falso a parcialmente cierto, lo que indica que los docentes han mejorado las relaciones y colaboración con las familias; y en la de práctica de personal de EE, la cual fue amplia pero negativa, lo que implica que los docentes de grupo observan menor colaboración entre el personal de educación especial y las familias.

Para el tercer objetivo, evaluar la efectividad del programa de intervención y los cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula, identificados a través de la GEPIA de observación, la Tabla 8 presenta los resultados de la comparación de promedios entre pre y post test en observación. Se podrá apreciar que se cumplieron las condiciones de diferencias relevantes en siete de las diez áreas, siendo las que presentan las mayores: reflexión y sensibilización, evaluación y práctica del personal de EE. Cabe mencionar que aunque la categoría de práctica del personal de EE, tuvo una diferencia negativa en auto reporte, el promedio no es muy diferente en observación, aunque aquí sí se observó un cambio importante.

Entre las categorías en las que no se dieron cambios relevantes se encuentran las áreas relacionadas con: las prácticas del personal de ER y EE, las condiciones físicas del aula, y las prácticas del personal de ER y familias. El promedio general de las diferencias, también refleja cambios relevantes.

Tabla 8

Diferencias en observación, antes y después del programa de intervención.

ÁREA	OBSERVACIÓN (PRE TEST)	OBSERVACIÓN (POST TEST)	DIFERENCIA
Condiciones físicas del aula	2.72	2.82	0.10
Planeación	2.28	3.04	0.76
Uso del tiempo	2.47	3.09	0.71
Metodología	2.57	3.18	0.61
Evaluación	2.3	3.48	1.18
Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí	2.28	3.10	0.82
Práctica del personal de EE	2.15	3.09	0.94
Reflexión y sensibilización	2.33	3.67	1.34
Formación docente*			
Práctica del personal de ER y EE	2.73	2.82	0.09
Práctica del personal de ER y familias	2.73	2.97	0.24
Promedio total	2.45	3.12	0.67

También puede verse que las categorías con mayor promedio después de la intervención, son las de reflexión y sensibilización (3.67), evaluación (3.48), metodología (3.18) en la GEPIA de observación, mientras que en auto reporte son: reflexión y sensibilización (3.45), evaluación (3.30), y prácticas del personal de ER y familias (3.24). Con esto puede verse que existe concordancia sobre todo en la categoría de reflexión y sensibilización, y la de evaluación.

En la Tabla 9 pueden verse los reactivos de la GEPIA observación en los que hubo las diferencias más amplias en el pre y el post test, y los reactivos con las menores diferencias. Los reactivos donde se identificaron mayores cambios fueron los relacionados con el área de la relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los docentes entre sí; sensibilización; y

evaluación. Los reactivos que indican menores cambios se ubican en las áreas de condiciones físicas del aula.

Tabla 9

Reactivos con mayores y menores diferencias antes y después de la intervención en observación.

REACTIVOS CON DIFERENCIAS MÁS ALTAS PRE TEST - POST TEST EN OBSERVACIÓN	DIFERENCIA	REACTIVOS CON DIFERENCIAS MÁS BAJAS PRE TEST - POST TEST EN OBSERVACIÓN	DIFERENCIA
Logra disminuir las relaciones de abuso entre sus alumnos (RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS, LOS ALUMNOS Y LOS MAESTROS ENTRE SÍ)	2.07	Logra una comunicación constante y positiva con los padres de familia (PRÁCTICA DEL PERSONAL DE ER Y FAMILIAS)	-0.11
El docente admite a todos los alumnos en su aula, sin distinción (REFLEXIÓN Y SENSIBILIZACIÓN)	1.62	El docente se cerciora de que el material visual del salón estimule de manera positiva a todos sus alumnos (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	-0.05
Las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.(EVALUACIÓN)	1.55	El docente ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, así como a sus compañeros profesores (RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS, LOS ALUMNOS Y LOS MAESTROS ENTRE SÍ)	-0.04
El docente propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.(RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS, LOS ALUMNOS Y LOS MAESTROS ENTRE SÍ)	1.51	Se asegura de que el material didáctico del aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	0
El docente toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción (REFLEXIÓN Y SENSIBILIZACIÓN).	1.24	El docente se asegura de que en su salón de clases, el material didáctico sea físicamente accesible para todos (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	0.11
El docente usa el trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros. (PLANEACIÓN)	1.18	El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de sus alumnos (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	0.2
Acude a los profesionales de EE para que le apoyen en la promoción del aprendizaje y la participación de los estudiantes con NEE (PRÁCTICA DEL PERSONAL DE EE)	1.16	Se asegura de que las actividades permitan que todos sus alumnos alcancen los propósitos establecidos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno. (METODOLOGÍA)	0.2
El docente evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y da las mismas atenciones y oportunidades a todos (REFLEXIÓN Y SENSIBILIZACIÓN)	1.14	El personal de EE orienta al docente sobre las medidas para mejorar el aprendizaje de los niños con NEE y al grupo en general (PRÁCTICA PERSONAL DE ER Y EE)	0.22
Realiza una evaluación continua y formativa de las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances.(EVALUACIÓN)	1.13	En el salón de clases se asegura de que la ubicación física de los muebles sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	0.22
El docente conoce al personal de EE a quien puede acudir para solicitar su apoyo y trabaja con él. (PRÁCTICA PERSONAL DE ER Y EE)	1.13	El docente conoce las condiciones familiares de sus alumnos, y sugiere apoyos para sus aprendizajes (PRÁCTICA DEL PERSONAL DE ER Y FAMILIAS)	0.29

En cuanto a los resultados del proceso de asesoramiento, en cinco de los docentes, se han observado otros cambios importantes, que indican que esta etapa ha sido una parte importante del proceso de intervención. A continuación, se presenta en la tabla 10, el listado general de los resultados y a la categoría a la que corresponden.

Tabla 10

Resultados generales de la segunda etapa de la intervención: asesoramiento en el aula.

CATEGORÍA	INDICADORES	RESULTADOS GENERALES
Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos sobre educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de términos apropiados que se reflejan en prácticas más acordes a la inclusión. 	Los docentes están más familiarizados con los términos, no utilizan de la misma forma integración e inclusión, sin embargo, aún hay confusión respecto a los términos de NEE y barreras para el aprendizaje y la participación pues siguen centrándolos en los niños, mas no los usan como etiquetas.
Uso de los propios recursos y conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconocen los propios recursos y conocimientos y se utilizan en las prácticas, haciéndolas mucho más diversas. 	Los docentes incorporaron a sus prácticas más actividades en donde ellos interactúan como los alumnos, por ejemplo a partir de juegos o discusiones. En cuanto a los recursos materiales, no hay muchos cambios por las condiciones de la escuela, sin embargo, los docentes pidieron y buscaron información y material por su cuenta para realizar otro tipo de actividades.
Sensibilización y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de respeto con sus alumnos y entre ellos. • Valoración más positiva de sus alumnos(eliminación de etiquetas) • Mayor interés en el desarrollo integral de los alumnos. 	<p>Se observó mayor cercanía con los alumnos en general, sobre todo con aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje o la socialización, debido a sus condiciones familiares, por lo que se puede decir que también hay mayor interés y comprensión.</p> <p>Presentan también una postura más positiva respecto a los alumnos con NEE, sobre todo, en cuestión de expectativas, y aunque reconocen que aún tienen dificultades en brindarles la mejor atención, consideran sus logros de una forma más integral, no solo en términos académicos, lo que se refleja en menor frustración sobre su trabajo.</p> <p>También se han interesado más en fomentar relaciones de respeto entre todos los alumnos, procurando que aquellos que no socializan mucho, lo hagan a partir de las actividades académicas o deportivas. Cuando se presentan situaciones de abuso, buscan proteger a los afectados.</p> <p>También reconocen los beneficios de la inclusión, no solo para los alumnos con NEE, si no para el resto de los alumnos y para ellos mismos.</p>

Colaboración y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer mayor y mejor comunicación con los padres de familia y otros profesionales. • Buscar actividades que comprometan a los padres de familia. • Buscar objetivos y metas conjuntas, basadas en el interés común en los alumnos • Fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos. 	<p>Uno de los cambios principales es que han dejado de mencionar en su discurso su descontento sobre la falta de responsabilidad de algunos padres de familia, aunque reconocen que existe todavía falta de apoyo, pero asumen una postura de hacer todo lo posible por sus alumnos, dentro de la escuela.</p> <p>En muchos casos, ha cambiado la forma de acercarse a algunos padres de familia, por ejemplo, hablan con mayor frecuencia de los logros de los alumnos, aunque estos sean pequeños. Algunos maestros han buscado establecer objetivos en conjunto con los padres de niños con NEE y planean seguirlo haciendo.</p> <p>En sus grupos, llevan a cabo más actividades grupales pues consideran que es una de las mejores formas de incluir a todos los alumnos y además de que no sean tan evidentes las dificultades individuales pues se compensan en los resultados grupales. Otros docentes buscaron, con motivo del cambio de grupos por el cierre del año escolar, informar a sus compañeros docentes sobre las características generales del grupo. A pesar de todo esto, en la colaboración entre docentes y personal de apoyo no se han presentado muchos cambios. El personal de apoyo sigue trabajando fuera de las aulas y no hay espacios para la retroalimentación y sesiones colegiadas. Los docentes reconocen que han mejorado muchas de sus prácticas, pero solo se enfocan a sus alumnos.</p>
Prácticas más inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que permitan la participación de todos. • Incluir a los alumnos en las decisiones grupales a través de la orientación y reflexión. Ayudarlos a prever consecuencias de sus decisiones y tomar responsabilidades en ello. • Prácticas de enseñanza activas, que propicien el aprendizaje significativo. 	<p>Los docentes hacen mayor uso de actividades y estrategias que permitan la participación de todos.</p> <p>Consideran sus conocimientos previos y fomentan la reflexión, sobre todo en temas que tienen que ver con su actuación y consecuencias.</p> <p>La mayor parte de los maestros, considera muy importante que los alumnos sean conscientes de su entorno, más por las condiciones de la zona y buscan aumentar sus aspiraciones.</p> <p>Hablan menos de las diferencias o características especiales de algunos alumnos y más bien, entienden que todos, por su historia de vida o etapa de desarrollo, tienen necesidades específicas.</p> <p>Algunos maestros también, han dedicado más tiempo al trabajo con algunos alumnos.</p>

Mediante las entrevistas que se realizaron a todos los docentes, se identificaron algunos temas recurrentes, los que se mencionan a continuación:

- Mayor entendimiento de la diversidad
- Mayor apertura y mejor actitud a recibir en sus grupos a alumnos con NEE

- Compromiso y apoyo con la institución para continuar siendo una escuela integradora.
- Interés en fomentar relaciones de respeto entre alumnos.
- Consideración de las condiciones de los alumnos y su influencia en el desempeño académico y social.
- Mayor reflexión y una postura más crítica de su labor, lo que los lleva a considerar que muchas soluciones están en sus prácticas, actitudes y calidad en las relaciones con sus alumnos.
- Reconocimiento de las fortalezas de la escuela pero también de los obstáculos y necesidades, los cuales se centraron principalmente en las condiciones conflictivas de la zona en que se encuentra la escuela, la falta de colaboración y poco compromiso para mejorar las relaciones entre docentes.

Discusión

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento GEPIA en sus dos versiones muestran que los docentes han realizado cambios importantes en sus prácticas, a partir de la intervención, sobre todo en áreas como la sensibilización ante la diversidad y la reflexión acerca de sus prácticas, lo cual es esencial para que sigan desarrollando prácticas que beneficien a todo el alumnado.

También se consiguió después de la intervención, que se modificaran aquellas prácticas en donde el docente tiene el control y puede apoyarse en sus recursos y conocimientos; mientras que cambios menores ocurrieron en aquellas áreas en donde el docente depende de otros recursos o personas, como por ejemplo las condiciones del aula o las prácticas que realizan en conjunto con otros profesionales. Fullan en 1991 (citado por Ainscow, 2011), menciona al respecto que el

cambio en las políticas y metas que existen dentro de una escuela es difícil de lograr, sobre todo cuando dentro de ese contexto las personas se enfrentan a muchas presiones y además, los implicados tienen que trabajar solos al hacer frente a los problemas que enfrentan.

En este caso, existe aún la necesidad de incorporar estrategias que permitan mejorar las relaciones de trabajo y definir metas y objetivos comunes, además de disminuir las posturas defensivas que no permiten la retroalimentación entre profesionales, las que incluso se vieron reflejadas en las inquietudes que antes del proceso de intervención revelaron los docentes, entre las cuales se mencionaban situaciones ajenas a su labor, como la falta de asunción de responsabilidades por parte de los padres de familia, el poco apoyo de las autoridades o la falta de recursos materiales, dejando sin mencionar, aquellos aspectos que sí correspondían a su labor.

Llama la atención que los resultados en algunas categorías aparentemente indican que las prácticas inclusivas disminuyeron, por ejemplo en el promedio total de las diferencias entre el auto reporte en pre y el post test, el cual es negativo; sin embargo, puede verse que existen menos discrepancias en las puntuaciones de los promedios entre la prueba de auto reporte y la de observación en el post test que en el pre test. Esto quiere decir que hay mayor concordancia entre lo que los docentes reportan hacer y lo que se observa en la práctica después del proceso de intervención, lo que puede indicar que la intervención tuvo un efecto en la opinión de los docentes con respecto a sus propias prácticas o incluso que los docentes en un principio hayan sobrevalorado sus prácticas inclusivas y que, gracias al curso, hicieron una evaluación más objetiva de las mismas.

Si se analizan los contenidos del curso y los resultados, podemos ver que aún existen muchas áreas por trabajar, sobre todo en relación con trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales pues los cambios más importantes los han realizado los docentes de manera

individual y en sus grupos, sin embargo es importante fomentar metas institucionales e incorporar dinámicas orientadas a modificar la cultura escolar, para que los cambios sean sistémicos, no solo individuales.

De igual forma es necesario crear y asegurar estrategias que permitan mayor colaboración con las familias, pues se reconoce que sin el trabajo conjunto, muchos de los logros realizados en la escuela pueden fracasar si no se cuenta con el apoyo necesario en las casas de los alumnos. Esta situación es mencionada por los docentes como una gran limitante a su trabajo; Marchesi y Díaz (2007), citados en Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012) incluyen entre los aspectos que producen mayor satisfacción a los docentes el mantener una relación positiva con las familias, y entre los aspectos que producen más insatisfacción está que los padres no se preocupen por la educación de sus hijos.

Además, es importante considerar que algunos de los resultados del programa de intervención probablemente serán evidentes a largo plazo, pues el proceso para incorporar prácticas más inclusivas requiere de cambios profundos y constantes, sobre todo, que impacten en la cultura escolar y se adapten a las condiciones de la institución. Entre estas condiciones tenemos que el número de alumnos por grupo es alto, y los docentes tienen que responder a las demandas de atender a alumnos con NEE (casi cuatro alumnos por salón) con poca preparación; el nivel socioeconómico de los alumnos y sus familias es bajo y enfrentan diversas problemáticas, que los docentes consideran como obstáculos para que sus alumnos logren buenos desempeños, tanto académicos como personales, pues en muchos casos se relacionan con baja motivación y aspiraciones de logro, además de que el apoyo que los padres de familia brindan es insuficiente. En la escuela, aún se cuenta con pocos recursos y materiales didácticos, lo que en suma habla de condiciones difíciles para el trabajo en la escuela.

Hay que añadir que además se presentaron dificultades para llevar a cabo el proyecto, como las limitaciones de tiempo y espacio, la poca participación de los docentes en el proceso de asesoramiento y la falta de liderazgo por parte de las autoridades, a pesar del reconocimiento de las necesidades de actualización, lo que habla de la importancia de los cambios en la cultura escolar.

Sin embargo, lograr la sensibilización y reflexión de los docentes, además de darles a conocer estrategias, recursos y conocimientos que puedan adaptar a sus prácticas, fue una acción muy importante y necesaria, pues si no existe la apertura y disposición al cambio, así como un mayor entendimiento y aceptación de la diversidad, difícilmente pueden lograrse mayores resultados. El proceso de asesoramiento, sirvió en gran medida para brindar seguridad a los docentes respecto a su labor pues las demandas que expresaron iban en función de sus necesidades y las de sus alumnos y el apoyo que se les brindó, contribuyó a que se les hiciera frente. Además, el acompañamiento dentro del aula y la retroalimentación, permitió crear ese espacio en que pueden expresar sus inquietudes y opiniones, de los cuales aún se carece en la escuela, por lo que también se dio un ambiente de comprensión a su labor y los obstáculos a los que constantemente se enfrenta.

Todo esto plantea una nueva posibilidad para el trabajo de los especialistas en educación especial, pues como menciona Blanco (2005), estos profesionales deberían colaborar, no sustituir, con los docentes identificando cuales son los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje de todos los alumnos. Como también menciona la autora en 1999, el personal de educación especial es necesario debido a que existen algunas necesidades educativas especiales que requieren de conocimientos, estrategias y recursos más especializados que los que manejan los docentes regulares, sin embargo, su labor no debe enfocarse a atender a los niños con NEE o discapacidad,

sino que debe convertirse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos y docentes que así los requieran.

El personal de educación especial, debe de apoyar no solo al docentes en tareas específicas que tengan que ver con el desempeño de sus alumnos, sino también ser un apoyo al ayudarlos a reconocer sus recursos, facilitar que los potencialicen y reflexionar en todo momento sobre su práctica. Como menciona López en 2001, el desarrollo profesional del profesorado implica que el docente se conozca más a sí mismo y esté seguro de su práctica profesional a través de la reflexión y valoración. A su vez, Hargreaves (2003, citado por Ainscow, 2011), sugiere que las prácticas de los docentes siempre están arraigadas y son difíciles de modificar pues reflejan sus experiencias de vida y supuestos. Por ello, los procesos de auto reflexión son fundamentales para generar mejoras significativas.

Además, contar con mayor información y acceder a programas de actualización, permite a los docentes que adquieran mayor seguridad y confianza en su labor. En los resultados de TALIS (2013), se reporta que en 2008, los docentes que reciben más herramientas de desarrollo profesional, creen que trabajan en forma más efectiva, pero también se encontró que el 92% de los docentes mexicanos ha participado en actividades de actualización y aun así se tiene el nivel más alto de demanda insatisfecha en actividades de desarrollo profesional, lo que puede indicar que estos programas no han logrado adaptarse a las condiciones reales de las escuelas y su población. Al respecto, Dyson (1998), sugiere que cada escuela debe plantear sus propios niveles de responsabilidad, administrar sus propios recursos y tomar decisiones en función de las necesidades de sus alumnos y sus familias, es decir, los fundamentos teóricos deben ajustarse a las condiciones de la institución, así como a su comunidad. Gómez y Cardona, (2001) consideran que son los docentes los que deben de consensuar sobre las decisiones respecto al tratamiento de

la diversidad y concretar estas acciones en el aula. O como mencionan Naicker y García (1998), la dimensión conceptual de la educación inclusiva debe tener también una dimensión práctica que varía de contexto a contexto, dependiendo de los recursos, las políticas, etc.

Sin embargo, se considera que el proceso de intervención cumplió con un cometido importante, que fue el brindar a los docentes conocimientos acerca de estrategias que pudieran utilizar en su entorno y sobre todo, la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas, la forma en que se relacionan y la manera de mejorarlas en función del bienestar de sus alumnos, considerando siempre sus características, necesidades y recursos. En este proceso fue fundamental la sensibilización ante la diversidad del alumnado, así como el análisis del impacto que tiene su labor en el desarrollo de una mejor educación.

Finalmente, puede sugerirse a manera de mejora del programa (o de otros), el involucrar más a los docentes y los directivos en el diseño de las propuestas, a fin de que en verdad se puedan ajustar a sus necesidades y de esta manera se garantice la participación y compromiso de todos los involucrados, tarea que sin duda es esencial para asegurar que todos los alumnos, incluyendo a los que presentan NEE, cuenten con mejores condiciones y oportunidades académicas, las cuales sin duda impactarán en su calidad de vida.

Conclusiones

Para impactar en la cultura, y en consecuencia en las políticas y prácticas, es esencial reconocer que el cambio solo es posible cuando se conocen las verdaderas necesidades de las instituciones y quienes las conforman, de otra forma, solo se estará brindando información que puede o no ser relevante para ellos, en función precisamente de esas necesidades. Además, la tarea de comprometer a cada uno de los miembros de una comunidad académica a través de la sensibilización y reflexión, pero también de la participación activa, al tomarlos en cuenta para el

desarrollo de programas de formación o actualización, debe tomarse como uno de los pasos más importantes en la búsqueda de mejoras.

El programa de intervención que se presenta, además de cumplir con algunos de los objetivos planteados, ayudó precisamente a reflexionar sobre el funcionamiento de los centros educativos y el peso que en ellos tiene la cultura; sobre las necesidades explícitas e implícitas de los docentes y todo aquello que muchos de los programas que reciben no contemplan; lo que permitió también tener una visión más amplia y una postura más flexible sobre la problemática que en educación existe.

Pero si bien la tarea de desarrollar escuelas más inclusivas es complicada, no debe dejarse de lado, ni posponer, cualquier paso que se dé hacia esta meta, pues cualquiera será importante, ya que permite movilizar no solo los recursos y conocimientos de los implicados, si no aún más importante, las actitudes que forman parte de una cultura, lo que es base para cualquier cambio de esta naturaleza.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Recuperado de <http://www.ripei.org/files/COMPRENDIENDO%20DESARROLLO%20DE%20ESC%20INCLUSIVAS.pdf>
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (2011). Some lessons from international efforts to foster inclusive education. *Innovación educativa*, 21, 55-74.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELA*. 1. 174-177
- Blanco, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*.55-72
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Index for Inclusion*. [Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva]. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Borsani, M. (2011). *Construir un aula inclusiva: estrategias e intervenciones* (Primera ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cardona, A., Arambula, L., Vallarta, G. (2005). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros* (Primera ed.). México: Trillas.
- Carrión, J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* (Primera ed.). Málaga:Aljibe.

- CONAPRED (2011) Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Recuperado de:
<http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
- Duk, C. (2000). El enfoque de educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2).
- Dyson, A. (1998). Funding Special Education: A three country study of demand oriented models. *Comparative Education*, 34(3), 261-279
- Echeita, E., Ainscow, M.(2011).*La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Escalante, L. (2011). *Diseño, validación y piloteo de la guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula (GEPIA)*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- Escudero, J. y López, J. (1991) *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender en la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*. 13, 1-10.
- Fernández, A. (2009) *la educación inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa*. InteRed.
- Fernández, J.(2006)¿Educación Inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos educativos* 8 (9). 135-145.

- Florian, L., Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4)369-386.
- Forlin, C., García, I., Romero, S., Fletcher, T., & Hernandez, H. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7) ,723-739.
- García, I. (2010). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso Mexicano*. Banco Mundial-UASLP.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I. (2003). *Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). En Integración educativa. 1996-2002 Informe final*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española.
- García, I., Romero, S., (2009). Guía de observación. *Proyecto Evaluación de la integración educativa en México*. México.
- García, I., Romero, S., (2011). Entrevista semi estructurada para docentes de escuela regular.
- García, I., Romero, S., y Escalante, L. (2011). *Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA*). Documento presentado en el XI Congreso nacional de investigación educativa.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza. Cap. IV enseñanza para la comprensión*. Madrid: Morata.
- Gómez, P. y Cardona, M. (2001) *Manual de educación especial*. Valencia: Promolibro.

INEE (2012). Panorama Educativo en México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional.

Recuperado de:

<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Versin180413.pdf>

Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado (2012) Educación inclusiva iguales en la diversidad. Participación de la familia. España. Recuperado de:http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m10_ei.pdf

López, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI Revista de educación*, 15(54).

López M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. El sentido del curriculum* Cap.4. Málaga: Aljibe.

Mexicanos Primero (2012). IDEI: Índice de Desempeño Educativo Incluyente. El avance en los estados de 2009 a 2012. Recuperado de:
http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/idei/IDEI_2009-2012.pdf

Moriña, A. (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Cap.2. Málaga: Aljibe.

Naicker, S. y García, C. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1).

Organización Mundial de la salud, Banco Mundial.(2011) *Resumen informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Parrilla, A. (1999) Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado*, 3,(2).

Pérez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza. Enseñanza para la comprensión*..Cap. 4.Madrid: Morata.

Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004).

Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Informe Final. Reporte Técnico. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006. México, D.F.

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo, 101 estrategias para enseñar cualquier tema* (Primera ed.). Buenos Aires: Troquel.

Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Cuarta ed.). Madrid: Narcea.

TALIS (2013). Estudio Internacional Sobre la Enseñanza y el aprendizaje Nacional. OCDE/SEP

Tomasevski, K. (2003) *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Serie Cuadernos Pedagógicos. Recuperado de: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_1231064373%2FContenido+y+vigencia.pdf

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Conferencia Internacional sobre Educación para Todos. Jomtiem, Tailandia. Recuperado de: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París:

UNESCO Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)

Universidad Pedagógica Nacional (2003). Evaluación externa del Programa Nacional de

Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. UPN.

APÉNDICE A

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT THROUGH TEACHING PRACTICES

Lilia Teresa Serrato Almendárez¹

Ismael García Cedillo²

Resumen: La educación inclusiva puede definirse como aquella que brinda las mismas oportunidades para desarrollarse a todos los alumnos; se basa en la valoración de la diversidad y en el desarrollo de estrategias para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual contribuye a disminuir la exclusión y la desigualdad. El presente estudio evalúa un programa de intervención cuyo objetivo fue proporcionar a los docentes de una escuela primaria herramientas teóricas y metodológicas sobre la educación inclusiva, a fin de favorecer su sensibilización frente a la atención a la diversidad, y el desarrollo de prácticas inclusivas. En el estudio se trabajó con los docentes de una escuela primaria pública del estado de San Luis Potosí, en México. Se dividió en cuatro etapas: (1) diagnóstico, (2) impartición de un curso taller a docentes, (3) acompañamiento para la implementación de estrategias y prácticas inclusivas y (4) evaluación de la intervención. En el diagnóstico y en la evaluación del proyecto se aplicó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA (García, Romero, y Escalante, 2011) en sus dos versiones: auto reporte y observación, mediante las cuales se registran las prácticas, políticas y actitudes de los docentes en relación con la inclusión. Entre los principales resultados se tiene la sensibilización por parte de los docentes ante la diversidad de características de sus alumnos, y la reflexión que lograron respecto a su práctica, esto se refleja en que aumentaron sus puntajes de la GEPIA en estos aspectos de su práctica.

Palabras clave: Educación inclusiva, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, prácticas inclusivas.

Abstract: Inclusive education can be defined as one that provides equal opportunity for all students develop and is based on the value of diversity and the development of strategies to enhance the teaching and learning processes, which helps reduce exclusion and inequality. This study evaluates an intervention program whose goal was to provide teachers of a primary school on theoretical and methodological tools inclusive education in order to promote their sensitization to the attention to diversity, and the development of inclusive practices. The study worked with teachers in a public elementary school in the state of San Luis Potosi in Mexico. It was divided into four stages: (1) diagnosis, (2) teaching a workshop course for teachers, (3) support for the implementation of strategies and inclusive practices and (4) evaluation of the intervention. So much for the diagnosis and evaluation of the project was implemented Assessment Guide Inclusive Practices in the Classroom, GEPIA (Garcia, Romero, and Escalante, 2011) in two versions: self-report and observation, which are recorded by the practices, policies and attitudes of teachers regarding inclusion. Among the main results we have the awareness on the part of teachers to the diversity of characteristics of their students, and reflection that achieved regarding your practice, this is reflected in their scores increased GEPIA of these aspects of their practice.

Key words: Inclusive education, attention to diversity, special educational needs, inclusive practice

¹ [Lilia Teresa Serrato Almendárez](#): Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Estudiante de la Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. E- mail: lilia_o114@hotmail.com

² Ismael García Cedillo: Doctor en Psicología Clínica, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México, Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. E-mail: ismaelgace@yahoo.com.mx

Introducción

La primera encuesta sobre discriminación realizada en México en 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), concluyó que en la sociedad mexicana se dan intensas prácticas de exclusión, desprecio y discriminación hacia ciertos grupos de la población, además de que estas prácticas están sumamente arraigadas en la cultura, a pesar de la diversidad existente en nuestro país. Los grupos considerados como vulnerables a la discriminación y a la exclusión, falta de oportunidades y violación de sus derechos son los conformados por: mujeres, niñas y niños, jóvenes, personas adultas mayores, personas con diversidad sexual, minorías étnicas, minorías religiosas, personas con discapacidad, personas migrantes y personas trabajadoras del hogar (CONAPRED, 2011). Asimismo, se menciona en la encuesta que la educación es el derecho más importante en la lucha contra la discriminación, al considerar que ningún otro derecho potencia tanto el ejercicio de los derechos civiles, la igualdad y la libertad, además de que provee a los individuos de las herramientas necesarias para enfrentar la vida; también menciona que es en la escuela donde los prejuicios, los estigmas y marcadores sociales son domesticados o eventualmente fortalecidos.

Si se busca acceder a una sociedad más justa y equitativa, deben enfrentarse diversos retos, entre los que se encuentra la atención a la diversidad. Visto desde el ámbito educativo, atender a la diversidad significa que todos los alumnos accedan a una educación de calidad, independientemente de sus características personales, familiares o sociales. Otro reto, además de acceder a una educación que permita el desarrollo de una sociedad más justa y que brinde oportunidades a todos, reduciendo la exclusión y la discriminación, consiste en mejorar los niveles de desempeño educativo, a partir de lo cual se dote de herramientas a los alumnos para que enfrenten los desafíos que se les presenten a lo largo de su vida de una manera satisfactoria.

En nuestro país, la primera respuesta para atender a las necesidades de todos los alumnos, surge con la propuesta de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en 1993; esta propuesta se fundamentó en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (García 2010). Pese a los años transcurridos desde esa fecha, aún queda un largo camino por recorrer. Diversos estudios proporcionan indicadores de que los estudiantes en

México aún están lejos de alcanzar los rendimientos académicos que les permitan una vida de calidad en la etapa adulta.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reporta en los resultados de la EXCALE 2010, que un número elevado de alumnos no ha logrado obtener los conocimientos mínimos y que pocos estudiantes tienen un dominio óptimo de los mismos. El 20.2 % de los estudiantes de 3er grado, tiene un logro educativo insuficiente en el dominio del español, mientras que un 31.8 %, presenta este mismo nivel en matemáticas. En cambio, sólo un 2% de los estudiantes tiene un nivel de logro educativo avanzado en la materia de español y de 15.7% en la de matemáticas.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), reporta que, de los 65 países que participaron en la prueba en el 2009, 45 se encuentran por encima de la media de desempeño de México, solamente 4 tienen un nivel similar y 16 están por debajo. Además, el 39% de los estudiantes en México se ubica en los niveles de rendimiento inferiores, 54% en los intermedios y únicamente un 6% en los superiores. En cuanto al desempeño por entidades, San Luis Potosí se sitúa en una media de desempeño inferior, junto con Oaxaca, Tabasco, Guerrero y Chiapas. En estas entidades el 50% de los estudiantes se encuentra en niveles bajos.

En cuanto a los resultados de la integración educativa, reportes como el de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004), sobre la evaluación externa 2004 del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), concluye que, entre muchos otros resultados, los docentes carecen de conocimientos específicos para atender a alumnos con discapacidad severa y no atienden apropiadamente sus necesidades; además de que la información, sensibilización, actualización y capacitación no han logrado un impacto significativo en sus prácticas docentes.

En el Índice de Desempeño Educativo Incluyente (Mexicanos Primero, 2012) se afirma que un sistema presenta un desempeño educativo incluyente cuando se centra en los derechos de los niños y las niñas, provee una educación de calidad para todos y previene los factores del entorno que limitan sus posibilidades de permanencia en la escuela, preocupándose especialmente por los niños y las niñas en situación vulnerable. Este estudio, colocó dentro del panorama nacional a San Luis Potosí, para nivel primaria, en el lugar 20 de 32 en 2010 y en el lugar 27 en 2012, por lo cual se puede afirmar que el estado de San Luis Potosí tiene un desempeño en retroceso, y esto se

debe principalmente a sus bajos resultados en el área de aprendizaje, junto con Coahuila, Baja California Sur, Tamaulipas, Querétaro y Chiapas. Además, en los indicadores de profesionalización docente, el porcentaje de acreditación para San Luis Potosí en el 2010 fue de 45.61% lo que indica la proporción de docentes que cuenta con competencias para aportar una educación de calidad a los niños.

Las situaciones descritas evidencian que en México hay una gran necesidad de programas de actualización que permitan el desarrollo de competencias y prácticas que les permitan cubrir las necesidades de todos sus alumnos. Para atender este reto, la UNESCO (2005), propone como estrategia la implementación de la educación inclusiva, a la que define como el proceso que permite responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, lo cual tendría como resultado la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esto implica muchos cambios de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en la educación, para brindar respuestas apropiadas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y para permitir que éstos y sus docentes perciban a la diversidad como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Por esta razón, en el presente trabajo se hizo una evaluación para identificar las necesidades de actualización de un grupo de docentes de una escuela primaria. Una vez que se detectaron dichas necesidades, se propuso un programa de intervención para fomentar el desarrollo de la educación inclusiva a través de las prácticas docentes en una escuela primaria de Soledad de Graciano Sánchez, zona conurbada a la ciudad de San Luis Potosí.

Los objetivos principales de la intervención se enfocaron en lograr la sensibilización de los docentes ante la diversidad, brindándoles estrategias de enseñanza para que desarrollaran y utilizaran las propias a fin de responder a las diferentes características de sus alumnos.

Así, se realizó un curso- taller sobre educación inclusiva y un proceso de acompañamiento y asesoría dentro del aula, de acuerdo con las características y necesidades particulares de los grupos. Finalmente, se evaluaron los cambios en las prácticas de los docentes mediante la aplicación, antes y después de la intervención, de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA (García, Romero y Escalante 2011) en sus dos versiones, de observación y auto reporte, que registran las prácticas, políticas y actitudes de los docentes en relación a la inclusión.

1. Referentes teóricos y antecedentes

A partir de que numerosos tratados internacionales han buscado garantizar el cumplimiento del derecho de todos los niños a la educación y dar atención a sus condiciones de desigualdad, tales como la Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizado en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990) y la declaración de Salamanca, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994), es que muchos países están llevando a cabo intentos por proporcionar las condiciones para atender con calidad a todos los alumnos, y de esta forma dar cumplimiento a los acuerdos mencionados.

Sin embargo, existe mucha confusión respecto al significado del concepto de educación inclusiva y sus implicaciones, además de que cada país adapta los nuevos modelos a los sistemas ya establecidos. Como mencionan Echeita y Ainscow (2011) “La confusión que existe dentro de este campo surge a escala internacional al menos en parte porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras. Por tanto, no sorprende que en muchos países el progreso sea tan decepcionante.”(p. 2)

Debe tomarse en cuenta también que cada país sigue ritmos diferentes en el proceso de incorporar a sus instituciones educativas prácticas que aseguren la calidad de la educación para todos los alumnos, pues como menciona Tomasevski (2002), hay tres etapas en el avance del ejercicio del derecho a la educación, éstas son:

- En la primera etapa se reconoce el derecho a la educación de todos aquellos que por diferentes causas se encuentran excluidos y son vulnerables a la discriminación o segregación. La estrategia que se utiliza es incorporar a los estudiantes en situación vulnerable a los sistemas educativos mediante programas de educación especial o diferenciada.
- En la segunda etapa se plantea la estrategia de integración educativa para enfrentar la segregación a través de la incorporación de los alumnos en situación vulnerable al sistema regular quienes deben adaptarse a las condiciones de las instituciones, aulas y programas independientemente de su cultura, condiciones o capacidades.
- En la tercera etapa, se plantea la educación inclusiva cuya finalidad es que la enseñanza sea la que se adapte a las condiciones de diversidad de los alumnos,

considerando así sus características, intereses, motivaciones, etc., para facilitar su plena participación y aprendizaje.

De entre estas etapas, las que responden en mayor medida a la necesidad de brindar una educación para todos son la de integración educativa y la de educación inclusiva; sin embargo, la educación inclusiva implica una forma más amplia de abordar la educación pues acoge y apoya la diversidad presente entre los alumnos (UNESCO, 2005), a diferencia de la integración, que únicamente se limita a incorporar a las aulas a alumnos con NEE.

Además, como menciona Duk (2000), el desarrollo de escuelas con orientación inclusiva permite mejorar la calidad de los procesos educativos, ya que en ellas se favorece la igualdad de oportunidades, la educación personalizada, la participación, la solidaridad y la cooperación. A través del enfoque inclusivo se pone también énfasis en los recursos pedagógicos, más que en la capacidad de adaptación de los alumnos; desde esta perspectiva se percibe a la educación especial como una fuente de recursos y apoyos, no sólo para los alumnos con NEE sino también para los docentes y otros alumnos (Fernández, 2003).

Además, los docentes pueden asumir nuevos roles mediante un trabajo colaborativo que promueva la reflexión y la puesta en marcha de una diversidad de estrategias en el aula, así lo propone Moriña en el 2004, al hablar sobre las características y condiciones de las escuelas con orientación inclusiva, esto junto con las actitudes positivas, la valoración a la diversidad y la formación de un clima adecuado para sus alumnos.

Ainscow (2001; 2005), también considera que adoptar una visión más positiva de las diferencias tiene consecuencias importantes, pues algunas prácticas docentes representan en sí mismas barreras para la participación y el aprendizaje como por ejemplo cuando algunos alumnos; reciben mensajes sutiles que sugieren que no son valorados como estudiantes. Por esto, considera que la inclusión implica una serie de condiciones en las que se incluye la valoración de la diversidad y la búsqueda de mejoras para responder a ella, eliminando las barreras relacionadas con creencias y actitudes que se concretan en culturas, políticas y prácticas educativas excluyentes.

Por otro lado, una postura reflexiva y crítica de los docentes respecto a sus propias creencias acerca de las dificultades para aprender de los alumnos puede llevar a un avance significativo en el desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras hacia el aprendizaje y la participación (Booth y Dyson, 2006). Todo esto conlleva a un cambio en las prácticas docentes de tal forma que

el maestro extienda el rango de opciones disponibles para todos en el aula, ampliando su comprensión de los factores que pueden afectar el aprendizaje de los niños y desarrollando estrategias que puede utilizar para apoyar y hacer frente a tales dificultades (Florian, 2009)

Finalmente, y tratando de abarcar todos los aspectos anteriores, Ainscow (2001), define una escuela inclusiva como aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Menciona también que todas las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas lo que no sólo se refleja en los rendimientos de sus alumnos, sino en la disposición para ofrecer nuevas oportunidades aquellos alumnos que puedan haber experimentado dificultades previamente.

Nuestro país no es ajeno a estos esfuerzos y ha buscado implementar una educación con orientación más inclusiva, aunque parece situarse todavía en un punto intermedio entre las etapas de integración educativa y educación inclusiva, ya que aún existen sectores de la población de estudiantes con NEE que no han accedido a las escuelas regulares, pues cursan su educación en escuelas especiales o no asisten a la escuela. A continuación se presenta una breve cronología del proceso que se ha seguido en México para implementar la educación inclusiva.

Como se dijo antes, en México, la atención de los niños con NEE comenzó en 1993, gracias a la Firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (García 2010); lo anterior permitió la incorporación a las aulas de niños con NEE asociadas o no a una discapacidad, para ello se contó con el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)⁴.

En el año 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) (García 2010), cuyo objetivo fue apoyar en el proceso de integración educativa en el país, de alumnos con NEE. Según datos del PNFEEIE del ciclo escolar 2010- 2011, son atendidos en escuelas regulares: 91,703 alumnos con discapacidad intelectual, 16,003 con discapacidad motriz, 5,617 con discapacidad auditiva, 8, 409 con discapacidad visual y 5,289 con discapacidad múltiple. Existen en el país 195,639 escuelas de educación básica regular, de ellas 27,988 cuentan con el apoyo de algún servicio de educación especial o USAER.

⁴ Las USAER son las instancias de educación especial que ofrecen apoyo en los procesos de integración educativa de los niños con NEE a las escuelas regulares, además de brindar orientación al personal docente y a los padres de familia. En la escuela primaria ya mencionada, el personal de USAER está conformado por dos docentes de apoyo que trabajan de tiempo completo en la institución y dos psicólogas que acuden de manera intermitente a la escuela.

En 2003, García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga reportaron los resultados de un estudio sobre la opinión de los docentes respecto a la integración educativa en México. Un 90% de ellos dijo estar de acuerdo con la integración y estar dispuesto a participar en este proceso, siempre y cuando recibieran capacitación y apoyo de parte de los profesionales en educación especial.

En la evaluación externa del PNFEIE, a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2003-2004), se reporta que los docentes integradores, los docentes de apoyo y especialistas, consideran como parte de sus necesidades de actualización los siguientes temas: el conocimiento más profundo de las principales discapacidades, los procedimientos e instrumentos para la evaluación de las NEE, el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, la elaboración y aplicación de materiales y apoyos didácticos y la elaboración y desarrollo de estrategias para el trabajo con padres.

En 1998, se registró que casi un 85% de los docentes tienen una actitud positiva respecto a la inclusión educativa pues están convencidos de sus beneficios, después de tener la oportunidad de integrar a algunos alumnos y aprender sobre casos exitosos (García et al., 2003).

También tenemos que la falta de preparación de los docentes en algunas áreas como la atención a la diversidad, trae consigo otros efectos como lo son las bajas expectativas que tienen de sus alumnos, las que juegan un papel importante en su desempeño.

Por lo anterior se hace evidente la necesidad de formación y actualización docentes a fin de desarrollar y poner en práctica estrategias más inclusivas y diversas que permitan la atención de calidad de todos los alumnos, brindándoles las oportunidades que cada uno requiere para su desarrollo.

2. MÉTODO

El presente trabajo es un estudio cuasiexperimental, que se realizó en de cuatro etapas o fases: (1) diagnóstico y evaluación inicial, (2) curso- taller sobre educación inclusiva, (3) asesoramiento en el aula y (4) evaluación de la intervención.

2.1 Objetivo general:

Evaluar la efectividad de un programa de actualización para fomentar las prácticas inclusivas en el aula a través de las prácticas de los docentes de una escuela primaria.

2.2 Objetivos específicos:

- a) Identificar las necesidades de actualización en el campo de la educación inclusiva de un grupo de docentes de escuela primaria.
- b) Evaluar la efectividad del programa de intervención para lograr cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula, identificados a través de la GEPIA de auto reporte.
- c) Evaluar la efectividad del programa de intervención para lograr cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula, identificados a través de la GEPIA de observación.

2.3 Participantes:

Participaron en el estudio doce docentes de grupo de una escuela primaria del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, los cuales tuvieron diferentes niveles de participación. En la etapa de diagnóstico, colaboraron cinco de los docentes; después se ofertó el curso- taller a toda la escuela, y participaron los doce docentes de grupo, dos docentes de apoyo, el director y un elemento administrativo. Una vez que se concluyó esta etapa, se invitó a los docentes a que siguieran participando en la etapa de asesoramiento y acompañamiento en el aula; seis de los docentes participaron de manera voluntaria. Finalmente, en la evaluación del proyecto, participaron nuevamente los doce docentes de grupo de la escuela.

2.4 Escenario:

La escuela donde se realizó el programa de intervención es pública, labora en el turno matutino y se encuentra en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, en una zona conurbada con la ciudad capital donde se presentan constantemente situaciones conflictivas como problemas de inseguridad y pandillerismo. El área en que se encuentra es muy transitada pues es cercana a una vía de comunicación importante, lo que la hace de fácil acceso. Algunos alumnos que asisten a esta escuela viven alejados del lugar. El nivel socioeconómico de las familias de la zona es de bajo a medio-bajo.

Las instalaciones de la escuela son grandes y seis de los salones han sido recientemente construidos, lo que los hace más espaciosos e iluminados. El resto de los salones en general tiene condiciones de poca iluminación y muestran un aspecto descuidado. La escuela se acondicionó

recientemente también con más rampas para sillas de ruedas y se está comenzando la pavimentación de algunas zonas en donde los niños juegan.

En la escuela hay 389 alumnos. El grupo más numeroso tiene 41 alumnos y el menos numeroso 24. Cada grado tiene dos grupos, lo que da un total de 12 grupos en la escuela. Hay 40 alumnos considerados como integrados, es decir, que presentan alguna NEE, seis de los cuales tienen algún tipo de discapacidad.

Laboran en la institución 20 personas en total: un director, 12 docentes de grupo, dos personas de apoyo técnico, un maestro de educación física, una secretaria y un intendente, además de dos docentes de apoyo, pertenecientes a la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) número 12.

Esta escuela está catalogada desde hace diez años como formalmente integradora, pues recibe el apoyo de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular; además, pertenece al programa de escuelas de calidad. Recibe tanto a alumnos que presentan NEE asociadas a algún tipo de discapacidad, como a alumnos con otras NEE asociadas a problemas.

La mayor parte de los alumnos viven cerca de la escuela y provienen de familias de nivel socioeconómico bajo o medio bajo. Los docentes reportan que muchas de las familias viven situaciones conflictivas entre las que se encuentra la violencia, problemas en la pareja o ausencia de alguno de los padres, carencias económicas y educativas. Además, se han enfrentado a las condiciones de violencia de la zona, pues incluso algunos de los salones han sido afectados por pandillas y algunos de los docentes han sido víctimas de amenaza amenazas o extorsiones.

Los docentes de grupo que laboran en la escuela son 12: cuatro hombres y 8 mujeres. La formación que tienen es la normal básica.

2.5 Instrumentos:

2.5.1 GEPIA

Tanto para el diagnóstico como para la evaluación del proyecto se utilizó la Guía de Evaluación y de las Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA (García, Romero y Escalante, 2011) en sus dos versiones: de auto reporte y de observación. Ambas versiones incorporan elementos del índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García y Romero, 2009) y miden las prácticas inclusivas llevadas a cabo por docentes de escuelas regulares en relación con tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas.

La GEPIA está dirigida a docentes de escuelas regulares o Centros de Atención Múltiple y su aplicación es individual. Se conforma por preguntas en escala tipo Likert, en cuatro niveles (totalmente cierto, parcialmente cierto, parcialmente falso y totalmente falso, para la versión de observación; y siempre, casi siempre, algunas veces y nunca, para la versión de auto reporte). El tipo de análisis que puede hacerse mediante estas variables es descriptivo (frecuencias y porcentajes) y también de comparación pre- post test.

La información de las dos versiones del instrumento (GEPIA) se agrupa en dos partes: la primera indaga las prácticas inclusivas que se llevan a cabo por parte de los docentes, y la segunda indaga sobre la cultura y políticas de inclusión. Cada parte de la GEPIA se divide en categorías, las cuales se presentan a continuación:

PARTE I: Condiciones físicas del aula (uso y aprovechamiento de los recursos materiales en el aula para brindar una mejor atención y variedad de estrategias de enseñanza), planeación (forma en que los docentes evalúan, estrategias que utilizan y adecuaciones curriculares); uso del tiempo (organización del tiempo para trabajar en el aula, de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los niños); metodología (forma en que el docente realiza su labor, como aborda los contenidos, desarrolla competencias, involucra a los alumnos y promueve la colaboración; evaluación(refleja si el maestro evalúa respetando el ritmo de aprendizaje de sus alumnos y si lo hace de manera continua y formativa).

PARTE II: Relación de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí (cómo el maestro fomenta el trabajo colaborativo entre sus alumnos, a través de relaciones sanas y respetuosas); práctica del personal de educación especial (forma en que el personal de educación especial, regular y las familias se relacionan y colaboran para brindar a los alumnos las condiciones y recursos necesarios, de acuerdo a sus características); reflexión y sensibilización (reflexión del propio desempeño, el apoyo a la reflexión de los demás y cómo se promueve la equidad en la escuela); formación docente⁵ (uso de los conocimientos, recursos y actualización para potenciar la enseñanza y el aprendizaje); práctica del personal de educación especial y educación regular (espacios para el trabajo colaborativo entre personal de apoyo y docentes); práctica del personal de educación especial y familias (forma de promover la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos).

⁵ La categoría de formación docente, sólo se encuentra en la GEPIA de auto reporte.

La versión de GEPIA de auto reporte es contestada por los docentes quienes registran sus prácticas dentro del aula; se compone de 58 reactivos tipo Likert, en donde se incluyen las dos partes mencionadas anteriormente. La versión de observación, se conforma por 48 reactivos tipo Likert, divididos en dos áreas; en esta versión, un observador registra las prácticas que el docente lleva a cabo dentro del aula.

En el diseño de ambas versiones del GEPIA (Escalante, 2011), se realizaron estudios de validación con jueces. Primero se sometieron a juicio de un grupo de expertos conformado por 70 Asesores Técnico Pedagógicos y después con 8 profesionales en docencia. En la confiabilidad del instrumento se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.797 para la parte de observación y de 0.88 para la de auto reporte. Se calcularon también las correlaciones de todo los reactivos entre sí mediante la prueba de Spearman. Los resultados indican que los reactivos son claros, observables y están categorizados de manera apropiada, por lo que el instrumento es confiable y los datos obtenidos de su aplicación, reflejan realmente las prácticas inclusivas que los docentes realizan.

2.5.2 Otros instrumentos

En el diagnóstico y en la evaluación, fueron también utilizados los siguientes instrumentos: entrevista semi estructurada para docentes de escuela regular (García y Romero, 2011), para el diagnóstico de necesidades; entrevista para la evaluación, en la cual se retomaron algunos elementos de la entrevista semi estructurada para docentes de escuela regular y se incorporaron algunos otros elementos referentes a los cambios realizados en las practicas después del proceso de intervención; y observación participante en el aula, mediante la cual se registraron las prácticas inclusivas que realizan los docentes que participaron en el asesoramiento y los cambios relevantes en la creación de estrategias. Sin embargo, en el presente trabajo solo se reportarán los resultados de la GEPIA.

2.6 Procedimiento

La intervención se realizó en cuatro fases: primero se realizó el diagnóstico situacional a través de la aplicación del instrumento GEPIA y la entrevista semi estructurada para docentes de escuela regular. Esto permitió hacer una valoración de las prácticas inclusivas que se llevaban a cabo por los docentes y determinar las necesidades de actualización de los mismos. Con esta información, se diseñó del programa de intervención. Después se ofertó el programa de

intervención a la escuela, el cual se llevó a cabo mediante un curso- taller en cinco sesiones de dos horas; se abordaron temas sobre educación inclusiva de manera teórica y práctica con actividades que permitieran la participación y reflexión de los docentes. La tercera etapa se realizó al término del curso- taller, se invitó a los docentes a seguir participando en un proceso de asesoramiento en el aula, en relación a las necesidades de sus grupos; participaron de manera voluntaria seis de los docentes. Con cada docente, se realizaron entre cuatro y seis sesiones dependiendo de su propia agenda de actividades docentes. Finalmente, en la cuarta etapa se evaluó la efectividad del programa de intervención con la reaplicación del instrumento GEPIA, la aplicación de la entrevista semi estructurada para la evaluación y la observación en el aula (sólo para los docentes que participaron en el proceso de asesoramiento).

2.7 Intervención

La implementación de la intervención, se realizó en dos partes: la primera un curso- taller sobre educación inclusiva en cinco sesiones de dos horas cada una, abordando temas relacionados con las prácticas inclusivas de manera teórica y práctica. Las actividades fueron elegidas para propiciar la participación y reflexión de los docentes acerca de las prácticas que ya realizan y la forma de potenciar los recursos y conocimientos ya existentes. Además se les proporcionó información sobre estrategias específicas referentes a fomentar la participación de todos los alumnos, trabajo colaborativo, aprendizaje significativo y atención a las NEE. En esta etapa colaboraron los doce docentes de grupo, dos docentes de apoyo, el director y un elemento administrativo.

Después, se realizó la invitación a participar en el proceso de asesoramiento en el aula. en sesiones organizadas de acuerdo a sus tiempos y espacios en dos modalidades: apoyo en el trabajo en el aula (enseñanza conjunta), y retroalimentación del trabajo realizado.

3. Evaluación

Al terminar el proceso de intervención, se realizó la evaluación del proyecto a través de la aplicación de los instrumentos GEPIA, entrevista para la evaluación y observación en el aula, para comparar los cambios en las prácticas antes y después del programa de intervención y en relación con la participación de los docentes en el curso- taller y el asesoramiento en el aula. Los

resultados que se presentan, sólo son los obtenidos a través de la aplicación del instrumento GEPIA.

3.1 Análisis de datos

El enfoque de evaluación del proyecto es cuantitativo. El análisis de los datos obtenidos a través de las dos versiones del instrumento GEPIA es descriptivo. Se registró, la frecuencia de las prácticas inclusivas, y se compararon los cambios antes y después del proceso de intervención.

Para el análisis de los datos, se puntuaron las respuestas de los docentes con 4, 3, 2, 1, de acuerdo con los niveles en escala Likert que contienen los reactivos: 4 para *totalmente cierto*, 3 para *parcialmente cierto*, 2 para *parcialmente falso* y 1 para *totalmente falso* en la versión de observación; y 4 para *siempre*, 3 para *casi siempre*, 2 para *algunas veces* y 1 para *nunca*, en la versión de auto reporte.

Las puntuaciones de ambas GEPIAs se sumaron y promediaron primero por docente, por reactivo y después por área. Las comparaciones realizadas fueron entre observación- auto reporte y entre diagnóstico- evaluación ⁶. Considerando que el número de sujetos es muy pequeño y que las opciones de respuesta son limitadas, se decidió adoptar como criterios para considerar una diferencia entre puntajes como relevante, los siguientes: (1) que hubiera una diferencia mayor o igual a 0.5 en los promedios; (2) que las diferencias implicaran un cambio en la categoría. Por ejemplo, si en la categoría de evaluación, los sujetos obtuvieron un promedio de 2.3 en el pre test y de 3.48 en el post test, entonces la diferencia final es de 1.38 y se pasó de la categoría parcialmente falso a parcialmente cierto. La anterior fue considerada una diferencia relevante.

4. Resultados

En cuanto al primer objetivo, identificar las necesidades de actualización de los docentes sobre educación inclusiva, las entrevistas con los docentes permitieron ubicar las siguientes áreas de demandas de capacitación:

- Discapacidad, integración educativa y educación inclusiva.
- Capacitación en atención múltiple en cuanto a discapacidad.

⁶ A fin de facilitar la comprensión en la lectura de los resultados, se mencionarán los datos de la etapa de diagnóstico como pre test, y los datos de la evaluación como post test.

- Orientación en cuanto a la evaluación a realizar con cada alumno.
- Trabajo colaborativo, incluyendo el multidisciplinario.
- Estrategias pedagógicas para la atención de todos los alumnos.
- Manejo de conflictos (bullying).

En relación con segundo objetivo, evaluar la efectividad del programa de intervención para lograr cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula, identificados a través de la GEPIA de auto reporte., a continuación se presentan en la Tabla 1, los resultados de la GEPIA de auto reporte, antes y después del programa de intervención. Como podrá notarse, los puntajes que alcanzaron los criterios para identificar cambios relevantes fueron en el la categoría de: práctica del personal de ER y familias, que pasó de parcialmente falso a parcialmente cierto, lo que indica que los docentes han mejorado las relaciones y colaboración con las familias; y en la de práctica de personal de EE, la cual fue amplia pero negativa, lo que implica que los docentes de grupo observan menor colaboración entre el personal de educación especial y las familias.

Tabla No.1
Diferencias en auto reporte, antes y después del programa de intervención.

ÁREA	AUTO REPORTE (DIAGNÓSTICO)	AUTO REPORTE (EVALUACIÓN)	DIFERENCIA
Condiciones físicas del aula	3.08	3.11	0.03
Planeación	3.09	3.23	0.14
Uso del tiempo	3.20	3.21	0.01
Metodología	3.45	3.23	-0.22
Evaluación	3.35	3.30	-0.05
Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí	3.07	3.10	0.03
Práctica del personal de EE	3.87	3.06	-0.81
Reflexión y sensibilización	3.32	3.45	0.13
Formación docente*	2.8	3.07	0.27
Práctica del personal de ER y EE	3.3	2.84	-0.16
Práctica del personal de ER y familias	2.6	3.24	0.64
Promedio total	3.19	3.16	-0.03

Fuente: elaboración propia.

Para el tercer objetivo, evaluar la efectividad del programa de intervención para lograr cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula, identificados a través de la GEPIA de observación, la Tabla 2 presenta los resultados de la comparación de promedios entre pre y post test en observación. Se podrá apreciar que se cumplieron las condiciones de diferencias relevantes en siete de las diez áreas, siendo las que presentan las mayores: reflexión y sensibilización, evaluación y práctica del personal de EE. Cabe mencionar que aunque la categoría de práctica del personal de EE, tuvo una diferencia negativa en auto reporte, el

promedio no es muy diferente en observación, aunque aquí sí se observó un cambio importante. Entre las categorías en las que no se dieron cambios relevantes se encuentran las áreas relacionadas con: las prácticas del personal de ER y EE, las condiciones físicas del aula, y las prácticas del personal de ER y familias. El promedio general de las diferencias, también refleja cambios relevantes.

Tabla No.2
Diferencias en observación, antes y después del programa de intervención.

ÁREA	OBSERVACIÓN (PRE TEST)	OBSERVACIÓN (POST TEST)	DIFERENCIA
Condiciones físicas del aula	2.72	2.82	0.10
Planeación	2.28	3.04	0.76
Uso del tiempo	2.47	3.09	0.71
Metodología	2.57	3.18	0.61
Evaluación	2.3	3.48	1.18
Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí	2.28	3.10	0.82
Práctica del personal de EE	2.15	3.09	0.94
Reflexión y sensibilización	2.33	3.67	1.34
Formación docente*			
Práctica del personal de ER y EE	2.73	2.82	0.09
Práctica del personal de ER y familias	2.73	2.97	0.24
Promedio total	2.45	3.12	0.67

Fuente: elaboración propia.

También puede verse que las categorías con mayor promedio después de la intervención, son las de reflexión y sensibilización (3.67), evaluación (3.48), metodología (3.18) en la GEPIA de observación, mientras que en auto reporte son: reflexión y sensibilización (3.45), evaluación (3.30), y prácticas del personal de ER y familias (3.24). Con esto puede verse que existe concordancia sobre todo en la categoría de reflexión y sensibilización, y la de evaluación.

Finalmente, en la Tabla 3 pueden verse los reactivos de la GEPIA observación en los que hubo las diferencias más amplias en el pre y el post test, y los reactivos con las menores diferencias. Los reactivos donde se identificaron mayores cambios fueron los relacionados con el área de la relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los docentes entre sí; sensibilización; y evaluación. Los reactivos que indican menores cambios se ubican en las áreas de condiciones físicas del aula.

Tabla No.3

Reactivos con mayores y menores diferencias antes y después del programa de intervención en observación.

REACTIVOS CON DIFERENCIAS MÁS ALTAS ENTRE PRE TEST Y POST TEST - FORMATO OBSERVACIÓN	DIFERENCIA	REACTIVOS CON DIFERENCIAS MÁS BAJAS ENTRE PRE TEST Y POST TEST – FORMATO OBSERVACIÓN	DIFERENCIA
El docente logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc.(RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS, LOS ALUMNOS Y LOS MAESTROS ENTRE SÍ)	2.07	Usted logra una comunicación constante y positiva con los padres de familia (PRÁCTICA DEL PERSONAL DE ER Y FAMILIAS)	-0.11
El docente admite a todos los alumnos en su aula, sin distinción (REFLEXIÓN Y SENSIBILIZACIÓN)	1.62	El docente se cerciora de que el material visual del salón estimule de manera positiva a todos sus alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza–aprendizaje (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	-0.05
Las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.(EVALUACIÓN)	1.55	El docente ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores (RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS, LOS ALUMNOS Y LOS MAESTROS ENTRE SÍ)	-0.04
El docente propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.(RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS, LOS ALUMNOS Y LOS MAESTROS ENTRE SÍ)	1.51	El docente se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	0
El docente toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción (REFLEXIÓN Y SENSIBILIZACIÓN).	1.24	El docente se asegura de que, por lo menos en su salón de clases, el material didáctico sea físicamente accesible para todos (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	0.11
El docente planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros. (PLANEACIÓN)	1.18	El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	0.2
El docente acude a los profesionales de educación especial para que le apoyen en la promoción del aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (PRÁCTICA DEL PERSONAL DE EE)	1.16	El docente se asegura de que las actividades permitan que todos y cada uno de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno. (METODOLOGÍA)	0.2
El docente evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos (REFLEXIÓN Y SENSIBILIZACIÓN)	1.14	El personal de educación especial orienta adecuadamente al docente con respecto a las medidas para mejorar el aprendizaje de los niños con NEE y al grupo en general (PRÁCTICA PERSONAL DE ER Y EE)	0.22
El docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa.(EVALUACIÓN)	1.13	En el salón de clases, el docente se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos , de acuerdo con las actividades que realiza (CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA)	0.22
El docente conoce al personal de EE a quien puede acudir para solicitar su apoyo y trabaja con él. (PRÁCTICA PERSONAL DE ER Y EE)	1.13	El docente conoce las condiciones familiares de sus alumnos, y puede sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes (PRÁCTICA DEL PERSONAL DE ER Y FAMILIAS)	0.29

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento GEPIA en sus dos versiones muestran que los docentes han realizado cambios importantes en sus prácticas, a partir de la intervención, sobre todo en áreas como la sensibilización ante la diversidad y la reflexión acerca

de sus prácticas, lo cual es esencial para que sigan desarrollando prácticas que beneficien a todo el alumnado.

También se consiguió a través de la intervención que se modificaran aquellas prácticas en donde el docente tiene el control y puede apoyarse en sus recursos y conocimientos; mientras que cambios menores ocurrieron en aquellas áreas en donde el docente depende de otros recursos o personas, como por ejemplo las condiciones del aula o las prácticas que realizan en conjunto con otros profesionales. Fullan en 1991 (citado por Ainscow, 2011), menciona al respecto que el cambio en las políticas y metas que existen dentro de una escuela es difícil de lograr, sobre todo cuando dentro de ese contexto las personas se enfrentan a muchas presiones y además, los implicados tienen que trabajar solos al hacer frente a los problemas que enfrentan.

En este caso, existe aún la necesidad de incorporar estrategias que permitan mejorar las relaciones de trabajo y definir metas y objetivos comunes, además de disminuir las posturas defensivas que no permiten la retroalimentación entre profesionales, las que incluso se vieron reflejadas en las inquietudes que antes del proceso de intervención revelaron los docentes, entre las cuales se mencionaban situaciones ajenas a su labor, como la falta de asunción de responsabilidades por parte de los padres de familia, el poco apoyo de las autoridades o la falta de recursos materiales, dejando sin mencionar, aquellos aspectos que sí correspondían a su labor.

Llama la atención que los resultados en algunas categorías aparentemente indican que las prácticas inclusivas disminuyeron, por ejemplo en el promedio total de las diferencias entre el auto reporte en pre y el post test, el cual es negativo; sin embargo, puede verse que existen menos discrepancias en las puntuaciones de los promedios entre la prueba de auto reporte y la de observación en el post test que en el pre test. Esto quiere decir que hay mayor concordancia entre lo que los docentes reportan hacer y lo que se observa en la práctica después del proceso de intervención, lo que puede indicar que la intervención tuvo un efecto en la opinión de los docentes con respecto a sus propias prácticas o incluso que los docentes en un principio hayan sobrevalorado sus prácticas inclusivas y que, gracias al curso, hicieron una evaluación más objetiva de las mismas.

Si se analizan los contenidos del curso y los resultados, podemos ver que aún existen muchas áreas por trabajar, sobre todo en relación al trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales pues los cambios más importantes los han realizado los docentes de manera individual y en sus grupos, sin embargo es importante fomentar metas institucionales e incorporar

dinámicas orientadas a modificar la cultura escolar, para que los cambios sean sistémicos, no solo individuales.

De igual forma es necesario crear y asegurar estrategias que permitan mayor colaboración con las familias, pues se reconoce que sin el trabajo conjunto, muchos de los logros realizados en la escuela pueden fracasar si no se cuenta con el apoyo necesario en las casas de los alumnos. Esta situación es mencionada por los docentes como una gran limitante a su trabajo; Marchesi y Díaz (2007, citados en Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012) incluyen entre los aspectos que producen mayor satisfacción a los docentes el mantener una relación positiva con las familias, y entre los aspectos que producen más insatisfacción está que los padres no se preocupen por la educación de sus hijos.

Además, es importante considerar que algunos de los resultados del programa de intervención probablemente serán evidentes a largo plazo, pues el proceso para incorporar prácticas más inclusivas requiere de cambios profundos y constantes, sobre todo, que impacten en la cultura escolar y se adapten a las condiciones de la institución. Entre estas condiciones tenemos que el número de alumnos por grupo es alto, y los docentes tienen que responder a las demandas de atender a alumnos con NEE (casi 4 alumnos por salón) con poca preparación; el nivel socioeconómico de los alumnos y sus familias es bajo y enfrentan diversas problemáticas, que los docentes consideran como obstáculos para que sus alumnos logren buenos desempeños, tanto académicos como personales, pues en muchos casos se relacionan con baja motivación y aspiraciones de logro, además de que el apoyo que los padres de familia brindan es insuficiente. En la escuela, aún se cuenta con pocos recursos y materiales didácticos, lo que en suma habla de condiciones difíciles para el trabajo en la escuela.

Hay que añadir que además se presentaron dificultades para llevar a cabo el proyecto, como las limitaciones de tiempo y espacio, la poca participación de los docentes en el proceso de asesoramiento y la falta de liderazgo por parte de las autoridades, a pesar del reconocimiento de las necesidades de actualización, lo que habla de la importancia de los cambios en la cultura escolar.

Sin embargo, lograr la sensibilización y reflexión de los docentes, además de darles a conocer estrategias, recursos y conocimientos que puedan adaptar a sus prácticas, fue una acción muy importante y necesaria, pues si no existe la apertura y disposición al cambio, así como un mayor entendimiento y aceptación de la diversidad, difícilmente pueden lograrse mayores resultados.

Como menciona López en 2001, el desarrollo profesional del profesorado implica que el docente se conozca más a sí mismo y esté seguro de su práctica profesional a través de la reflexión y valoración. A su vez, Hargreaves (2003, citado por Ainscow, 2011), sugiere que las prácticas de los docentes siempre están arraigadas y son difíciles de modificar pues reflejan sus experiencias de vida y supuestos. Por ello, los procesos de auto reflexión son fundamentales para generar mejoras significativas.

Además, contar con mayor información y acceder a programas de actualización, permite a los docentes que adquieran mayor seguridad y confianza en su labor. En los resultados de TALIS(2013), se reporta que en 2008, los docentes que reciben más herramientas de desarrollo profesional, creen que trabajan en forma más efectiva, pero también se encontró que el 92% de los docentes mexicanos ha participado en actividades de actualización y aun así se tiene el nivel más alto de demanda insatisfecha en actividades de desarrollo profesional, lo que puede indicar que estos programas no han logrado adaptarse a las condiciones reales de las escuelas y su población. Al respecto, Dyson (1998), sugiere que cada escuela debe plantear sus propios niveles de responsabilidad, administrar sus propios recursos y tomar decisiones en función de las necesidades de sus alumnos y sus familias, es decir, los fundamentos teóricos deben ajustarse a las condiciones de la institución, así como a su comunidad. O como mencionan Naicker y García (1998), la dimensión conceptual de la educación inclusiva debe tener también una dimensión práctica que varía de contexto a contexto, dependiendo de los recursos, las políticas, etc.

Sin embargo, se considera que el proceso de intervención cumplió con un cometido importante, que fue el brindar a los docentes conocimientos acerca de estrategias que pudieran utilizar en su entorno y sobre todo, la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas, la forma en que se relacionan y la manera de mejorarlas en función del bienestar de sus alumnos, considerando siempre sus características, necesidades y recursos. En este proceso fue fundamental la sensibilización ante la diversidad del alumnado, así como el análisis del impacto que tiene su labor en el desarrollo de una mejor educación.

Finalmente, puede sugerirse a manera de mejora del programa (o de otros), el involucrar más a los docentes y los directivos en el diseño de las propuestas, a fin de que en verdad se puedan ajustar a sus necesidades y de esta manera se garantice la participación y compromiso de todos los involucrados, tarea que sin duda es esencial para asegurar que todos los alumnos, incluyendo

a los que presentan NEE, cuenten con mejores condiciones y oportunidades académicas, las cuales sin duda impactarán en su calidad de vida.

6. Referencias

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Recuperado de <http://www.ripei.org/files/COMPRIENDIENDO%20DESARROLLO%20DE%20ESC%20INCLUSIVAS.pdf>
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (2011). Some lessons from international efforts to foster inclusive education. *Innovación educativa*, 21, 55-74.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Index for Inclusion*. Traducción castellana guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga.:Aljibe.
- CONAPRED (2011) Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Recuperado de: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
- Duk, C. (2000). El enfoque de educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2).
- Dyson, A. (1998). Funding Special Education: A three country study of demand oriented models. *Comparative Education*, 34(3), 261-279
- Echeita, E., Ainscow, M.(2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Escalante, L. (2011). *Diseño, validación y piloteo de la guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula (GEPIA)*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.

- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender en la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 13, 1-10.
- Florian, L., Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4)369-386
- Forlin, C., García, I., Romero, S., Fletcher, T., & Hernandez, H. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7) ,723-739.
- García, I. (2010). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso Mexicano*. Banco Mundial-UASLP.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I. (2003). *Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). En Integración educativa. 1996-2002 Informe final*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española.
- García, I., Romero, S., (2009). Guía de observación. *Proyecto Evaluación de la integración educativa en México*. México.
- García, I., Romero, S., y Escalante, L. (2011). *Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA*). Documento presentado en el XI Congreso nacional de investigación educativa.
- INEE (2012). Panorama Educativo en México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Versin180413.pdf>
- Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado (2012) Educación inclusiva iguales en la diversidad. Participación de la familia. España. Recuperado de:http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m10_ei.pdf
- López, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI Revista de educación*, 15(54)

- Mexicanos Primero (2012). IDEI: Índice de Desempeño Educativo Incluyente. El avance en los estados de 2009 a 2012. Recuperado de: http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/idei/IDEI_2009-2012.pdf
- Moriña, A. (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Cap.2. (pp. 53-106).Málaga:Aljibe
- Naicker, S. y García, C. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1)
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004). Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Informe Final. Reporte Técnico. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006. México, D.F.
- TALIS (2013).Estudio Internacional Sobre la Enseñanza y el aprendizaje Nacional. OCDE/SEP
- Tomasevski, K. (2003) *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Serie Cuadernos Pedagógicos. Recuperado de: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_1231064373%2FContenido+y+vigencia.pdf
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”*. Conferencia Internacional sobre Educación para Todos. Jomtiem, Tailandia. Recuperado de: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca* y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
Consultado en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Universidad Pedagógica Nacional (2003). Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. UPN.

APÉNDICE B

Re: Artículo Desarrollo de la educación inclusiva a través de las prácticas docentes



Para ver mensajes relacionados con este, [agrupar mensajes por conversación](#).



Rebeca Vargas Bolaños (REBECA.VARGAS@ucr.ac.cr) [Agregar a contactos](#) 15/10/2013 | [Fotos](#)

Para: Lilia Serrato, Ismael Garcia ▾

Estimada Lilia y estimado Ismael:

Reciban un cordial saludo.

Discúlpenme por favor, que no lo haya dado acuse de recibido de su artículo.

Les informo que en este momento se encuentra en la lista de los documentos que se publicarán en el segundo número del 2014 (mayo), además debe ser revisado preliminarmente para luego enviarlo a los especialistas en la temática.

En los próximos días les estaremos informando sobre la revisión preliminar, que tengan un buen día.

Rebecca

APÉNDICE C
Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, Formato de Observación.



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI



Instituto de investigación y Posgrado

Facultad de Psicología
Maestría en Psicología

Estimado observador(a):

El Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología solicita a usted su colaboración para contestar el presente cuestionario. Se trata de una adaptación del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García, I. y Romero, S., 2009), y nos permitirá conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en las escuelas.

Le pedimos que realice la observación en el aula, de preferencia de una unidad didáctica. Conteste solamente a los reactivos que pudo observar.

Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, ponga una cruz en la opción que corresponda, indicando su función en su centro escolar:

Docente **Profesional de EE de apoyo** **Otro (especificar**

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA Observación).

PARTE I.

A continuación se listan una serie de reactivos que describen a las prácticas inclusivas. Elija la opción que describa mejor la práctica educativa del agente educativo al que realiza esta evaluación

Condiciones físicas del aula.

1. El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de **todos y cada uno** de sus alumnos

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

2. El docente se asegura de que, por lo menos en su salón de clases, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para **todos** (que esté disponible, al alcance de todos)

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

3. En el salón de clases, el docente se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a **todos**, de acuerdo con las actividades que realiza.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

4. El docente se cerciora de que el material visual del salón (láminas, pósters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a **todos** sus alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

5. El docente se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de **todos** sus alumnos.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

Planeación.

Para responder esta sección solicite al docente la planeación escrita de sus actividades.

6. Las actividades que el docente planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

7. El docente especifica en su planeación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

8. El docente planea adecuaciones de las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de **cada uno** de los alumnos.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

9. El docente planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

10. El docente define en su planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

Uso del tiempo.

11. El docente propicia que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos educativos.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

12. Del total de horas de clase, el docente utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de **cada** alumno.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

13. El docente dedica el tiempo suficiente para motivar a **todos** los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

Metodología.

14. El docente explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para **todos**.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

15. El docente indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

16. El docente toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de **todos y cada uno** de sus alumnos.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

17. El docente se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

18. El docente se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

19. El docente realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con las reacciones y desempeño de los alumnos.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

20. El docente se asegura de que las actividades permitan que **todos y cada uno** de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

Evaluación.

21. El docente busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

22. Las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de **todos y cada uno** de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

23. El docente realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha visto en el aula, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

24. El docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

PARTE II.

Los siguientes reactivos corresponden a aspectos relacionados con culturas y políticas inclusivas; al igual que en la Parte I, responde si la persona evaluada realiza las prácticas señaladas.

Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí.

25. El docente hace lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

26. El docente ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores.

Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

27. El docente propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
28. El docente logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
29. El docente se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
30. El docente se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
31. El docente evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
32. El docente hace que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

Práctica del personal de EE

33. El docente acude a los profesionales de educación especial para que le apoyen en la promoción del aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
34. Propicia que los alumnos compartan actividades con los alumnos con necesidades educativas especiales para favorecer el aprendizaje y la participación.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
35. El personal de Educación Especial (EE) coopera con el personal de Educación Regular para lograr mejores aprendizajes de todos los alumnos.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
36. El personal de EE se involucra con la familia del niño con NEE para conocer sus inquietudes y orientarla.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

Reflexión y sensibilización.

37. El docente evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
38. El docente admite a **todos** los alumnos en su aula, sin distinción.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
39. El docente toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

Práctica personal de ER y EE.

40. El docente conoce al personal de EE a quien puede acudir para solicitar su apoyo y trabaja con él.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
41. El personal de educación especial orienta adecuadamente al docente con respecto a las medidas para mejorar el aprendizaje de los niños con NEE y al grupo en general.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
42. El personal EE brinda apoyo a los alumnos dentro del aula regular.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

Práctica del personal de ER y familias.

43. El docente logra una comunicación constante y positiva con los padres de familia.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
44. El docente conoce las condiciones familiares de sus alumnos, y puede sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso
45. Las tareas para realizar en casa que deja a sus alumnos contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización.
 Totalmente cierto Parcialmente cierto Parcialmente falso Totalmente falso

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, Formato de Autorreporte



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI



Instituto de investigación y Posgrado

Facultad de Psicología
Maestría en Psicología

Estimado profesor(a):

El Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología solicita a usted su colaboración para contestar el presente cuestionario. Se trata de una adaptación del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García, I. y Romero, S., 2009), y nos permitirá conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el centro educativo al que usted pertenece.

Le pedimos que conteste el cuestionario con la mayor honestidad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Los datos obtenidos serán confidenciales y anónimos.

Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, ponga una cruz en la opción que corresponda, indicando su función en su centro escolar:

- Maestro de grupo
- Especialista equipo de apoyo
- Maestro taller
- Otro (especificar)

PARTE I.

A continuación se listan una serie de reactivos que describen a las prácticas inclusivas. Elija la opción que describa mejor su propia práctica educativa en la institución que labora.

Condiciones físicas del aula.

1. En los últimos meses, usted proporcionó, aprovechó y diseñó los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de **todos y cada uno** de sus alumnos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

2. Usted se asegura de que, en su salón de clases o área de trabajo, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para **todos** (que esté disponible, al alcance de todos)

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

3. En su área de trabajo, usted se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a **todos**, de acuerdo con las actividades que realizará.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

4. Usted se cerciora de que el material visual del salón (láminas, pósters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a **todos** sus alumnos y apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

5. Usted se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de **todos** sus alumnos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Planeación.

6. Las actividades que usted planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

7. Usted especifica en su planeación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

8. Usted planea las actividades de acuerdo a las expectativas que tiene sobre los alumnos, en cuanto a sus habilidades, capacidades y destrezas

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

9. Usted adecua las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

10. Usted planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

11. Usted dedica tiempo suficiente para realizar la planeación de las actividades, así como la manera de evaluarlas, con base en el conocimiento de sus alumnos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

12. Usted define en su planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Uso del tiempo.

13. Usted propicia que el tiempo en su espacio de trabajo se utilice eficazmente a favor del aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos que favorezcan al mismo.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

14. Usted utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de **cada** alumno

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

15. Usted dedica tiempo suficiente para motivar a **todos** los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Metodología.

16. Usted explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sea comprensible para **todos**.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

17. Usted indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

18. Usted toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de **todos y cada uno** de sus alumnos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

19. Usted se asegura de que el contenido de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de las competencias sean accesibles a sus alumnos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

20. Usted se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

21. Usted se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

22. Usted realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con

- sus reacciones y desempeño.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
23. Usted se asegura de que las actividades permitan que **todos y cada uno** de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Evaluación.

24. Usted busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
25. Las evaluaciones que usted realiza reconocen los logros de **todos y cada uno** de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
26. Usted realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha abordado anteriormente, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
27. Usted realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

PARTE II.

Los siguientes reactivos corresponden a aspectos relacionados con culturas y políticas inclusivas; al igual que en la Parte I, responda si usted realiza las prácticas señaladas.

Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí.

28. Usted hace lo necesario para que, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
29. Usted ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
30. Usted propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre usted y sus alumnos.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
31. Usted logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
32. Usted se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
33. Usted se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
34. Usted evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
35. Usted hace lo necesario para reducir el ausentismo escolar, busca las causas de esto y platica con los padres de familia al respecto.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
36. Usted hace que los alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.
- Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
37. Usted propicia que los alumnos compartan actividades con los alumnos sin necesidades educativas especiales para favorecer el aprendizaje y la participación.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
38. Usted se cerciora de que la escuela brinde espacios para la reflexión conjunta del profesorado bajo un clima de colaboración y participa en este tipo de actividades.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca
39. Usted ayuda a todo nuevo alumno o docente a adaptarse y se preocupa por crear un ambiente favorable para él.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Práctica del personal de apoyo en CAM

40. El personal de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

41. El personal de apoyo coopera con el maestro de grupo y de taller para lograr mejores aprendizajes de todos los alumnos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

42. El personal de apoyo se involucra con la familia del niño con NEE para conocer sus inquietudes y orientarlo.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Reflexión y sensibilización.

43. Usted revisa su metodología y su planeación y trata de aprender de lo que se ha hecho, para así garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje de los alumnos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

44. Usted comparte con los alumnos y a los demás profesionales experiencias positivas de inclusión, mediante historias, testimonios o conferencias de expertos o de quienes han vivido la inclusión, acerca de los beneficios de dicha inclusión.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

45. Usted evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

46. Usted admite a todos los alumnos en su aula, sin distinción.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

47. Usted toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Formación docente.

48. Usted basa sus prácticas inclusivas en experiencias previas, cursos, capacitaciones o en los resultados de investigaciones anteriores.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

49. Su capacitación y actualización constante, así como las actividades de desarrollo profesional, le ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

50. Usted manifiesta sus necesidades de formación al personal de la escuela y colabora para que se le otorgue esta preparación adicional.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

51. Usted participa activamente en las reuniones escolares y espacios destinados para adquirir la capacitación, mantener comunicaciones interpersonales efectivas, buscar una solución colaborativa a problemas y compartir conocimiento con sus colegas.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Práctica personal de apoyo y maestros de grupo.

52. Usted conoce a todo el personal de apoyo, con quienes puede acudir para solicitar su apoyo y trabaja con él.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

53. Se organizan horarios para reuniones con el personal de apoyo y se crean espacios entre docentes que permiten planear la enseñanza de los alumnos y para desarrollar adecuaciones y modificaciones.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

54. El apoyo profesional a los compañeros de trabajo y alumnos se sustenta en experiencia del personal de apoyo y se aprovecha plenamente.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

55. El personal de apoyo orienta al maestro de grupo con respecto a las medidas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Práctica del personal de ER y familias.

56. Usted logra una comunicación constante y positiva con los padres de familia.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

57. Usted conoce las condiciones familiares de los alumnos, y puede sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

58. Las tareas para realizar en casa que deja a sus alumnos contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización.

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

Parte III.

Opinión.

Mencione cinco aspectos que considera deben ser mejorados para que la escuela y el docente ofrezcan una educación más inclusiva.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Mencione cinco temáticas que considere necesarios para la formación del personal de la institución:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

APÉNDICE D

ENTREVISTA PARA EL DOCENTE DE ESCUELA REGULAR

Entrevistador:

Entrevistado:

Fecha de la entrevista:

SITUACIÓN ACTUAL

- 1) Sexo F M
- 2) Nombre de la escuela:
- 3) Grado en el que imparte clase:
- 4) Nivel educativo:
- 5) ¿Cuántos turnos trabaja?
- 6) ¿Qué formación tiene?
- 7) ¿Tiene algún otro trabajo? Si No
Si es así, ¿qué tipo de trabajo?
- 8) ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente?
- 9) ¿Cuántos niños tienen integrados en este momento?
- 10) ¿Qué necesidades especiales presentan estos niños y cuántos hay de cada categoría? Discapacidad Intelectual: Neuromotores: Problemas de aprendizaje: Trastornos de lenguaje: Discapacidad auditiva: Discapacidad visual: Capacidades y aptitudes sobresalientes Otros:
- 11) ¿Qué piensa usted de la integración educativa?
- 12) ¿Se ha hecho sensibilización a los padres de familia con respecto a la integración educativa? Si
No
- 13) ¿Cuál ha sido la actitud de sus compañeros docentes frente a la integración educativa?
Muy Buena Buena Mala Muy Mala
- 14) ¿Cuál ha sido la actitud de las autoridades de su escuela frente a la IE?
Muy buena Buena Mala Muy Mala
- 15) ¿Cuál ha sido la actitud de los integrantes del equipo de USAER frente a la IE?
Muy buena Buena Mala Muy mala
- 16) ¿Cuál ha sido la actitud de los padres de niños con N.E.E.?
Muy Buena Buena Mala Muy Mala
- 17) ¿Cuál ha sido la actitud de los padres de niños sin N.E.E.?
Muy Buena Buena Mala Muy Mala
- 18) ¿Cuál ha sido la actitud de los niños con N.E.E.?
Muy Buena Buena Mala Muy Mala

- 19) ¿Cuál ha sido la actitud de los niños sin N.E.E.?
 Muy Buena Buena Mala Muy Mala
- 20) ¿Cuáles han sido los resultados de la integración para los niños con N.E.E.?
 21) ¿Cuáles han sido los resultados de la integración para los niños sin N.E.E.?

CAPACITACIÓN

- 22) ¿Ha tenido alguna preparación para la integración educativa durante su formación?
 Si No
- 23) En caso de que si, ¿en qué consistió?
 24) ¿Considera que es la preparación que necesitaba?
 25) ¿Qué actualización ha recibido en los últimos 2 años?
 26) ¿Qué capacitación recibió usted para recibir a niños con N.E.E.?
 27) Principales temas
 28) ¿Cuál fue la duración de la capacitación? Horas
 29) ¿Quién la proporcionó?
 30) ¿Son los cursos secuenciados o un solo curso?
 Secuenciados Un solo curso
- 31) ¿Considera que fueron las capacitaciones que necesitaban?
 32) ¿Fueron suficientes para enfrentar el reto de la integración educativa?
 33) ¿Cree usted que requiere de más capacitación? Si No
- a) Principales temas:

CURRÍCULO

- 34) ¿Cómo le hace para trabajar con niños con N.E.E.?
 35) ¿La presencia del niño con NEE lo ha obligado a modificar la manera en que enseña?
 Si No
- a) Describir, por ejemplo, lo que hace ahora comparado con lo que hacía antes:
- 36) ¿Cuáles son los principales aspectos que toma en cuenta para hacer adecuaciones curriculares?
 a) En relación a objetivos:
 b) En relación a contenidos:
 c) En relación a procedimientos:
 d) En relación a materiales:
 e) En relación a evaluación:
- 37) En caso de que no realice adecuaciones:
 ¿Cómo trabaja el currículo?
 a) En relación a objetivos:
 b) En relación a contenidos:

- c) En relación a procedimientos:
- d) En relación a materiales:
- e) En relación a evaluación:

38) ¿Ha cambiado su sistema de evaluación? Si No

a. ¿Cómo?

39) ¿Cuánto tiempo le dedica a la preparación de sus clases?

40) ¿Cómo decide si promueve o no al niño con NEE?

EVALUACIÓN

41) ¿Cómo le hace para trabajar con los niños con NEE?

42) ¿Qué factores considera han promovido el éxito de la integración en esta escuela, si es que sido exitosa?

a) Internos

b) Externos:

43) ¿Cuáles son los obstáculos que ha encontrado en el proceso de integración?

a) Internos:

b) Externos:

44) ¿Cómo los han resuelto?

45) ¿Existen procedimientos sistemáticos de control y supervisión del progreso de los niños integrados?

Si No

46) En caso de que si, ¿cuáles son los procedimientos?

47) ¿Quiénes son los responsables de realizar ese trabajo?

48) Con la información que usted posee, ¿en cuántos casos se puede hablar de éxito y en cuántos de fracaso con respecto a la integración de los niños de su grupo?

a) Casos totales

b) Casos de éxito

c) Casos de fracaso

En caso de tener niños con N.E.E. en su salón, responder las siguientes preguntas:

49) ¿A partir de cuándo empezó a integrar a niños con N.E.E.?

50) ¿Qué relación mantiene con el personal de educación especial?

Muy Buena

Buena

Mala

Muy Mala

a) ¿En qué consiste el apoyo de educación especial?

b) ¿Es efectivo el apoyo? Si No

¿Por qué?

51) ¿Qué resultados ha observado en los niños con necesidades especiales?

En cuanto a:

a.- Desempeño académico

Muy Buena Buena Mala Muy Mala

b.- Habilidades de comportamiento

Muy Buena Buena Mala Muy Mala

c.- Adecuación social y emocional

Muy Buena Buena Mala Muy Mala

52) ¿Qué resultados ha observado en los niños sin necesidades especiales?

En cuanto a:

a.- Desempeño académico

Muy Buena Buena Mala Muy Mala

b.- Habilidades de comportamiento

Muy Buena Buena Mala Muy Mala

c.- Adecuación social y emocional

Muy Buena Buena Mala Muy Mala

POLÍTICAS Y METAS

53) ¿Cuáles son los criterios que utiliza para decidir que un niño es candidato para integrarse en su grupo?

54) ¿Cuáles son los criterios que utiliza para decidir que un niño no es candidato para integrarse en su grupo?

APOYOS

55) ¿Qué tipo de cambios han hecho en las instalaciones para facilitar la estancia de niños con NEE?

56) ¿Qué apoyos reciben por parte de la USAER?

57) ¿Ha tenido apoyo de los padres de sus alumnos para la integración?

Si No

a) ¿En qué ha consistido?

b) ¿Cuáles son las preocupaciones que ellos manifiestan?

c) ¿Cuáles son los principales problemas en la relación maestro-padre?

58) Exactamente ¿qué hace el personal de apoyo de EE?

59) ¿Cuáles son los principales resultados que se han obtenido con este trabajo?

60) ¿Hubo algún apoyo para la integración? Si No

61) ¿Quién lo brinda?

62) ¿En qué consistió el apoyo?

OPINIÓN PERSONAL

63) Para usted, ¿Qué es la integración educativa?

64) ¿Cree usted que es una opción para los niños con NEE?

Si No ¿Por qué?

65) Si tuviera todo el poder y todos los recursos para tomar decisiones, ¿qué haría para garantizar que la integración educativa fuera exitosa?

APÉNDICE E

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado (a) docente:

Por medio de la presente me permito solicitar su participación en la aplicación de la Guía de prácticas inclusivas en el aula (GEPIA) y en las entrevistas para docentes, además de su consentimiento para el uso de los datos únicamente con el fin de obtener información importante para generar un programa de intervención enfocado a satisfacer algunas necesidades formativas o de actualización en el área de educación inclusiva y favorecer su labor y el desempeño de la institución.

De antemano agradezco su atención, esperando contar con su participación. De ser así, le solicito su nombre y firma.

Quedo a sus órdenes para cualquier duda o aclaración, así como para acordar las fechas para realizar lo convenido.

Atentamente

Lic. Lilia Teresa Serrato Almendárez

Yo _____, estoy de acuerdo en participar en el proyecto mediante la aplicación del instrumento GEPIA y la entrevista para docentes y en permitir el uso de los datos de forma confidencial, con fines de aportar información al proyecto de intervención.

Firma: _____