



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS SUPERVISORES Y DIRECTORES DE
USAER DE LA DELEGACIÓN TLALPAN ANTE
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD**

**QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

CLAUDIA LEONOR BERNAL LOZANO

**DIRECTOR DEL TRABAJO
MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA**

**REVISORA
MTRA. EMMA ROTH GROSS**

MÉXICO

AGOSTO, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTEGRANTES DEL SÍNODO

DRA. ELISA SAAD DAYÁN

DR. JOSÉ JESÚS CARLOS GUZMÁN

DR. OCTAVIO CÉSAR GARCÍA GONZÁLEZ

DEDICATORIAS

A Dios:

Por su gran misericordia y la oportunidad que me brindó
para alcanzar un logro más en mi vida profesional,
poniendo a mi alcance los medios
para crecer espiritual e intelectualmente.

Al Espíritu Santo:

Por su sabiduría, conocimiento y consejo
para buscar más de Dios.

A mis hijas Ximena Daniela y Dana Paulina:

Por su amor y apoyo.

AGRADECIMIENTOS

A mi amiga Sonia:

Por su cariño, entusiasmo, perseverancia, apoyo,
tiempo y motivación para el logro de esta meta
en mi trayectoria profesional.

A mi tutor Mtro. Fernando Fierro:

Por confiar en mí y respaldar este
proyecto tan importante para mi persona

A mi revisora Mtra. Emma Roth:

Por impulsar en mí el deseo de continuar
caminando hacia mis ideales profesionales.

A mis sínodos Dra. Elisa, Dr. Jesús y Dr. Octavio

Por el tiempo dedicado a este trabajo y
por enriquecerlo hacia la mejora
y calidad que merece el esfuerzo y el empeño.

ÍNDICE

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INCLUSIVA	14
I.1 Necesidades Básicas de Aprendizaje	16
I.2 Educación inclusiva	19
I.3 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)	23
I.4 Práctica de valores y actitudes en el contexto de la educación inclusiva	26
I.5 Legislación educativa	27
I.6 Modelo Social de la Discapacidad	30
I.7 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	33
I.8 Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)	35
I.9 Reingeniería en la estructura de USAER	39
CAPÍTULO II. EL ENFOQUE DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS	41
II.1 Teorías implícitas desde el Enfoque Sociocognitivo	41
II.2 Discurso	45
II.3 Creencias	47
II.4 Opiniones	50
II.5 Actitudes	51
II.6 Las teorías implícitas desde la Psicología Cognitiva	54
II.7 Las representaciones como teorías implícitas	59
CAPÍTULO III. PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	63
III.1 Profesionalización del trabajo docente	66
III.2 Reflexión sobre la práctica y/o Práctica reflexiva	72
III.3 Espacios de profesionalización	75
CAPÍTULO IV. EL MÉTODO	83
IV.1 Problema	83
IV.2 Objetivo general	84
IV.3 Pregunta de investigación	85
IV.4 A manera de suposición	86
IV.5 Población muestra	86
IV.6 Instrumentos de recolección de datos	87
IV.7 Procedimiento	88
IV.8 Análisis de datos	90

CAPÍTULO V. RESULTADOS	91
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS GENERAL DE LOS RESULTADOS	136
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	148
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS	166
Anexo 1 Cuestionario	166
Anexo 2 Caso hipotético	168
Anexo 2 Cuestionario	169

RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro 1.	Sucesos Internacionales y Nacionales que han orientado la educación en México	27
Cuadro 2.	Metas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	64
Cuadro 3.	¿Por qué se considera incluyente?	94
Cuadro 4.	¿Dónde escuchó por primera vez la palabra inclusión?	97
Cuadro 5.	En su ámbito laboral ¿Qué se considera como inclusión?	99
Cuadro 6.	Desde su función laboral ¿Cómo se propicia la inclusión?	100
Cuadro 7.	¿Qué implica para su práctica docente la inclusión?	103
Cuadro 8.	¿Qué sabe de la diversidad?	105
Cuadro 9.	¿Por qué considera que los alumnos son diversos?	107
Cuadro 10.	¿Por qué se considera usted parte de la diversidad?	108
Cuadro 11.	¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación?	109
Cuadro 12.	¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto escolar?	110
Cuadro 13.	¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto áulico?	112
Cuadro 14.	¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto socio-familiar?	114
Cuadro 15.	En su experiencia ¿Qué factores ayudan a la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación?	116
Cuadro 16.	En su experiencia ¿Qué factores desfavorecen la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación?	118
Cuadro 17.	Como Director de la USAER ¿Qué atención le puede brindar al padre de familia respecto a la inscripción y atención que le corresponde por derecho al alumno con discapacidad?	120
Cuadro 18.	Inscrito el alumno con discapacidad en la escuela regular ¿Cuál considera que será la atención educativa que le corresponde?	122
Cuadro 19.	¿Cómo apoyar a la escuela regular para la atención del alumno con discapacidad?	124
Cuadro 20.	Con respecto a la temática de inclusión educativa ¿En qué espacios de actualización ha participado?	126
Cuadro 21.	¿Qué aspectos de la educación inclusiva revisó en esos espacios de actualización?	128
Cuadro 22.	¿Qué ha puesto en práctica de lo aprendido en esos espacios de actualización?	130
Cuadro 23.	¿Qué limitantes ha enfrentado para poner en práctica lo aprendido?	131
Cuadro 24.	¿En qué espacios de actualización le gustaría recibir más información sobre educación inclusiva?	133
Cuadro 25.	Categorías asignadas a las respuestas	137

ABREVIATURAS

BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAS	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
CENDI	Centro de Desarrollo Infantil
CECADEE	Centro de Capacitación de Educación Especial
CIT	Centro de Intervención Temprana
COEC	Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
CRIE	Centro de Recursos para la Integración Educativa
CRIO	Centro de Recursos de Información y Orientación
DEE	Dirección de Educación Especial
DOF	Diario Oficial de la Federación
EEE	Escuela de Educación Especial
GI	Grupos Integrados
LGE	Ley General de Educación
MASEE	Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial
PRONAP	Programa Nacional para la Actualización Permanente
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEPDF	Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal
SNTE	Sindicato Nacional para Trabajadores del Estado
UDEEI	Unidad de Educación Especial e Inclusión
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UOP	Unidad de Orientación al Público
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo: conocer lo que saben y lo que dicen que hacen los cuatro Supervisores y 16 Directores de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Delegación Política de Tlalpan, a través de las teorías implícitas que han construido acerca de la Educación Inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica, a fin de encontrar las causas por las que, desde la propia educación especial, existen diferentes formas de actuar con respecto a la inclusión. La investigación fue descriptiva, a partir de un estudio cuantitativo, pero con análisis cualitativo. La recuperación de información se realizó a través de la aplicación de dos cuestionarios. La selección de la muestra fue no probabilística e intencional. Conocer las creencias, ideas y conocimientos que los Supervisores y Directores tienen acerca de los diferentes conceptos de Educación Inclusiva es relevante, debido a que son ellos quienes orientan, asesoran y acompañan a los docentes de apoyo que coadyuvan con la Escuela de Educación Básica en el proceso de inclusión. Las respuestas se categorizaron con base en el carácter teórico que le atribuye Pozo (2006) a las representaciones implícitas desde la psicología cognitiva. Este análisis permitió entender los saberes que desde las teorías implícitas directas, interpretativas y constructivas influyen en el desempeño de la función directiva de los Supervisores y Directores.

Palabras clave: Teorías implícitas, educación inclusiva, profesionalización.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, la atención de las personas con discapacidad se ha basado en distintas concepciones, creencias, actitudes y valores, las cuales se han visto reflejadas en la manera de abordarla.

En 1994, bajo el auspicio de la Dirección de Educación Especial, se creó en México una instancia técnico-operativa llamada Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, la cual brinda apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a docentes de las escuelas de educación básica para la atención de aquella población que presenta cualquier tipo de discapacidad o capacidades y aptitudes sobresalientes. Inicialmente estas funciones estuvieron permeadas por una perspectiva integracionista, posteriormente, desde hace 5 años, los apoyos que ofrece esta instancia están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas con la intención de disminuir o eliminar las barreras que se generan en los diferentes contextos (aula, escuela y familia), que obstaculizan el aprendizaje y la participación donde se desenvuelve de esta población.

En el contexto de la Educación Inclusiva, con la finalidad de llevar a la práctica, desde sus funciones, acciones específicas para brindar una atención de calidad a los alumnos con discapacidad, los profesionales de la educación especial se han enfrentado a la reconceptualización y a la asimilación de conceptos diferentes.

Por lo tanto, acorde con la legislación vigente y las reformas educativas, el modelo de atención de la USAER, sustentado en la educación inclusiva, requiere que los profesionales de educación especial modifiquen constructos, ideas, actitudes, creencias; con el propósito de dar cumplimiento a los derechos humanos y a la igualdad de oportunidades de la población con discapacidad en los contextos regulares, a partir de culturas, prácticas y políticas incluyentes.

Es por ello que este trabajo de investigación está dirigido a conocer las creencias, ideas y conocimientos que los Supervisores y Directores de USAER de la Delegación de Tlalpan tienen acerca de los diferentes conceptos de Educación Inclusiva, indagando acerca de lo que “saben” y “lo que dicen que hacen” en el proceso de atención de los alumnos con discapacidad a la escuela regular y probablemente encontrar las posibles causas por las que se dan o se observan diferentes formas de actuar con respecto a la inclusión.

Para lograr lo anterior, las preguntas de los instrumentos empleados en este trabajo de investigación favorecieron la exploración de las ideas, valores, actitudes, argumentos sobre los siguientes aspectos:

- a) Cuál es el concepto que tienen sobre inclusión, diversidad, barreras para el aprendizaje y la participación.
- b) Las implicaciones de la práctica de la inclusión en su función laboral.
- c) Los factores que favorecen o desfavorecen la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación.
- d) Los espacios laborales o de formación en donde se relaciona el Supervisor y el Director de USAER con el concepto de inclusión.
- e) Las decisiones que toman, como directivos, para brindar atención a los alumnos con discapacidad dentro de la escuela regular de educación básica.

Lo anterior, debido a que, por desempeñar cargos de autoridad, pueden llegar a tomar decisiones atendiendo de manera predominante la información acorde con sus creencias, ideas y conocimientos, así como encontrarse en su práctica con algunas dificultades en la reestructuración de sus ideas en la aplicación de los diferentes conceptos fundamentales de la educación inclusiva.

Esta educación es un camino hacia la mejora de la escuela en su capacidad para responder ante la diversidad, es un proceso de reestructuración de su gestión escolar, pedagógica y de participación. Por ello, es necesaria la promoción de

actitudes positivas en la educación con la finalidad de ampliar la participación, ya que muchas veces las actitudes de los docentes, en relación con las diversas necesidades que presentan los alumnos, están determinadas en gran medida por las experiencias, ideas, creencias, actitudes y concepciones.

Las implicaciones y exigencias sociales hacia la educación y que conllevan acciones que deriva el proceso de la inclusión, propician que el individuo, por sus teorías implícitas y a través de sus diferentes manifestaciones por desconocimiento, ignorancia, personalidad o por el mismo conocimiento de causa, manifieste resistencia en esa apropiación de los constructos a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal, lo cual hace necesario, en el caso de los docentes, espacios de formación, de discusión y/o de estudio que les permita interactuar e intercambiar experiencias, con la finalidad de remover esas barreras que pueden afectar el desarrollo de su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de los alumnos (Casanova, 2011 y Echeita, 2006).

Con el propósito de contribuir a la explicación de las teorías implícitas de los profesionales de educación especial acerca de la Educación Inclusiva, se intentará responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los saberes y su vinculación con la práctica cotidiana, desde un análisis de la psicología cognitiva, que poseen los supervisores y directivos de USAER, de la delegación de Tlalpan, acerca de la educación inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica regular?

El presente trabajo está estructurado por siete capítulos: El primero describe la historia de la educación especial, su transición de la integración educativa a la educación Inclusiva y la creación de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En el segundo capítulo se revisan diferentes conceptos relacionados con las teorías implícitas, con la intención de identificar las diferentes maneras de

entender la naturaleza de las concepciones de los supervisores y directores de educación especial, respecto a la educación inclusiva.

En el tercer capítulo se aborda la profesionalización, reflexión sobre la práctica y espacios de actualización que ofrece la educación especial.

En el cuarto capítulo se describe el método de estudio utilizado para el análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas emitidas por la población muestra.

En el quinto capítulo se presenta el análisis de las respuestas obtenidas por los supervisores y directores en los cuestionarios, con respecto a lo que saben y dicen que hacen, así como las tendencias en los argumentos y frecuencias.

Por último, este trabajo cierra con dos capítulos referentes a algunos puntos de discusión respecto al análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones generales donde se proponen otras alternativas de investigación que podrían enriquecer y fortalecer el proceso de educación inclusiva.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Históricamente, la atención a las personas con discapacidad ha tenido distintas concepciones y actitudes, las cuales se han visto reflejadas hacia ellas en distintas connotaciones como: considerarlas como un obstáculo, eran rechazadas, eliminadas, segregadas; aunque también, según sus características las sobreprotegían, respetaban y las hacían partícipes en ceremonias o rituales por ser “protegidas de los dioses” (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000, p. 20).

En los siglos XVI y XVII, en México, gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos y la creación de la primera escuela pública para atenderlos, en 1867 se originó un cambio radical en la forma de percibirlos como personas educables, motivo por lo que en 1870 se fundó la Escuela Nacional de Ciegos, dando origen a la historia de la educación especial (García, et.al, 2000)

Posteriormente en los siglos XVIII y XIX prevaleció el enfoque médico en la atención a las personas con discapacidad, sobre todo la intelectual, considerando necesaria su hospitalización. Al programa de vida le llamaban tratamiento y al trabajo la denominaban terapia laboral. La recreación también era considerada terapia y la escuela era la terapia educacional.

Este tipo de atención continuó en los años 70's y 80's, del Siglo XX, época en que la educación especial se enfocó en el modelo médico-clínico, poco apropiado para el ámbito educativo, debido a que el alumno con alguna discapacidad era considerado como paciente, más que como alumno. Permaneció en ese tiempo una concepción psicométrica de las discapacidades, sustentada también en el modelo médico-psicológico.

Arnaiz (2002) lo describe de la siguiente manera:

El paradigma médico-psicológico tradicional trata la discapacidad como una enfermedad y la diferencia como una desviación social, y sigue difundido por muchos educadores. Este paradigma considera la discapacidad como desviación y centra su atención en las características negativas más que en los puntos fuertes y las habilidades de la persona (p.16).

En consecuencia, se elaboraron diagnósticos y programas para su rehabilitación y se fueron conformando grupos de discapacidades distintas para atenderlos en escuelas o institutos únicamente para alguna discapacidad en particular, por medio de la atención de profesionales especializados, favoreciendo la segregación del alumno. El modelo médico decidía quienes podían asistir a la escuela regular o a la escuela de educación especial, a través de instrumentos psicopedagógicos y debido a que la información era poco confiable, los alumnos no se integraban al sistema regular. Por lo tanto, en ese momento, los alumnos eran definidos o clasificados como discapacitados (García, et.al, 2000).

En el marco de la política educativa, la educación especial enfrentó el reto de transitar de un sistema paralelo, con una orientación clínica-médica asistencial o modelos terapéuticos, hacia sistemas integrados cimentados en el derecho de los sujetos con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales, para acceder al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, ampliándose la cobertura y generando estrategias de integración educativa para los menores con discapacidad, ahora sí, a través de un modelo educativo.

En los años 90 se puso de manifiesto la necesidad de analizar la educación desde las políticas educativas, con la intención de introducir innovaciones hacia la mejora de la educación para los alumnos con discapacidad transitoria o definitiva, como parte de las acciones necesarias para su formación en educación básica. El cometido era apoyar a las personas con discapacidad en su proceso de integración social. Por lo tanto, se comenzó a hablar de Integración Educativa de alumnos con discapacidad, definiéndola como “acceso al que tienen derecho

todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Dirección de Educación Especial (DEE), 2010, p. 186).

En México, en la misma década, surgió un momento histórico, por la modificación del Artículo tercero constitucional y la creación del Art. 41 de la Ley General de Educación. La Dirección de Educación Especial elaboró un proyecto de integración educativa para generar alternativas de apoyo a la población con discapacidad y niños con necesidades educativas especiales.

Como se puede apreciar, a lo largo del tiempo, la sociedad y la educación ha pensado y actuado de manera diferente con respecto a la discapacidad. Por lo anterior, los profesionales de educación regular y especial han transitado por estas etapas y movimientos históricos relacionados con el respeto a la diferencias, se han enfrentado a la reconceptualización y a la asimilación de conceptos diferentes, con la finalidad de llevar a la práctica, desde sus funciones, acciones específicas para brindar una atención de calidad a los alumnos con discapacidad, así como de dar cumplimiento a los derechos humanos y a la igualdad de oportunidades.

I.1 NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

A partir de 1990, con la Conferencia Mundial sobre Educación Básica para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, se empieza a discutir acerca de la importancia de que la educación desarrolle capacidades en la población escolar, a fin de satisfacer sus necesidades básicas que le permitan incorporarse a la vida productiva y favorecer su desarrollo integral.

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar

la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, marzo 1990, P. 7)

Para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos dentro del aula escolar se requiere de la intervención de varios factores como son (Ainscow, 1994):

- Compromiso de los docentes, como responsables en la atención de las demandas que se reflejan en el aula;
- Un sistema educativo que propicie condiciones óptimas que le puedan brindar al docente los elementos necesarios para identificar las necesidades tanto de su escuela como de sus alumnos,
- Acciones de capacitación y/o actualización docente, de manera permanente para atender adecuadamente a la diversidad de su población escolar,
- Participación del núcleo social que repercuta en la formación de los alumnos y la familia
- Formas de colaboración, participación y de relaciones adecuadas entre la población escolar y las autoridades educativas.

Esta Declaración de la UNESCO fue un impulso para las múltiples transformaciones y reformas educativas a partir de recomendaciones como la siguiente: “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (Ainscow, 1994, p. 20).

Es a partir de esta Declaración, que en 1993 surgen en México las modificaciones a la Ley Federal de Educación, la cual es sustituida por la Ley General de Educación (LGE), y al Artículo Tercero Constitucional, en el que se establece el derecho que tiene toda persona a la educación.

Además, en el Art. 41 de la Ley General de Educación se reconoce la importancia de la educación especial, que a texto dice:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

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

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

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

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (Última reforma publicada Diario Oficial de la Federación, 10 de junio de 2013).

Con estos planteamientos, se puede observar que en la escuela se admitió la diversidad de las Necesidades Básicas de Aprendizaje en virtud de los diferentes intereses y necesidades de los individuos, pero no en cuanto a la aceptación del pluralismo como característica del sistema educativo (Torres, 1998).

Es un reto y un desafío ofrecer a la población escolar una educación de calidad y, ante las diversas necesidades educativas, existe un creciente interés por la idea de una Educación inclusiva.

I.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta necesidad de atender educativamente a toda la diversidad de la población ha sido un desafío y un reto para la educación, lo que ha propiciado que se origine un marco común para la educación inclusiva.

La educación inclusiva refiere la necesidad de personalizar, en lo posible, los procesos educativos que producen los docentes, desde dos perspectivas: la primera, el sistema educativo general que responde a las normas y la segunda, corresponde a la escuela, en donde se asumirá la práctica de la educación inclusiva:

La personalización de la educación y de la enseñanza es la clave para la educación inclusiva y para la consecución del éxito escolar, para el logro de unos buenos resultados de aprendizaje de cada alumno o alumna en función de sus características y de sus posibilidades (Casanova, 2011, p. 52)

En la primera década del presente milenio, la educación especial transitó del proceso de integración educativa hacia la Inclusión. La Dirección de Educación Especial comenzó a introducir un nuevo trabajo colaborativo para implementar estrategias innovadoras asumiendo las tareas de la integración en la educación básica como sustantiva para transformar la gestión de las escuelas, y al mismo tiempo proyectar la Educación Inclusiva como responsabilidad de los niveles educativos.

Asimismo, impulsó una política educativa centrada en la Diversidad como elemento permanente para atender de manera incluyente al individuo y de acuerdo a sus necesidades. La razón de ser y hacer de la DEE se focalizó en mejorar la calidad de los procesos a través de las USAER, para dar así respuesta a las necesidades de la sociedad, reducir la inequidad de acceso a la educación y atender a la diversidad (Dirección de Educación Especial, 2010).

Para entender mejor esta transición, a continuación se presenta las diferencias entre los enfoques médico-clínico, integración y educación inclusiva.

Enfoque médico-clínico 80's	Enfoque de integración 90's	Enfoque de inclusión 2000
-El alumno con discapacidad era considerado como paciente.	-El alumno era considerado sujeto con necesidades educativas especiales.	-Reconoce la influencia de los contextos en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
-La discapacidad era tratada como enfermedad.	-El problema se centra en el alumno.	-La problemática se encuentra en los contextos generadores de barreras.
-La atención se centra en el déficit o en las limitaciones.	-Los alumnos se adaptaban a la oferta educativa disponible.	-Prioriza adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado.
-Los instrumentos psicopedagógicos se aplicaban para decidir quiénes asistían a la escuela regular o a la escuela especial	-La atención se centra en la escolarización del alumno con necesidades educativas especiales (SEP-DEE, 2011).	-La atención es a través de brindar apoyos a la escuela regular para disminuir las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación (SEP-DEE, 2011).

La inclusión empezó a ser una guía teórico-pedagógica para garantizar una escuela para todos y una educación de calidad con equidad. Lo que implicó una reconceptualización en el contexto de una sociedad basada en los principios de justicia e igualdad de oportunidades. Este planteamiento tiene “una implicación directa en la capacidad, responsabilidad y compromiso de un cambio de esquemas de los involucrados al dar la oportunidad de construir una escuela que responda a la diversidad” (DEE, 2010, p. 247).

En este sentido, la educación Inclusiva empezó a ser reconocida como un proyecto educativo y de transformación social, una respuesta a una realidad imperante en la sociedad y más concretamente en las aulas, un nuevo modo de entender la educación y la escuela (Casanova, 2011).

La educación inclusiva, desde la mirada de los miembros de la UNESCO, es un:

proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo...El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005; citado en Echeita y Ainscow, 2008, p. 1).

Hablar de educación inclusiva es una aspiración que debe contribuir al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Es estar pendiente de la situación del alumnado más vulnerable y hacer frente a las barreras que limitan el derecho a una educación inclusiva y de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad (Echeita y Ainscow, 2008; Echeita y Duk, 2008).

Desde la perspectiva de la democracia participativa, la educación es condición de inclusión social; los ciudadanos requieren de un cierto nivel para decodificar el mundo y tener conciencia de lo que es ese mundo y la sociedad actual. Esto exige constante adaptación del sujeto e interacción permanente con el intercambio cotidiano, la tecnología, institución, etc (Gimeno, 2002).

Echeita (2006) refiere que la educación inclusiva es “hablar de un mecanismo de garantía social para todos” (p. 98).

Gimeno Sacristán (2002) menciona que “los más educados pueden entender mejor esas situaciones y disponer de más capacidad y de una mayor flexibilidad para acomodarse a las condiciones mudables. A los menos capacitados sólo les cabe la perplejidad de no comprender” (p, 160).

La inclusión educativa o educación inclusiva es un requisito del derecho de la educación que implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. “Es reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje con especial atención en los alumnos más vulnerables y desfavorecidos... y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan” (Echeita y Duk,

2008, p. 1), es una aspiración del sistema educativo para contribuir a una sociedad más justa y democrática (Echeita, 2008).

Es parte de las responsabilidades de los docentes para que la escuela, más que ser parte del problema, sea un espacio de solución que evite la exclusión.

Echeita (2008) refiere que el hablar de la inclusión educativa es una aspiración de todo alumno, es él quien desea sentirse incluido, reconocido, sentir pertenencia al grupo. Además, menciona que son los alumnos quienes “nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras competencias, prácticas y valores educativos” (p. 10).

Asimismo, define a la educación inclusiva como “la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2008, p. 11).

Esto responde a la necesidad de analizar contenidos y formas culturales, políticas y prácticas escolares, de conocer cómo se aprende, se enseña, se refuerzan valores y ética. Asimismo, de “sacar a la luz...las barreras de distinto tipo y condición que establecidas por la tradición y reforzadas por determinadas culturas escolares, limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de algunos alumnos” (Echeita, 2008, p. 11).

En el documento del Temario Abierto sobre Educación Inclusiva se describe que las ideologías y las mismas prácticas educativas son barreras que deben ser identificadas durante la implementación de las prácticas inclusivas (UNESCO, 2004).

Booth y Ainscow (2000) describen lo siguiente:

Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación o conducir a la exclusión y discriminación. La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que

se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo (p. 7).

Los aspectos referidos anteriormente son barreras que limitan el aprendizaje y la participación o que excluyen y discriminan de diferente manera, son dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna.

I.3 BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP)

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. Booth y Ainscow (2000) las definen como aquellas que “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas y las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p. 9).

La Educación Especial en México, en la descripción de sus funciones en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, no omite la condición de discapacidad para tener derecho a la educación básica, porque al sujeto que atiende lo hace como persona, no como discapacitado. La discapacidad es una característica en la persona, por lo que referirlo como discapacitado lo identifica como tipo de persona, y las personas son iguales pero con situaciones distintas. De esta forma, el describirlo como persona le da el derecho de integrarlo a ambientes normalizadores.

La discapacidad se crea entonces de esta interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias; por lo tanto, es necesario analizarlas como dimensiones que influyen en la inclusión, con la finalidad de reconocer las barreras para el aprendizaje y la participación que de ahí surgen (Booth y Ainscow, 2000).

A continuación se definirán estas dimensiones que se interrelacionan con la dinámica escolar:

- Culturas inclusivas: Se relacionan con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante. Es el “desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela...los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares” (Booth y Ainscow, 2000, p. 27).
- Políticas inclusivas: Es una modalidad de apoyo, entendiéndose como “todas las acciones que aumentan la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 17). Estas políticas aseguran que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela.
- Prácticas inclusivas: Reflejan la cultura y la política inclusivas de la escuela. “Tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p.17).

Las culturas inclusivas pueden producir cambios en las políticas y las prácticas, así como transmitirse entre los miembros de la comunidad escolar, tanto en los miembros activos como en aquellos que de reciente incorporación.

Recuperando las tres dimensiones descritas, la inclusión se relaciona con el análisis crítico de todo aquello que la escuela realiza y que puede marginar o excluir al alumnado, así como aquello que puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación, ejemplo de ello son las teorías implícitas de los docentes, tema que se revisará en el tercer capítulo y es motivo de este trabajo de investigación.

Con base en los planteamientos de Booth y Ainscow (2000), la perspectiva de la educación inclusiva presenta los siguientes elementos:

- Implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y reducir la exclusión.
- Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas.
- Refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Refiere al desarrollo de las escuelas, del personal docente y del alumnado.
- Puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad.
- Percibe a la diversidad como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- Es el refuerzo mutuo de las relaciones entre centros escolares.
- Es un enfoque diferente para identificar e intentar resolver dificultades que surgen en las escuelas.
- Implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por lo anterior, se puede inferir que “hacer que las escuelas sean más inclusivas, puede ser un proceso doloroso para el profesorado, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias” (Booth y Ainscow, 2000, p. 23).

Echeita (2006) refiere que “no hay un patrón o modelo para una educación inclusiva, sino que estamos frente a escuelas en movimiento” (p. 23).

La educación inclusiva es un camino hacia la mejora de la escuela en su capacidad por responder ante la diversidad. Es un proceso de reestructuración tanto para su gestión escolar, pedagógica y de participación, como a la infraestructura. Una escuela inclusiva es aquella donde todos se sienten valorados y miembros de pleno derecho, es la impulsora de una sociedad humana y democrática (Echeita, 2006).

La educación inclusiva es una cuestión de valores, es una forma de vida, un juicio de valor (Echeita, 2006).

I. 4 PRÁCTICA DE VALORES Y ACTITUDES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Responder ante la diversidad dentro del aula es reconocer aspectos de las diferencias, a este respecto. Stainback y Stainback (1999) mencionan que:

Todo el mundo tiene una cultura, un origen, una historia, unas costumbres que conforman su vida cotidiana, sus creencias, sus actitudes y comportamientos. Aunque tendamos a creer que solo los grupos minoritarios más patentes tienen una cultura, esto no es cierto (p. 42).

Lo anterior deja ver que la diversidad no sólo es la discapacidad, los diversos grupos sociales, etnias, culturas; sino también lo es el descubrir que dentro del aula hay diferencias familiares, de género, religiosas, de destrezas, etc; por lo que el docente se enfrenta ante la necesidad de cuidar ante sus alumnos sus expresiones, lenguajes, ideas, valores, creencias.

Stainback y Stainback (1999) sugieren que en la medida en que el docente estudie su propia historia y experiencia personal, puede llegar a comprender los efectos de la educación que ofrece, pues de esta manera contribuye a la creación de aulas inclusivas que sirvan de modelo a la justicia social y de igualdad.

En el cultivo de la voluntad y de las disposiciones emocionales es fundamental que el docente tenga una actitud empática que le permita ponerse en el lugar del otro para comprender lo que sucede y poder actuar ante la diversidad con la que interactúa en el aula (Rosoli, 2012).

Por ello, es necesaria la promoción de actitudes positivas en la educación con la finalidad de ampliar la participación, debido a que muchas veces las

actitudes de los docentes, en relación con las diversas necesidades que presentan los alumnos, están determinadas en gran medida por las experiencias personales.

Por ello, para la promoción de una cultura, valores y prácticas que promueva la inclusión es vital que en los centros escolares o en otras instituciones educativas se establezca una cultura y unos valores compartidos:

fundados en la actitud y acogida positivas hacia la diversidad del alumnado en el aula... El objetivo de una escuela para todos debería promoverse desde las políticas educativas así como desde los valores, el liderazgo escolar y en la práctica docente. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009, p.21, 23).

I.5 LEGISLACIÓN EDUCATIVA

La atención educativa para la diversidad tiene su fundamento en una serie de imperativos jurídicos. Los cambios y ajustes en la legislación educativa de México se derivaron de una serie de decisiones tomadas en diversos organismos nacionales e internacionales

A continuación, en el Cuadro 1, de manera cronológica se mencionan algunos sucesos, legislación y reformas más significativos que han orientado la adopción de enfoques educativos para la atención a la diversidad en México.

Cuadro 1. Sucesos Internacionales y Nacionales que han orientado la educación en México		
AÑO	SUCESO	CONTENIDO
1990 (UNESCO)	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia (1990)	Necesidades Básicas de Aprendizaje
1992 (México)	Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica	-Reformulación de los contenidos y materiales educativos -Educación Básica de calidad

1993 (UNESCO)	Normas Uniformes sobre la Igualdad para las Personas con Discapacidad	-Marco político y jurídico, derechos y deberes en igualdad -Planes de estudio flexibles -Educación Especial guiarse por las mismas normas y aspiraciones de la educación general -Integración de educación especial en la enseñanza general.
1993 (México)	Reforma educativa y Política Art 3o Constitucional Ley General de Educación Planes y Programas de Primaria	-Reconocimiento de la Educación Especial Art. 41 de la LGE -Propósitos educativos nacionales vinculados con Jomtien, 1990
1994 (México)	Reorientación de los Servicios de educación especial	-Escuelas de Educación Especial se transforman en Centros de Atención Múltiple (CAM) -Grupos Integrados se transforman en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
1994 (Salamanca)	Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales	Muestra los cambios y orientaciones que fortalecen el principio de integración
1995-2000 (México)	Programa de Desarrollo Educativo	-Integrar con éxito a los menores con discapacidad a la educación básica -Señala la diferencia entre Integración Educativa y Escolar.
1995 (México)	Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad.	-Integración de menores con discapacidad a la escuela regular -Cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad
1997 (México)	Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales Equidad para la Diversidad	-Educación Especial como modalidad de Educación Básica -Diferencia entre Integración Educativa e Integración Escolar.
2000 (Europa)	Cumbre de Niza	-Luchar contra todas las formas de exclusión y discriminación para promover la integración y participación de los grupos vulnerables
2000 (Senegal)	Marco de Acción "Foro Mundial sobre la Educación" Dakar	-Reafirmación de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990) -Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos, aprender a ser

2001-2006 (México)	Programa Nacional de Educación	Desafíos: -Cobertura con equidad -Calidad en los procesos educativos y niveles de aprendizaje - integración y funcionamiento del sistema educativo. Principios: -Educación para todos: responsable de atender plenamente las demandas de grupos con capacidades -Educación de calidad vinculada con la producción -Educación de vanguardia: Desarrollo de las habilidades de pensamiento y las competencias básicas.
2001-2006 (Distrito Federal)	Programa de Desarrollo Educativo	Ejes de acción: -Escuelas de Calidad -Cobertura con Equidad -Participación Social y Vinculación Institucional -Administración al Servicio de la escuela La educación comprenderá el desarrollo de habilidades y competencias para responder a las necesidades de la vida contemporánea.
2004 (UNESCO)	Temario Abierto de Inclusión e Índice de Inclusión	Conceptos de: -Educación inclusiva -Inclusión -Enfoque Inclusivo -Barreras para el aprendizaje y la Participación -Apoyo Financiero a las escuelas -Currículo flexible
2004 (México)	Programa de Educación Preescolar	-Organizado a partir de competencias
2006 (México)	Reforma de Educación Secundaria	-Organizado a partir de competencias, asegurando la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda la vida -Se establece el Perfil de egreso Educación Básica
2006 (Nueva York, EEUU)	Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad	-Discapacidad -Vulnerabilidad
2009 (D.F)	Enfoque basado en Competencias Reforma Integral de Educación Primaria (RIEB)	-Competencias -Aprendizajes esperados -Indicadores
2011 (Gobierno Federal)	Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad	-Accesibilidad -Ajustes razonables -Diseño Universal

2013-2018 (México)	Plan Nacional de Desarrollo	México Incluyente México con educación de calidad Impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona
2013-2018 (México)	Programa Sectorial de Educación	Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa. Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad Promover la eliminación de las barreras
2014 (México)	ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.	La calidad en el aprendizaje del alumnado, la retención de los educandos en el Sistema Educativo Nacional, el desarrollo profesional docente, el fortalecimiento de las escuelas y el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), Modelo educativo denominado Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad

En todo lo anteriormente mencionado se pueden apreciar los antecedentes de la reorganización y de las reformas aplicadas al marco jurídico y de educación en México, a lo largo de los últimos 24 años.

I.6 MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Agustina Palacios (2008) refiere que las causas que originan la discapacidad son sociales, pues es la sociedad quien limita al individuo; aunque también existe una premisa de que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad aquello que se relaciona con la inclusión y la aceptación a la diferencia.

Es necesario trabajar no con el individuo mismo, sino con la sociedad, por eso el nombre de modelo social, porque las soluciones deben adoptarse desde una sociedad “pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas” (Palacios, 2008, p. 1).

Palacios (2008) menciona que la educación debe tender a ser inclusiva y adaptada a las necesidades de todos los alumnos, enfatizando que para ello la educación especial debe considerarse como “última medida” (p.1).

Los orígenes del modelo social se ubican en Estados Unidos y Europa donde las personas con discapacidad impulsaron cambios políticos orientados hacia reconocer el “impacto de las barreras sociales y ambientales, como el transporte y los edificios inaccesibles, las actitudes discriminatorias y los estereotipos culturales negativos... [que] discapacitaban a las personas con discapacidad” (Palacios, 2008, p. 2).

En este modelo es posible identificar nuevamente las actitudes como factor de exclusión y discriminación que la sociedad adopta y que propician la limitación de las capacidades de una persona con discapacidad, sea permanente o transitoria.

El modelo social de la discapacidad es un avance significativo en la inclusión, porque explica el papel de la sociedad y de los contextos en la exclusión que sufren niños, jóvenes y adultos en estas condiciones, sea en la comunidad, escuela o aula.

Mike Oliver (s/f) fue quien presentó ideas relevantes sobre este Modelo Social de la Discapacidad, refiriendo que el “fenómeno de la discapacidad debe ser abordado holísticamente” (citado en Palacios, 2008, p. 8). Algunos referentes de su aportación son:

- Todos los aspectos de exclusión deben ser considerados como un todo.
- Las personas con discapacidad deben tomar el control de su vida.
- Los gobiernos deben elaborar legislaciones que protejan los derechos humanos de la gente con discapacidad.

Colin Barnes (s/f), otro impulsor de este modelo social, refiere que hay barreras que impiden el desarrollo social de la gente con discapacidad como son las económicas, medioambientales, culturales, etc., y que incluyen inaccesibilidad en la educación en sistemas de comunicación e información, en servicios de apoyo social, transporte, vivienda, edificios públicos, entretenimiento, etc. Por consecuencia, las personas con alguna discapacidad son discapacitadas por la sociedad misma, al “acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general” (citado en Palacios, 2008, p.8); es decir, todo entorno o condición que imponga carga desproporcionada que no garantice el ejercicio en igualdad de condiciones.

Por lo tanto, el cambio debe darse directamente en los contextos, más que en el individuo, pues el concepto de discapacidad varía según el contexto, época y cultura.

Palacios (2008) menciona que el modelo social aboga por la educación inclusiva porque “las personas, los maestros y los niños deben ser animados y educados para la aceptación y tolerancia” (p. 12). Asimismo, en su documento menciona que la visión de inclusión desafía la noción de normalidad, sosteniendo que ésta no existe sobre una realidad donde sólo existe la diferencia.

Mike Oliver (s/f) refiere también que:

una de las funciones de la educación es asegurar la integración de las personas en la sociedad...el sistema educativo –a través de la herramienta fundamental de la educación especial- ha fallado...ha servido para excluir a las personas con discapacidad –no solo en el proceso educativo- sino también de la vida en sociedad” (citado en Palacios, 2008, p. 13).

Palacios (2008) menciona que el modelo social resalta que una educación inclusiva implica un cambio de ética de la escuela, que los maestros necesitan un compromiso, requieren de una valoración de la diferencia:

Lo que se necesita –en definitiva- es un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad (Palacios, 2008, p. 13).

Con el claro interés de que la escuela responda de manera participativa para atender a la diversidad de la población escolar con equidad social y calidad en la enseñanza, la Dirección de Educación Especial ofrece la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, que a continuación se revisará.

I.7 UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

La USAER surgió en 1994 con la Reorientación de los Servicios de Educación Especial, como estrategia para responder a las políticas educativas, de integración y a las propias necesidades de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, que asisten a la escuela regular.

La reorientación consistió en la simplificación de los servicios que ofrecía educación especial (Macías, 2000):

- El Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) que existía, se convirtió en la Unidad de Orientación al Público (UOP). Su objetivo es brindar apoyo y orientación a los padres de familia en cuanto a las opciones de atención para sus hijos.
- Las Escuelas de Educación Especial (EEE), los Centros de Intervención Temprana (CIT) y los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) existentes, se reorientaron para formar Centros de Atención Múltiple (CAM), mismos que brindan servicio escolarizado de educación básica a alumnos con discapacidad, sin importar el área de atención, desde los 45 días de nacido hasta los 22 años. Anteriormente, las EEE sólo atendían a discapacidades específicas, lo que obligaba a los padres de familia a recorrer grandes distancias para acudir a la escuela que le correspondía, según la discapacidad que presentaba su hijo.

- Los Grupos Integrados (GI), al igual que los Centros Psicopedagógicos y las Unidades de Atención a Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) se reorientan a USAER.

La USAER es una instancia técnico-operativa que se crea para proporcionar apoyos técnico, metodológicos y conceptuales en las escuelas de educación básica para la atención de aquella población que presenta cualquier tipo de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, retos en las áreas de lenguaje oral y escrito, matemáticas y de aquéllos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Estos apoyos actualmente están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas con énfasis en la disminución o eliminación de las BAP que se generan en los diferentes contextos (aula, escuela y familia), con la finalidad de enriquecer los ambientes de aprendizaje y favorecer la participación de los alumnos.

Los apoyos lo realiza la USAER mediante estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación, así como las específicas y diversificadas para la población con discapacidad (SEP-DEE, 2011).

De estos apoyos se articulan acciones que favorecen “la construcción de una comunidad sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad” (SEP-DEE, 2011, p. 129).

La USAER interviene y apoya a la escuela como totalidad para garantizar una educación inclusiva que promueva el logro de los aprendizajes en un ambiente de respeto y aceptación a las diferencias.

Asimismo, la USAER coadyuva en la transformación de la escuela, respecto a su cultura, práctica y política, con la finalidad de analizar y comprender cuáles de

estas dimensiones se convierten en BAP, de tal forma que con la colaboración corresponsable con la escuela, aula y familia se puedan minimizar o eliminar. La Unidad de Apoyo al promover relaciones que favorecen la educación inclusiva, se convierte en un medio para asegurar:

la permanencia de los alumnos y alumnas en la escuela, en la medida en que promueve relaciones pedagógicas más democráticas, combate toda forma de exclusión o discriminación y capitaliza la diversidad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los actores del proceso educativo (SEP-DEE, 2011, p. 132).

De esta forma, la USAER interviene en la mejora de los contextos y favorece la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas de la escuela hacia la disminución o eliminación de las barreras.

Casanova (2011) plantea la necesidad de que en la escuela se incorpore:

profesorado especializado para la atención debida a las distintas necesidades que presenta el alumnado...es conveniente que el apoyo a este alumnado se realice dentro del grupo ordinario...es la mejor manera de potenciar el trabajo en equipo, que redunde en unas mejores condiciones de aprendizaje para todo el alumnado (pp.87,88).

El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial es un documento a disposición de los Supervisores, Directores y docentes de apoyo de la USAER en el que se establece el marco que delimita el camino del proceso de atención que ofrece la USAER al interior de las escuelas de educación básica, así como los aspectos descriptivos y explicativos que formalizan teórica y operativamente este modelo a seguir.

A continuación se describirá de manera general el contenido de este documento rector.

I.8 MODELO DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (MASEE)

En agosto de 2009 se implanta este Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal, el cual marca la directriz de la USAER

para dar respuesta a las diferentes necesidades y características de la población educativa, impulsando estrategias pedagógicas para su atención y particularmente para la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación o en cualquier situación de vulnerabilidad.

El MASEE surge de la suma de esfuerzos del personal de la Dirección de Educación Especial (DEE) con la intención de mejorar el proceso de atención que ofrecen los Servicios que integran esta DEE.

Al interior del documento se aportan conceptos, filosofías, principios éticos, las principales políticas educativas nacionales e internacionales que influyen en la transformación de los servicios de educación especial, así como el marco teórico referencial, enfoques y propósitos del MASEE.

Se destacan los postulados de Educación Inclusiva, las premisas del Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, como planteamientos sustantivos que cobran relevancia en torno a la organización y funcionamiento de la USAER y su razón de ser (SEP-DEE, 2011).

En síntesis, este modelo condensa la aspiración de una educación para todos, como un medio para la inclusión social de las nuevas generaciones para dar respuesta a la diversidad, a través de la USAER, como promotora de cambio y de transformación de las prácticas, contribuyendo a una educación diferente.

Los profesionales de educación han transitado por estas etapas históricas y se han enfrentado a la reconceptualización y a la asimilación de conceptos diferentes, con la finalidad de llevar a la práctica, desde sus funciones, acciones específicas para brindar una atención de calidad a los alumnos con discapacidad, a partir de una educación inclusiva.

Es necesario mencionar que la participación, colaboración y compromiso común entre los diferentes profesionales de la educación: supervisores, directores, docentes, personal técnico, así como alumnos y padres de familia puede favorecer ambientes incluyentes, armónicos y democráticos encaminándose hacia una educación de calidad. Por lo tanto, las acciones de sensibilización, negociación, motivación y reflexión deben implicar procesos de participación y de valores de libertad y respeto.

Según la Guía Operativa para la Organización de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de las Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2013-2014, las principales funciones de los Supervisores y Directores son las siguientes (SEP, 2013-2014):

Supervisores:

- Promover la organización y funcionamiento eficaz de las escuelas a su cargo, para asegurar que la comunidad educativa asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados de aprendizaje, particularmente de aquellos en situación de vulnerabilidad.
- Apoyar los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de cada director, con el fin de que cuenten con los elementos técnicos y metodológicos necesarios para el cumplimiento de su función, proporcionándoles orientaciones y recomendaciones de forma oral y por escrito.
- Establecer comunicación y coordinación con los supervisores internivel, sobre todo con los que comparte ubicación geográfica para sumar esfuerzos en la atención educativa de la comunidad a la que atienden.
- Garantizar que el personal directivo, docente, administrativo y de servicios atiendan la población escolar considerando los derechos y obligaciones de los alumnos propiciando un ambiente inclusivo donde prevalezca el respeto y la cordialidad.

- Solicitar a su autoridad superior apoyo específico para fortalecer su función supervisora.
- Notificar a los supervisores de educación primaria, preescolar y secundaria que estén en su ámbito de intervención, los datos de ubicación de las USAER a su cargo, para proporcionar orientación al personal directivo y docente que lo requiera.
- Diagnosticar la calidad del servicio que ofrece la USAER.
- Mejorar y evaluar el servicio de apoyo que ofrece la USAER en las escuelas regulares.
- Orientar a los Directores de USAER en la elaboración de planeaciones didácticas.

Directores:

- Impulsar acciones integrales que sean conducentes a eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, identificadas en los contextos escolares.
- Cumplir los requerimientos de aprendizaje con apoyo del personal de la USAER de aquellos alumnos que BAP, asociados a discapacidad.
- Realizar visitas de carácter técnico con el fin de orientar, acompañar y dar seguimiento a las acciones desarrolladas por el personal de la USAER de acuerdo a su planeación.
- Promover y desarrollar procesos de observación y reflexión sobre la práctica docente.
- Solicitar apoyo y orientación a los supervisores escolares, para fortalecer su función directiva.
- Participar en las actividades de desarrollo profesional a las que se le convoquen para fortalecer su función.

- Realizar lo conducente para que los alumnos que se benefician del apoyo de USAER en la escuela regular no sean derivados innecesariamente a los CAM.

Lo anterior lleva a que los profesionales de la educación especial, en cargos de autoridad, pueden llegar a tomar decisiones atendiendo de manera predominante la información acorde con sus creencias, ideas y conocimientos; sin embargo, en la aplicación de los diferentes conceptos fundamentales de la educación inclusiva, se pueden encontrar en su práctica algunas dificultades en la reestructuración de sus ideas y, por ende, en la orientación que ofrecen a los docentes de USAER y/o padres de familia.

En el numeral 156 de Guía Operativa (SEP, 2013-2014) dice que:

El director de la escuela, el docente de grupo y la USAER o CAPEP tomarán medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación inclusiva, así como la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en condiciones de vulnerabilidad (p. 68).

1.9 REINGENIERÍA EN LA ESTRUCTURA DE USAER

Antes de concluir este capítulo, es necesario mencionar que a 20 años de la USAER, en este ciclo escolar 2013-2014, se le avizoran cambios estructurales y de funcionamiento que hasta el momento no se encuentran concretados en documento oficial alguno. La dinámica de intervención va a ser diferente para el ciclo escolar 2014-2015 y los integrantes que conforman tanto este servicio como la zona de supervisión van a tener funciones distintas, las cuales no están planteadas aún.

Por el momento, en este mes de julio de 2014, en el que se está concluyendo este trabajo recepcional, las primeras propuestas de la DEE son las siguientes:

- a) La USAER deja de ser Unidad de Servicios y se orienta con el nombre de Unidad de Educación Especial e Inclusión (UDEEI).
- b) Los integrantes de la UDEEI serán de ocho especialistas, trabajo social, secretaria y director.
- c) La zona de supervisión se integra por: Supervisor, secretaria, personal de mantenimiento y tres especialistas, desaparece la función de Asesor Técnico-Pedagógico.

A continuación se describen las diferencias entre ambas Unidades que hasta el momento se ha socializado por parte de la DEE:

USAER	UDEEI
Atendía cuatro escuelas de los niveles de educación primaria y secundaria	Atenderá ocho escuelas de cualquier nivel o modalidad: Centro de Desarrollo Infantil de la SEP (CENDI), Jardín de niños, primaria y secundaria
Dos docentes de apoyo por escuela	Un especialista por escuela (ya no se le llamará docente de apoyo)
Equipo interdisciplinario: Comunicación, Psicología y Trabajo social	Equipo interdisciplinario: no existe. Sólo Trabajo Social
Población que atendía: cualquier tipo de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, retos en el área de lenguaje oral, escrito, matemáticas y, en general, para aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación	Población en atención: cualquier tipo de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, indígenas, migrantes y talentos específicos.

En el siguiente capítulo se revisará el tema de las Teorías Implícitas, a fin de contribuir con la explicación del vínculo que se establece entre conocimientos construidos y prácticas educativas de lo que saben y lo que dicen que hacen los supervisores y directores de educación especial, población muestra de este trabajo.

CAPÍTULO II

EL ENFOQUE DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

En este capítulo se revisarán diferentes conceptos que se encuentran relacionados con las teorías implícitas desde el enfoque sociocognitivo y de la psicología cognitiva, los cuales pueden ser utilizadas para identificar las diferentes maneras de entender la naturaleza de las concepciones de los docentes de educación especial, relativas a los términos y procesos de la Educación Inclusiva de alumnos con discapacidad a las escuelas de educación básica.

Algunos de estos conceptos se relacionan con las ideologías, los valores y las creencias que se ven reflejadas en acciones, actitudes, discursos y participaciones. Una parte importante de las decisiones y acciones de los docentes depende de sus concepciones, conocimientos, creencias o teorías (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Para el estudio de las concepciones de los docentes existen diferentes enfoques los cuales asumen una posición particular respecto al origen, naturaleza cognitiva y procesos de cambio o de reestructuración teórica, a continuación se iniciará con el enfoque sociocognitivo.

II.1 TEORÍAS IMPLÍCITAS DESDE EL ENFOQUE SOCIOCOGNITIVO

Las teorías implícitas son representaciones mentales individuales basadas en experiencias sociales y culturales; son formas de representación, organización de contenidos, utilidad ante las demandas sociales y la construcción que conforman un marco teórico que permite reconocer la forma en que el ser humano representa su conocimiento, interviene, razona y actúa; todo ello como resultado de haberse compartido socialmente (Rodrigo, et al. 1993).

Son implícitas porque son inaccesibles a la conciencia; sin embargo, es necesario fomentar la toma de conciencia con respecto a las propias ideas; es decir, propiciar cambios conceptuales, como así se infiere en la frase de Vygotsky “la conciencia es contacto social con uno mismo”, por lo que hay que hacer conscientes las teorías implícitas que el individuo utiliza para interpretar la realidad (citado en Loo, Olmos y Granados, 2003, p. 67).

Por ejemplo, están las concepciones de los docentes sobre la educación, el valor de los contenidos y procesos que los llevan a decidir y actuar en la práctica de una manera determinada. Por eso, Rodrigo y colaboradores (1993) mencionan que el estudio de las teorías Implícitas de los profesores pretende explicar la estructura latente que le da sentido a la enseñanza, a las prácticas educativas.

Toda información no es todo conocimiento, se hace conocimiento cuando se ha apropiado por la persona y le ha otorgado un significado en sus cuatro dimensiones: afectiva, motora, social y cognitiva. El conocimiento es indispensable para la vida, tanto en lo individual como en lo colectivo, por eso se puede llegar a afirmar que en todas las sociedades tienden a ser parte de las “sociedades de conocimiento”, entendiéndosele como aquella en que sus miembros, en colectivo e individual, tienen capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles y generados en cualquier parte, así como de aprovecharlos para comprender y resolver mejor sus problemas (Olivé León, 2006).

El desarrollo del ser humano, en concreto el de sus estructuras cognitivas, está íntimamente ligado a la posibilidad de codificar la realidad por medio de algún sistema de signos y a la de disponer de medios para comunicar el conocimiento (Vera, 1997, Citado en García, 2012, p. 367).

El proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social que, según distintas concepciones, varía de grado de influencia sobre el individuo y en el papel que este último juega (Rodrigo, et. al, 1993).

Ante este proceso de adquisición del conocimiento, la resolución de problemas, toma de decisiones y/o actitudes se encuentran las acciones que manifiestan saberes que conforman una concepción real para el individuo, con base a lo aprendido, vivenciado y/u observado; sin embargo, cada persona hace una interpretación propia de lo que integra su estructura mental y que conjunta teorías implícitas entre conocimientos, actitudes y procedimientos cognitivos.

La naturaleza del conocimiento puede ser idiosincrático o personal, para otros es una habilidad cognitiva y profesional; sin embargo, hay casos en los que se considera como un conocimiento fundamentalmente práctico (Rodrigo, et al. 1993).

Con respecto a la educación, las teorías implícitas permiten a los docentes interpretar la realidad, ellos son los intérpretes del currículo, de las innovaciones que sirven de base de conocimiento en el procesamiento de la información y constituyen un marco de valores de referencia y de programas de acción (Rodrigo, et al. 1993).

Lo anterior, debido a que los docentes poseen significados adquiridos durante su formación, pero también son el resultado de experiencias. No existe una visión única y compartida por todos, sino son visiones homogéneas determinadas dentro de diferentes grupos, relacionadas con la realidad.

Durkheim refiere que las representaciones colectivas suponen un nivel conceptual superior porque él percibe a la sociedad como creadora del individuo; por tanto, el individuo se constituye como un reflejo pasivo de la sociedad (citado en Rodrigo, et al. 1993).

Lo interesante es comprobar que los individuos son capaces de adaptarse a las demandas sociales o educativas, cualquiera que sea su sesgo teórico y dar respuestas apropiadas a las circunstancias (Rodrigo, et al. 1993).

La mayoría de los fenómenos psicológicos que son considerados comúnmente individuales, son en gran parte reflejo de los fenómenos sociales que se estructuran en una conciencia colectiva; es decir, el aprendizaje es adquirido y conquistado socialmente (Salomon, 1980)

Se puede interpretar que el manejo que el ser humano hace de la información es derivado de intereses y prácticas diversas, por así convenir a determinados grupos (institución, comunidad, gobierno, etc.), lo que propicia volver a remitirse a lo básico del ser humano, por ejemplo, a los mitos, estereotipos y creencias. El ser humano no tiene teorías almacenadas, sino sistemas de experiencias de dominio (Rodrigo, et al. 1993).

Precisamente, para el análisis de las teorías implícitas se requiere elaborar ciertas categorías, como alternativas que existen para identificar la frecuencia de ciertos elementos, conceptos, acciones, actitudes, etc. Roth y Shoben (1983) lo refieren como contexto en el significado. Es decir, requiere información estable independiente del contexto, con lo cual se puede entender el cambio de estructuras cuando se perciben en contextos diferentes (citado en Rodrigo, et al. 1993).

Por ello es necesario considerar las teorías implícitas de las personas sobre su entorno (hogar, comunidad, trabajo, etc), porque reflejan valores y creencias del grupo social al que pertenecen, así como la forma de categorizar el conocimiento y compartir el discurso, las ideologías etc.

A continuación se revisarán algunos conceptos de aquello que permite identificar las teorías implícitas.

II. 2 DISCURSO

El discurso es considerado como un fenómeno social, práctico y cultural, sus usuarios realizan actos sociales y participan en la interacción social, misma que se encuentra enclavada en diversos contextos sociales y culturales, ya sea con familiares, compañeros de trabajo, asambleas, debates, etc (Van Dijk, 2000).

Van Dijk (2000) menciona que:

Los usuarios del lenguaje utilizan activamente los textos y el habla no sólo como hablantes, escritores, oyentes o lectores, sino también como miembros de categorías sociales, grupos, profesiones, organizaciones, comunidades, sociedades o culturas (p. 22).

En el discurso, su práctica social va más allá de la propia interacción social porque constituyen prácticas discursivas, más que un mero diálogo informal. El usuario del lenguaje, como lo menciona Van Dijk (2000), es quien evidencia las funciones sociales del discurso a través de la acción, contexto, poder e ideología que se relacionan con estructuras de la sociedad.

A continuación se describirán ampliamente estos aspectos:

a) La acción desde esta perspectiva del discurso, es la clase de cosas que las personas hacen y que se relacionan con las intenciones. Van Dijk las denomina “actos intencionales” (2000, p. 28). Estos actos son algo más que sentarse o caminar, son aquellos que sin hacer nada, manifiestan un actuar de manera moral, social o legal. El discurso es una forma de acción porque es actuada, controlada, intencional y con un propósito definido.

b) La noción de contexto, como lo refiere Van Dijk (2000) implica:

Algún tipo de entorno o circunstancias para un suceso, acción o discurso. Algo que necesitamos saber para comprender en forma apropiada el suceso, la acción o el discurso. Algo que funciona como trasfondo, marco, ambiente, condiciones o consecuencias (p.32).

En este aspecto, el ser humano en sus participaciones, se convierte en elemento crucial del contexto y de los roles de acción, debido a que su presencia

está marcada sistemáticamente en la interacción verbal o en el discurso de diversas situaciones.

Woolfolk (1996) refiere que “el contexto social es un factor fundamental que determina lo que la gente llega a saber de sí misma y del mundo” (p.279). Vygotsky afirma que el aprendizaje es de manera inherente social y está integrado en un entorno cultural particular, en una situación social específica (citado en Woolfolk, 1996).

c) El poder es la característica del contexto y la sociedad que tiene un efecto sobre el texto o el habla. Dentro de este aspecto se encuentra el “poder social” definido como “una relación específica entre grupos sociales o instituciones” (Van Dijk, 2000, p. 40).

Dentro del discurso se encuentra el poder persuasivo, el cual sirve para que los otros hagan algo sin recibir órdenes y el cumplimiento se basa en esas formas de persuasión que se realiza (Van Dijk, 2000).

d) La ideología es un elemento de vínculo entre el discurso y la sociedad, a través de las funciones sociales que ejerce. Van Dijk (2000) refiere que las ideologías son “desarrolladas por grupos dominantes para reproducir y legitimar su dominación” (p. 51).

Asimismo, las ideologías son un sistema social porque son compartidas por los miembros de un grupo, se adquieren y se cambian dentro de los contextos sociales. Van Dijk (1980) considera a las ideologías como un sistema de cognición al ser representaciones mentales.

La denominación de la ideología puede ser impuesta y dificulta la representación en el ser humano acerca de lo que es bueno o malo, pues es un resultado de manipulación, la ideología está relacionada con las cuestiones

socialmente relevantes. Aquí el discurso es el medio por el que las ideologías se comunican de manera persuasiva a la sociedad, según su función social, las cuales aseguran que las personas actúen de modos similares en situaciones igualmente similares.

Las ideologías y el conocimiento son dos clases de creencias, lo que puede ser conocimiento para algunos es una ideología para otros, esto, por la función social que desempeña. Van Dijk (2000) menciona que las ideologías representan principios de la cognición social y forman la base del conocimiento, de las actitudes y de las creencias compartidas por un grupo.

El aprendizaje cognoscitivo es un grupo variable de conocimientos contruidos individualmente en el mundo social. Las teorías del aprendizaje cognoscitivo se enfocan en esos intentos activos de la mente humana por comprender el mundo, son las maneras en que se consideran las situaciones con las creencias, expectativas, sentimientos y que influyen en el qué y cómo se aprende (Woolfolk, 1996).

II.3 CREENCIAS

En términos cognitivos, una ideología no sólo consiste en conocimientos y creencias, sino en opiniones y actitudes. Van Dijk (1980) refiere que la ideología “es un particular sistema de actitudes, en el cual el conocimiento, las creencias y las opiniones están organizadas” (p.38)

El conocimiento se define como “creencias verdaderas...que fueron verificadas según algún criterio o estándar de verdad...las ideologías son creencias mal dirigidas” (Van Dijk, 2000, p.55). Por lo tanto, las ideologías controlan aquello que los grupos consideran como creencias verdaderas y específicas. En conclusión, las ideologías son representaciones mentales que

forman parte de la cognición social, del conocimiento y actitudes compartidas por el grupo y tienen funciones cognitivas de organización de las creencias, las cuales pueden referir la posición de las personas y lo que deben pensar acerca de cuestiones sociales (Van Dijk, 2000).

Para enfrentar las situaciones que rodean a los seres humanos, éstos actúan conforme a creencias que han adquirido en el proceso de crecimiento y socialización. Las acciones implican conocimientos, reglas y valores; sin embargo, las creencias que tienen los seres humanos y que son consideradas como verdaderas suelen tomarse como conocimientos (Olivé León, 2006).

En el nivel de creencias, las personas utilizan la teoría de modo práctico para interpretar situaciones, realizar inferencias para la comprensión y predicción de sucesos, así como para planificar la conducta (Rodrigo, et al. 1993).

Olivé León (2006) señala que para sostener una creencia en la verdad de algo, se tiene que recurrir a un proceso de justificación que permita distinguir lo que hay detrás de las acciones. Asimismo, reitera que para reconocer lo que diferencia entre creer y saber, así como el proceso de justificación de una creencia se requiere de estudios de ciencias sociales y humanidades que permita calificar las acciones como buenas o malas, además de que ayudan a transformar conceptos como la ciencia, la técnica y tecnología, así como su relación con la ética, moral y valores.

Villoro (2011) menciona que “todo saber implica creencia pero no toda creencia implica saber” (citado en Carlos, 2014, p. 61). Por lo tanto, las creencias son aquellos hechos entendidos desde la percepción del sujeto, pero los saberes son creencias razonables y se fundamentan en hechos reales, independientemente del juicio del sujeto.

Ortega y Gasset refiere que las creencias son un sistema integrado por ideas y pensamientos que son producto de la explicación de la realidad, en donde surge el proceso de comprobación; es decir, de la explicación de la realidad (Citado en Vazquez, 2005).

Sin embargo, también menciona que las creencias son ideas que reflejan lo que somos como individuos, son obras del ser humano y por tanto las creencias sostienen al hombre (Ortega y Gasset s/f)

Por lo tanto, no sólo se tienen creencias individuales, sino que se hacen constructos de la realidad, debido a la interacción social que se relaciona con la necesidad implícita del ser humano por interactuar con los otros.

Burllough (1997, citado en Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez y De la cruz, 2006) refiere lo siguiente:

Las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción... todo conocimiento tiene su origen en las creencias. Las distinciones entre teoría y práctica no siempre son significativas puesto que toda práctica es en realidad teoría dirigida (p. 82).

Esa interacción tiene carácter social, de tal forma que se tiene una realidad social que consiste en un complejo de actividades, creencias, de saberes, de valores, normas, costumbres, instituciones, entre otros, que permiten que se obtengan ciertos resultados, los cuales se reflejan en teorías y conocimientos científicos que suelen transformar el mundo, porque el ser humano vive en sociedad ya sea familia, escuela, trabajo, asociaciones, comunidades, etc. (Olivé, 2006).

Algunos grupos de gente pueden tener sistemas de creencias tan firmes como si fueran conocimientos, que no se les puede enfrentar con algún criterio de verdad. Pozo y colaboradores (2006) explican que las representaciones implícitas son resultado de la experiencia personal y no son fáciles de comunicar ni de compartir. Sin embargo, pueden llegar a transformarse en la medida en que se

hace más probable su explicitación, al ser compartidos a partir de los sistemas de opiniones.

II.4 OPINIONES

Las opiniones pueden ser particulares o generales; estas últimas, al ser aceptadas por un grupo cultura, pueden formar un sistema de valores específicos. De esta forma, las opiniones y los valores se relacionan con las acciones y pueden dar génesis a las normas.

La educación, por ejemplo, tiene su propio proceso en una dimensión espacio temporal y es traspasada por las acciones que realizan los grupos primarios (familia, clase social, etc) y secundarios (grupos políticos, culturales, etc), las cuales pueden ser ejercidas consciente, voluntaria o con independencia de las voluntades y motivaciones (Salomon, 1980).

Lo anterior, es parte de la influencia ejercida por la interacción social, por el carácter simbólico y una representación de algo o alguien bajo una construcción social, lo que refiere que el ser humano parta de un conocimiento social.

Precisamente, al formar parte de una comunidad, es necesario formar individuos capaces de estar al nivel de las demandas sociales, tener un bagaje de conocimiento que es cultural y que le es transmitido al individuo desde diversas fuentes sociales; por lo tanto, se hace necesario que a través de esas demandas sociales se vaya generando una educación de calidad e incluyente, por ejemplo, que pueda dotar de las herramientas indispensables a los alumnos, docentes y padres de familia, que favorezcan acciones, actitudes y compromisos ante la inclusión.

La representación es un constructo de la realidad social, se genera como producto de la captación de la información; por lo tanto, esta representación mental permite tener una respuesta ante el estímulo, la cual se manifiesta a través de las opiniones, actitudes, emociones, discursos, etc, teniendo diversas formas con base en la representación mental que se tenga ante un hecho o concepto.

Mario Carretero (1997) refiere que el individuo (tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos) realiza una construcción propia y una de las manifestaciones visibles de esa construcción y que ofrecen un parámetro de la representación social, son las actitudes (citado en Pimienta, 2005).

II. 5 ACTITUDES

Una actitud es “una experiencia subjetiva que implica una evaluación de algo o de alguien” (Eiser, 1989, p.32). Existe un vínculo entre creencias y actitudes cuando los individuos en su relación con el mundo social construyen diferentes creencias, las cuales, al ser evaluadas como positivas o negativas, conllevan una actitud específica; esto permite inferir que las creencias funcionan como base informativa de la actitud y ésta como generadora de la creencia (Morera, 1993).

Eiser (1989) refiere que “La gente que mantiene actitudes diferentes hacia un objeto diferirá en sus creencias respecto a lo que es verdad o falso en la relación con ese objeto” (p. 31).

Las actitudes y las teorías implícitas tienden a tener relativa independencia, aunque su relación es significativa porque las actitudes se convierten en información complementaria. La actitud es parte de la cognición humana que explica la dimensión afectiva, de aprobación o desaprobación hacia un objeto. Aunque no siempre es posible que un hecho anterior sea objeto de interpretación

de valores verdaderos en esa interacción, por lo que las actitudes no necesariamente se forman a partir de hechos relevantes anteriores, sino también son susceptibles a un cambio de acuerdo al marco de referencia que le brinda el contexto (Eiser, 1989).

Sin embargo, Morera (1993) menciona que cuando se habla de actitudes o creencias como características compartidas por grupos sociales “queda sin explicación como se produce el paso de lo individual a lo social” (p. 131). Por lo tanto, las demandas sociales son las que propician que las actitudes sean funcionales o no para el ser humano, debido a que también tiene una referencia pública, porque al expresarle las actitudes a la otra persona, ésta debe ser capaz, en principio, de identificar la evaluación implícita referida a través de los sentimientos y pensamientos implicados, mismos que se reflejan en la forma de hablar y de actuar, así como la reacción propia ante lo que los demás hacen o dicen (Eiser, 1989).

Es importante mencionar que las actitudes se pueden expresar en forma no verbal, pero esto es factor de interpretación empobrecida ya que es necesario que se dé el habla, debido a que las palabras contienen un elemento de evaluación de la actitud (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957, citados en Eiser, 1989).

Lo anterior, favorece la necesidad de revisar la manera en que se vende el conocimiento entre grupos sociales, lo que se llama “economía del conocimiento”, la cual se caracteriza por los mercados del conocimiento que han sido resultado del incremento en las producciones e intercambios, a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (Olivé, 2006).

Moscovici (1983) propone que las representaciones sociales deben entenderse como “una forma particular de adquirir conocimiento” (citado en Rodrigo, 1993, p. 44), aunque también “de comunicar el conocimiento que ya ha sido adquirido” (citado en Rodrigo, et al. 1993, p. 44).

Esto permite inferir que la forma de actuar del individuo es referente directo del pensamiento guiado por las representaciones sociales, es producto de la transmisión del conocimiento (Durkheim, citado en Salomon, 1980).

Considerando lo revisado anteriormente, se puede retomar que, con respecto al tema de este trabajo recepcional, el concepto particular de educación inclusiva (que implica la inclusión, discapacidad, integración, barreras para el aprendizaje, etc.), emanaba únicamente del contexto de la educación especial, obviamente existe una representación social de esta terminología creada para un determinado grupo de individuos (niños con necesidades educativas especiales, con discapacidad, que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, capacidades y aptitudes sobresalientes, etc). Sin embargo, esta conceptualización de lo que es la Educación Inclusiva, desde su relevancia, se empieza a ampliar hacia otros sectores como el social, lo que implica el desarrollo habilidades de cada agente educativo (supervisor, director, maestros frente a grupo, padres de familia, comunidad, etc.) de todos los niveles y esferas sociales, así como en los ámbitos de desempeño para enfrentar cambios en la sociedad ante esta realidad.

Por lo tanto, esta Educación Inclusiva se comparte y se corresponsabiliza a fin de darle ese significado y adquirir “función social” (Durkheim, citado en Salomon, 1980, p. 3).

Por las implicaciones y exigencias sociales hacia la educación y que conllevan acciones que deriva el proceso de la inclusión, el individuo, por sus teorías implícitas y a través de sus diferentes manifestaciones sea por desconocimiento, ignorancia, personalidad o por el mismo conocimiento de causa, manifiesta resistencia en esa apropiación de los constructos a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal. Por lo tanto, es necesario requerir de una conciencia dirigida a la reflexión sobre la apertura al cambio y sobre la necesidad de tener ciudadanos mejor preparados para enfrentar los retos de la realidad compleja e incierta que les exige como sociedad a la que pertenecen, a fin de generar

actitudes positivas hacia las oportunidades de formación. Como afirma Casanova (2011) “la educación en una sociedad democrática o es inclusiva o no es educación” (p.24).

La movilización de saberes hace referencia al saber hacer con el saber, aunado a tener conciencia sobre el hacer, lo cual se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria, como en situaciones complejas, lo que ayuda para tener visión de un problema, poniendo en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlos, reestructurando esos conocimientos, en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta, pues es la sociedad la que humaniza, a través de la acción educativa (Delors, 1994; Salomon 1980).

A continuación se revisarán las teorías implícitas desde el enfoque de la psicología cognitiva, misma que se empleará para el análisis de los datos derivados de este trabajo de investigación.

II.6 LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

En educación, específicamente desde el proceso de la enseñanza existen tres elementos a considerar: las teorías implícitas o creencias, el conocimiento explícito y la práctica entendida como teorías en acción que se encontrarían más próximos a las creencias o al conocimiento; es decir, de lo implícito a lo explícito (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006).

En este apartado se revisarán algunos conceptos que se relacionarán con el análisis de la naturaleza de las concepciones de los docentes y su relación con la práctica.

Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) refieren que “todos los enfoques asumen que la presencia de diferentes concepciones sobre la mente y el

conocimiento orienta nuestra manera de acercarnos a las distintas situaciones de enseñanza” (p.90).

Existen varios enfoques, entre éstos se encuentran los siguientes:

- a) Enfoques de las teorías implícitas: Se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia en función de los contenidos, dominios o contextos en que se examinen.
- b) Enfoque de la metacognición: los conceptos están constituidos por un conjunto de ideas relacionadas con distintos aspectos del conocimiento. Los procesos de control son implícitos y se acercan al conocimiento procedimental. El metaconocimiento es explícito y se acerca al conocimiento declarativo.

No obstante lo anterior, el enfoque de las teorías implícitas parte de que una misma teoría puede manifestarse de forma diferente en función del contenido o el contexto en que se apliquen, la coherencia y consistencia dependen de estos aspectos.

Las concepciones o creencias en términos de teorías implícitas se basan en representaciones de naturaleza implícita, entender esta postura ayudará a concebir el cambio como un proceso de “cambio conceptual” (Pozo, et al., 2006, p. 95); sin embargo, también existe la posibilidad de que estas creencias implícitas puedan modificarse mediante procesos de explicitación.

Las teorías implícitas, precisamente por su carácter implícito, se encuentran muy fuertemente arraigadas y dependientes del contexto, ya que son producto de culturas, y por lo tanto, las nuevas demandas sociales piden una modificación necesaria.

El análisis de las teorías implícitas conlleva a procesos de cambio para acercarlas a teorías constructivistas que considere la relación que se establece

con los conocimientos implícitos y explícitos de la práctica docente; es decir, entre el conocimiento teórico y práctico de los profesionales de la educación (Pozo, et al., 2006).

Pozo y colaboradores (2006) mencionan que cambiar lo que se dice, el cual es el conocimiento explícito, no suele bastar para cambiar lo que se hace, modelo implícito de la acción.

De tal manera, también opinan que se ha comprobado que los procesos y representaciones implícitas “suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formatos congruentes con ellos” (Pozo, et al., 2006, p. 97).

Por tanto, Pozo (2006) refiere que el cambio en la práctica docente requiere que se empiece por las creencias implícitas; no obstante, es necesario reconocer las diferencias entre las representaciones explícitas y las representaciones implícitas, por lo que existen tres componentes esenciales para ello:

- a) Procesos de aprendizaje, origen: Las creencias implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícitos. Según Reber (1993) es un “proceso de aprendizaje básico que compartirían prácticamente todos los seres vivos en su necesidad de detectar regularidades en el ambiente mediante representaciones implícitas, que hagan ese ambiente más predecible y controlable” (citado en Pozo, et al., 2006, p. 100).

Son la regularidad o el orden de los factores o situaciones las que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas o intuitivas, pueden llegar a ser contrarias a las representaciones explícitas o conscientes del individuo.

Lo implícito de lo explícito se diferencia de la siguiente forma:

1. Proceso explícito es aquello de lo que se puede informar

2. Proceso implícito es lo que no se puede informar, es resultado de la experiencia, no es fácil de compartir o comunicar, es algo que se siente, vive o se experimenta, más que algo que se conoce o se aprende. Tiene su origen en la experiencia personal, tiene un alto contenido emocional.

La reflexión tiene un papel importante, porque está mediada por algún tipo de lenguaje o sistema de representación, por lo que se considera una reconstrucción de experiencias. La diferencia entre representación explícita y representación implícita es que la primera es producto de la educación formal; la segunda, es producto de un aprendizaje informal y se adquiere en el contexto formal, pero sin ser producto de ello. Se aprende a través de la acción, se toma conciencia cuando una situación modifica la representación implícita.

- b) Naturaleza cognitiva y representacional, como funciones: Algunos rasgos que identifican la funcionalidad cognitiva son las representaciones implícitas que son, ante todo, un saber hacer y las representaciones explícitas que son el saber decir.

Las representaciones implícitas tienen un carácter procedimental, es un saber práctico o en acción que no siempre se traduce a un saber (Pozo, et al., 2006).

Pozo y colaboradores (2006) refieren que el saber hacer y el saber decir constituyen sistemas diferentes e incluso sistemas disociables; por lo tanto, es necesario identificar la acción pragmática, la cual sirve para controlar lo que sucede y que se dirige al objeto (conocimiento), de la acción epistémica que sirve para cambiar al agente a través de su relación con el objeto (actitud).

Las representaciones implícitas funcionan en contextos locales y suelen ser más eficaces que cualquier conocimiento explícito. Sirven para contextos rutinarios, repetitivos, pero no así en situaciones nuevas. Resultan útiles cuando

las condiciones de su aplicación se mantienen constantes, pero son limitadas en situaciones nuevas.

Uno de los supuestos en que se apoyan las teorías implícitas es en la asunción de un realismo ingenuo, el cual es el producto de la representación implícita, es un verdadero simulador de realidades o mundos construidos que se dan por reales. Por lo que, ese realismo implícito o encarnado hace que “las concepciones constructivistas que construyen el núcleo esencial de las teorías científicas vigentes... resulten contratuitivas y por tanto difíciles de asumir” (Pozo, et al., 2006, p. 108).

Por lo tanto, asumir el constructivismo supone poner en duda la experiencia personal y sensorial, por lo que tiene implicaciones para la interacción social y la convivencia con la diversidad (Pozo, et al., 2006).

- c) Procesos de reconstrucción o reestructuración, la manera de cambiar: Las representaciones implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícito, la función de este aprendizaje es detectar regularidades en el ambiente de tal forma que la representación implícita tienda a preservar las estructuras regulares; por lo que su cambio sólo podría producirse por procesos de aprendizaje explícito, sea por repetición o por reestructuración. Este cambio no resulta fácil porque es necesario reflexionar sobre las propias creencias implícitas y acceder a nuevas teorías, con el fin de comparar y abandonar.

Duit (1999) afirma “...hay sólo un éxito limitado en relación con la aceptación de las ideas nuevas y que las viejas ideas siguen básicamente “vivas” en contextos particulares” (citado en Pozo, Scheuer, et al., 2006, p. 112).

Pozo y colaboradores (2006) mencionan:

No se trata de que los profesores abandonen sus intuiciones sobre la inteligencia o la motivación...sino de que comprendan por qué a veces se cumplen y a veces no y que en

su caso, dispongan de otras representaciones más complejas y estructuradas que les permita ir más allá de sus intuiciones primarias (p. 113).

Ortega y Gasset (1940, citado en Pozo, Scheuer, et al., 2006) refiere que las ideas o conocimientos surgen de los huecos que dejan las creencias. Sin embargo, Pozo y colaboradores (2006) mencionan que no es separarlos, sino de construir y reconstruir, a partir de las restricciones que imponen las creencias implícitas.

II. 7 LAS REPRESENTACIONES COMO TEORÍAS IMPLÍCITAS

Pozo y colaboradores (2006) refieren que el atribuir un carácter teórico a las representaciones implícitas, conlleva dar el significado de esas representaciones a ciertos principios o supuestos implícitos, los cuales son ontológicos, conceptuales y epistemológicos.

Para estudiar las teorías implícitas son necesarios tres componentes principales, referidos por Pozo (1996, citado en Pozo, et al., 2006):

- Las condiciones: incluyen aspectos que comprometen al sujeto y su entorno.
- Los procesos: acciones manifiestas y mentales que lleva a cabo el sujeto.
- Los resultados: lo que se aprende o pretende aprender.

Entre las teorías implícitas se encuentran:

1. Teoría directa: Es la teoría implícita más básica, se centra en los resultados o productos de aprendizaje. La simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como un retrato directo o una reproducción o copia fiel de la información,

de la realidad o del modelo percibido. Los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Promueve el saber con un sentido acumulativo, tener información acerca de un mayor número de cuestiones.

2. Teoría interpretativa: Conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. Requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad en términos de procesos mentales. El aprendizaje produce aproximaciones cada vez más fieles, completas o precisas de la realidad o del conocimiento que tiene que ser aprendido.

3. Teoría constructiva: Los procesos son fruto de una construcción, implica un verdadero cambio conceptual o representacional. Se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos. Su adquisición implica una transformación del contenido que se aprende y que puede conducir a una innovación del conocimiento.

4. Visión posmoderna: Es una versión del constructivismo. El conocimiento es una construcción. Asume que las distintas representaciones del conocimiento responden a criterios situacionales.

Lo que se pretende con lo anteriormente mencionado y con el análisis que en el siguiente capítulo se presentará, es entender el proceso de redescrición representacional de los docentes, de hacer de lo implícito un marco de un nuevo sistema de conocimiento y de significado, a través de lo explícito. Reconstruir prácticas, comprender y repensar, a partir de una mayor capacidad explicativa o potencia representacional.

Pozo y colaboradores (2006) refieren un triple proceso de reconstrucción de las teorías implícitas:

- Reestructuración teórica: Pasar de concebir el aprendizaje como un estado (teoría directa) a un proceso (teoría interpretativa) o como un sistema (teoría constructiva).
- Explicitación progresiva: Requiere una explicitación cada vez más exhaustiva de los componentes representacionales desde el objeto (teoría directa), a la actitud (teoría interpretativa), para alcanzar la explicitación (teoría constructiva).
- Integración jerárquica: Integrarse en un marco teórico común, no se sugiere sustituir porque pueden ser funcionales en diferentes contextos.

Para concluir este capítulo, es necesario mencionar la importancia de la información revisada, debido a que su contenido permite reconocer aquello que estudia e integra las teorías implícitas e identificar en los profesionales de la educación (directores y supervisores) aquellas representaciones construidas de sus experiencias, prácticas o culturas acerca de la educación inclusiva y que se manifiestan a través de sus procesos cognitivos, actitudes, personalidad; al interpretar, planear, predecir, actuar, enseñar, etc.

De esta forma es posible evitar prejuicios innecesarios acerca de los procesos cognitivos implicados en las creencias de los profesionales y revisar aquello que se deriva tanto de la profesionalización, como en la trasmisión durante la formación inicial, informal, formal, así como en el intercambio social dentro del sector educativo y que integra un marco teórico específico, que sustenta el modelo de atención de la educación especial, que es la inclusión.

Todo ello, sin olvidar que los profesionales de la educación poseen un gran número de significados adquiridos en diferentes momentos y contextos con los cuales hacen frente a las tareas que les demanda la educación, mediante procesos de capacitación y de reflexión sobre la práctica.

A continuación se presenta el capítulo de profesionalización en el que se rescatan elementos fundamentales de la dimensión de actualización y capacitación, así como las alternativas de espacios que se ofrece dentro del ámbito de la educación básica y especial.

CAPÍTULO III

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Existe un desafío dentro del sistema educativo y es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, para lograr esta mejora se ha demostrado que es necesaria la provisión de apoyos técnicos, la formación y capacitación del docente y directivo, un nuevo marco para la actuación de la supervisión, el fortalecimiento de los consejos técnicos escolares, entre otras acciones.

En el México actual, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se establecen objetivos, estrategias y líneas de acción, que sirven de ruta para la nueva etapa del país, a través de dos de sus metas nacionales: México incluyente y México con Educación de Calidad.

La primera meta va dirigida hacia el bienestar de las personas con discapacidad y la segunda, hacia elevar la calidad de la enseñanza. La intención del Gobierno actual es desarrollar políticas que impulsen la capacitación de los maestros, directores y supervisores en servicio.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece lo siguiente:

Para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada en los planteles.

Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad a través de buscar que los alumnos sean educados por los mejores maestros y establecer el Nuevo Servicio Profesional Docente donde el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo (Gobierno de la República, p. 67).

En el Cuadro 2 se presenta la relación que existe entre estos planteamientos con el tema de este trabajo de investigación: Educación Inclusiva y Profesionalización docente, resaltando las palabras claves que se han desarrollado en los tres capítulos anteriores.

Cuadro 2. Metas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

Metas Nacionales	Objetivo	Estrategias	Líneas de acción
México Incluyente	Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente	Proteger los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena	Establecer esquemas de atención integral para las personas con discapacidad , a través de acciones que fomenten la detección de discapacidades, estimulación temprana y su rehabilitación.
México con educación de calidad	Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad	Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.	Estimular el desarrollo profesional de los maestros , centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente. Robustecer la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo , las prácticas pedagógicas y el manejo de la tecnología de la información con fines educativos. Constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas. Mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar , retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes.
	Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo	Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población	Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula . Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, para favorecer la inclusión educativa . Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales . Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad .

No obstante, es importante mencionar que en anteriores sexenios ha habido numerosos proyectos dirigidos hacia la transformación de la gestión escolar, al cultivo del liderazgo de los directores y al crecimiento profesional de los docentes; todos éstos diseñados bajo el concepto de “desarrollo profesional”, algunos ejemplos son:

- a) Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. En su apartado de formación y actualización de los maestros se menciona que:

La modernización educativa requiere el establecimiento de estructuras de promoción en el trabajo que hagan factible conciliar el sentido de servicio, propio de la vocación educativa, con mejores condiciones de vida; al mismo tiempo, hace indispensable contar con un sistema adecuado de formación de maestros, actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa (Poder ejecutivo Federal, 1989, p. 21).

- b) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992: En el apartado Revaloración de la Función Magisterial se señala que “el protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro” (SEP, 1992, p. 17). Sin embargo, en ese documento se plantea que para motivar al maestro a lograr una actualización permanente, se establece un Programa Emergente de Actualización del Maestro, con miras a fortalecer los conocimientos y coadyuvar a que desempeñen mejor su función.

- c) Carrera Magisterial: En respuesta a la demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el SNTE, se crea para dar respuesta a dos necesidades de la actividad docente: “Estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (SEP, 1992, p. 20). Carrera Magisterial es concebida como:

un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos...refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes (SEP-SNTE, 1998, p. 4).

- d) Alianza por la calidad de la educación, 2008. Se propone impulsar una transformación por la calidad educativa, a través de procesos prioritarios,

entre los cuales se encuentra la Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Los acuerdos son la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, la Certificación de competencias profesionales y la creación del Programa de Estímulos a la Calidad Docente (SNTE, 2008).

Sin embargo, han sido varios los factores los que han evitado que estos espacios de profesionalización trasciendan hacia la práctica directiva, como son la falta de idoneidad de los facilitadores, poca vinculación de los contenidos con la realidad de los contextos, etc.

III. 1 Profesionalización del trabajo docente

Todas las iniciativas mencionadas anteriormente han llegado a los centros escolares con la intención de que los profesores las pongan en marcha; sin embargo, es necesario revisar la importancia de términos como Desarrollo Profesional o Profesionalización Docente:

Martínez (2009) refiere que los docentes requieren seguir desarrollándose a lo largo de su vida profesional si desean cumplir la misión de conseguir que sus alumnos aprendan, afirma que “Aprender y transformar la propia práctica da capacidad para enfrentar los nuevos retos” (p. 85).

Actualmente, ante la educación inclusiva, es un imperativo que la práctica docente salga del rezago hacia un nuevo paradigma humanista, el cual enfatiza el significado del ser humano integral, como así se señala en el Art. 3° Constitucional (Diario Oficial de la Federación, 2012):

Artículo 3o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la

educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero del 2012).

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011).

El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Adicionado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013).

Lo anterior se podría lograr si cambia la visión de la práctica docente hacia el desarrollo de sus competencias para la aplicación de nuevas metodologías didácticas para la atención a la diversidad.

El profesional de la educación requiere de un conocimiento especializado para la atención de los alumnos y de la manera en que éstos le atribuyen sentido a los aprendizajes escolares. Coll (2011) recomienda varios puntos al respecto, como por ejemplo: dar prioridad a los aprendizajes básicos imprescindibles, la utilización de un amplio abanico de metodologías didácticas para diversificar las fuentes de ayuda al aprendizaje, el diseño de actividades que enfatizan en la relevancia y funcionalidad de los contenidos en la vida cotidiana de los alumnos, la introducción de momentos de planificación, autorregulación y autoevaluación de las actividades de enseñanza, entre otros.

Para ello, es necesario un reforzamiento de los servicios y estructuras psicopedagógicas y de atención a la diversidad, de la capacidad de liderazgo, la revisión de metodologías de la enseñanza, etc; como autoexigencias que todo docente debe imponerse para intentar ir más allá de lo ya realizado cotidianamente dentro del aula (Coll, 2011).

Paulo Freire dice:

No nací para ser profesor, así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de los temas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta a otras prácticas...en la lectura

persistente y crítica de textos teóricos...es imposible practicar al estar sin una apertura a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos (citado en Moreno, 2007, p. 45).

El desarrollo profesional se va dando a través de diversas acciones: la lectura, la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la detección de las propias necesidades formativas, el encuentro entre pares, la conformación de opiniones, la construcción de propuestas, entre otros.

Tedesco (s.f.) define al Desarrollo profesional como “la secuencia a través de la cual se construye un docente” (citado en Martínez, 2009, p. 84). La construcción tiene varias etapas que la conforman: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional (Martínez, 2009).

Pozo y colaboradores (2006) consideran que la formación docente o profesional asume supuestos en los que se hace que los profesores reflexionen sobre sus propias creencias implícitas al permitirles acceder a nuevas teorías, “con el fin de que puedan compararlas con sus creencias y abandonar aquellas” (p. 112). Refieren que el análisis de los procesos de cambio de las teorías implícitas se da al “reconsiderar las relaciones entre el conocimiento teórico y práctico de los profesionales de la educación, como un componente esencial que es necesario repensar para mejorar esa propia formación profesional de los docentes” (Pozo, et al, 2006, p. 96).

Para lograr esta meta, la formación profesional deberá tener mayor capacidad explicativa o mayor potencia representacional que la propia teoría implícita, pues fomentar el cambio de concepciones en los docentes requiere de “diseñar espacios instruccionales o de formación que favorezcan estos procesos” (Pozo, et al, 2006, p. 131).

Comboni plantea algunas tradiciones importantes en la formación de profesores (2000, p. 188):

- a) El profesor como “culturizador”: con énfasis en la moralización, el docente era visto como una imagen ejemplar y del que se esperaba un desempeño civilizador.
- b) El profesor como “técnico”: Dado por estudios metodológicos y didácticos que conducen a la especialización conductista.
- c) El profesor como “especialista”: se relaciona con la producción de conocimientos, intenta desplazar la formación pedagógica por la formación disciplinaria.

Darling-Hammond (2003) señala:

Desde la formación previa al servicio y durante toda la carrera, el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva. El desarrollo profesional es un proceso focalizado en el aprendizaje (citado en Martínez, 2009, p. 85).

El desarrollo profesional es un proceso situado y ligado a la escuela, al contexto específico donde labora el docente, y como proceso colectivo es considerado como ámbito organizacional encaminado hacia la mejora de la escuela; por lo tanto, tiene la finalidad de mejorar las competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas para que todos aprendan y se transformen las creencias, estilos pedagógicos, ambientes y relaciones (Martínez, 2009).

Para garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo profesional del docente y la mejora de la escuela, es necesario proveer de apoyos y asesorías técnicas competentes de acuerdo a sus necesidades y demandas; lo que implica el fortalecimiento del supervisor y director.

Perrenoud (2010) lo enfatiza de la siguiente manera: “La profesionalización del oficio del enseñante requeriría una transformación del funcionamiento de los centros y una evolución paralela de otros oficios de la enseñanza: inspectores, directores de centros, formadores, etc.” (p. 13).

Comboni (2000) refiere que “las características de las demandas sociales actuales con respecto a la educación requieren reposicionar el carácter de los argumentos y de los debates interpretativos que constituyen las tradiciones de formación de profesores” (p. 185).

Esteve (2009), lo explica de la siguiente manera:

No se trata de aceptar el cambio de una determinada reforma educativa, sino de aceptar que el cambio social nos obliga a modificar nuestro trabajo profesional varias veces a lo largo de nuestra vida profesional; o, con más precisión, que los profesores necesitamos aceptar el cambio social como un elemento básico para obtener éxito en nuestro trabajo (p.21).

En la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2013-2014, publicada por la Secretaría de Educación Pública, en su apartado de Desarrollo Profesional de Maestros, específicamente en el numeral 190 refiere lo siguiente:

190. El personal docente y directivo de la escuela, asistirán a las acciones de desarrollo profesional a que se le convoque, para ampliar las competencias docentes, mejorar su desempeño y el funcionamiento de las escuelas. La reflexión sobre la práctica, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas de la labor docente y gestión escolar, serán principios que orientarán las acciones de desarrollo profesional del personal docente y directivo, teniendo como eje los logros, problemas y necesidades de aprendizaje de los alumnos. (SEP, 2013-2014, p. 76).

Martínez (2009) refiere que en la escuela, docentes y directivos operan de acuerdo “con un conjunto de algunas reglas explícitas y una buena cantidad de implícitas e informales que se han ido construyendo históricamente” (p. 82) y que, por lo tanto, funciona más allá de la intencionalidad de las reformas y sus propósitos de cambio.

Los profesionales son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y la manera de hacerlo adecuadamente, pues la competencia profesional tiene relación con la capacidad de “gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real” (Perrenoud, 2010, p. 11).

Lo que sucede dentro del aula y lo que hacen los profesores y alumnos en ella pueden o no atribuir sentido a los aprendizajes escolares, lo cual depende de diversos factores como son: características del currículo, descentralización del sistema o la falta de respuesta diversificada a las necesidades educativas de los alumnos (Coll, 2011).

Coll (2011) refiere que es “la identificación del espacio físico, simbólico e interactivo del aula como el lugar donde se manifiestan con más intensidad sus efectos negativos” (p. 108).

Lo anterior también tiene relación con el conocimiento que tiene el profesional de la educación de cómo ayudar a aprender. Este conocimiento específico llamado “saber” es basado aún en la reflexión crítica que apoya a estos profesionales para desempeñar acciones que no puedan abordarse desde el “sentido común” (Coll, 2011, p. 109).

Moreno (2007) menciona que es extraño que las prácticas educativas continúen estandarizadas y que haya un temor a la innovación. Sin embargo, esto suele suceder debido a que la utilidad de los cursos recibidos ha sido limitada, rara vez es transferible al aula.

En el diagnóstico que se presenta en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se menciona lo siguiente:

En relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos. No existe evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza. La formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes (SEP, 2013, p.26).

También Martínez (2009) destaca algunas razones fundamentales por las que hay escaso impacto de los espacios de profesionalización en la práctica educativa:

- La distancia de los problemas cotidianos de la enseñanza.
- La imposibilidad de aplicar el conocimiento obtenido, construido desde el “deber ser”, en una escuela marcada por tradiciones, ambientes, relaciones y valores.
- El aprendizaje del curso es individual; donde cada uno de acuerdo con sus capacidades, su interés, sus antecedentes formativos y personales aprenden algo.
- Las prácticas docentes del maestro “capacitado” son minimizadas o nulificadas muy pronto por las rutinas imperantes en el plantel.

Aunque también Perrenoud (2010) refiere que, como toda formación invita al cambio, esto propicia que se susciten las resistencias, debido a que éstas “inciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias y de las competencias” (p. 175). En este sentido, Oliveira (2009) también menciona que hay resistencias por parte de los profesores, no sólo por la imposición de los cambios, sino por las innovaciones constantes en materia educativa que “tienden a desautorizar rutinas establecidas de trabajo en pro de nuevas formas de organización escolar, incluyendo nuevos métodos de enseñanza y de evaluación del aprendizaje” (p. 103).

III. 2 Reflexión sobre la práctica y/o Práctica reflexiva

Según Perrenoud (2010), la práctica reflexiva postula a la acción como una representación, menciona que la reflexión sobre la acción no es tarea fácil porque se pone en entredicho lo que el individuo conoce y asume. La acción es repetición de una conducta que ya se ha adoptado en situaciones generales; además, la acción pedagógica se hace con urgencia e improvisación, de forma intuitiva, sin recurrir realmente a los saberes, por falta de tiempo o pertinencia.

Sin embargo, la práctica pedagógica es una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica y la práctica reflexiva se empobrece por la rapidez con la que resuelven situaciones cotidianas. Perrenoud (2010) dice que “no hay práctica reflexiva completa sin diálogo con su inconsciente práctico, es decir, sin concienciación” (p. 141); por lo que, pasar de la reflexión hacia la acción no es tarea fácil.

Cuando un esquema surge de la rutina progresiva de un procedimiento, el trabajo reflexivo puede desencadenar recuerdos. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad (Perrenoud, 2010).

John Dewey (s/f) explica que la formación de un educador se fundamenta en la capacidad de reflexión práctica, técnica y sociofuncional. Dewey creía decisivamente en que el pensamiento reflexivo se propicia en un marco de conflicto (citado en Guajardo, 2010, p.122).

El habitus es el sistema de estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, de las prácticas del individuo. Perrenoud (2010) enfatiza que muchos de esos esquemas de pensamiento y de acción son conductas en situaciones similares. La diferencia entre habitus y concienciación es que el primero es único; el segundo es una labor mental que se distingue según la naturaleza de la acción, por lo que hay que distinguir entre lo que es la resistencia a la concienciación de lo que es un esquema simple de pensamiento o de acción.

Perrenoud habla del “habitus” como el “conjunto de disposiciones interiorizadas” (2010, p. 143). Una postura reflexiva significa formar el habitus y fomentar la instauración de esquemas reflexivos. Asimismo, refiere que “el ser humano es capaz a la vez de improvisar ante situaciones insólitas y de aprender de la experiencia para actuar de forma más eficaz cuando se presentan situaciones similares” (p. 140). En definitiva, la práctica reflexiva que se extiende al habitus se enfrenta a una terrible complejidad, pues los procedimientos incorporados resisten menos que los esquemas construidos en función de la experiencia. Pues según la experiencia, se construyen otros esquemas, la persona

no sabe cómo lo hace. Un procedimiento incorporado no vuelve a la memoria hasta hacer frente un incidente.

Perrenoud (2010) menciona que:

Todos los formadores deberían preocuparse por la articulación de saberes y por el habitus, a sabiendas de que, si los enseñantes utilizan muy poco los saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos que han adquirido, es básicamente porque no logran conectarlos con las situaciones y, por lo tanto, emplearlos con buen criterio para actuar (p. 82).

Por lo anterior, la concienciación no desemboca en una transformación del habitus simplemente genera una justificación, en el caso de haber principios teóricos, o, en el caso contrario, existe una tensión entre lo que hace y lo que considera, lo que podría llamarse desprofesionalización.

Guajardo (2010) enfatiza lo siguiente:

El cambio de paradigma en Educación Especial ha dejado un sentimiento de desprofesionalización en los docentes de Educación Especial. Las viejas prácticas ya no operan y la nueva racionalidad técnica no ha tomado su lugar con la certidumbre esperada. También, se trata de rehacer un nuevo pacto profesional entre la Educación Especial y la Educación Regular en el marco de una sociedad civil de los docentes, las familias y los educandos (p.105).

Sin embargo, se podría afirmar lo que Guajardo comenta:

La resistencia al desaprendizaje radica en la cultura, porque no ocurre de un día para otro. Los hábitos, los usos y costumbres son inconscientes, de ahí su dificultad para el cambio. El sentimiento de desprofesionalización docente proviene no de una incapacidad en la racionalidad técnica del ser docente, proviene de la sensación de despojo. Es una cuestión afectivo-emocional (2010, p.123).

No dejan de existir espacios académicos de profesionalización en los que los profesionales pueden interactuar, fortalecerse y enriquecerse sobre aspectos educativos que van surgiendo, como lo es la educación inclusiva, y que son espacios a los que pueden acceder tanto los docentes de educación especial como los de educación básica regular.

En estos espacios, la interacción favorece la modificación de las teorías implícitas, las creencias, las prácticas, los saberes, las estructuras del pensamiento y los aprendizajes.

III. 3 Espacios de Profesionalización

La noción de formación como condición del desarrollo es parte de un proyecto colectivo, colaborativo y crítico-reflexivo, en el cual el desarrollo profesional es al mismo tiempo desarrollo institucional. La construcción de la profesión docente está determinada por la formación concebida como la posibilidad de aprendizaje permanente. “Los profesores son en última instancia los responsables de su desarrollo profesional que se ha de tomar como un deber y una obligación para la mejora de la educación” (Oliveira, 2009, p. 101).

La actualización permite a los docentes y directivos atender de manera adecuada a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad y debe ser permanente y compartida por todo el personal que colabora en la escuela, por tanto, es imprescindible que la escuela y los agentes educativos asuman la responsabilidad de actualizarse (SEP, 2010).

Para Perrenoud (2002) la formación es “el camino a la profesionalización, pues ésta le permitirá el desarrollo de la capacidad reflexiva de estos profesionales” (citado en Oliveira, 2009, p. 102).

Cuanto más eficaz sea una formación, más puede causar conflicto. Los docentes que siguen los cursos de formación intuyen estos conflictos y, por lo tanto, se llegan a cerrar a las innovaciones o las consideran como simple información que no afectará su práctica personal (Perrenoud, 2010).

En nuestro país, algunos de los espacios donde se ha brindado e impulsado la actualización y profesionalización de los docentes de educación básica, incluyendo a la educación especial, son los siguientes:

1. El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP). Inició en 1995 y es hasta 2004 en el que se establecieron las Reglas para su operación. Comprendió diversas acciones

para elevar la calidad de la enseñanza mediante un proceso de mejoramiento continuo del trabajo de maestros. Se constituyó la formación de los docentes para enfrentar los cambios curriculares y los avances en las ciencias de la educación.

2. Los Centros de Maestros, los cuales, en 1996 iniciaron su operación. Son espacios formativos de y para los maestros que contribuyen al desarrollo profesional de los docentes en Servicio de Educación Básica. En estos espacios se construyen relaciones profesionales de intercambio con pares, con especialistas, con directivos, instituciones educativas, organismos y autoridades locales. Los profesores, directivos y personal técnico-pedagógicos son los principales usuarios hasta el día de hoy (SEP, julio 2005).
3. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Integración Educativa y de la Educación Especial, en 2002, ofrece publicaciones y materiales, así como las opciones de eventos y congresos que se promueven y que puedan apoyar la actualización permanente del personal de las escuelas.
4. Los Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE), creados desde el 2000, tienen materiales y personal que puede asesorar a los directivos y docentes de las escuelas, aun cuando no se cuente con un servicio de apoyo directo de la USAER o alguna instancia de Educación Especial.
5. La Dirección de Educación Especial también es una fuente de recursos que genera espacios para la actualización permanente del personal adscrito a los Servicios de Educación Especial, en los cuales también se llevan a cabo espacios de actualización a través de talleres que imparten durante el ciclo escolar, o de las Reuniones de Consejo Técnico que son los últimos viernes de cada mes o Reuniones técnico Operativas destinados cada semana, los días jueves. Estos últimos, aprobados desde el ciclo escolar 2009-2010.

La Dirección de Educación Especial promueve la construcción de estrategias que impulsan, desde la cultura organizacional existente, nuevas

formas de relación más horizontales, de comunicación y compromiso con y para la Institución.

En este sentido, la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de esa Dirección aporta estrategias diversificadas que buscan apoyar a los Servicios de Educación Especial para dar respuesta a las necesidades de las diferentes figuras técnico pedagógicas, teniendo como principal beneficiario a los profesionales de CAM Básico, CAM Laboral y USAER, aportándoles recursos técnicos diferenciados que permitan incidir en el trabajo del aula y promover aprendizajes significativos para cada alumno.

El Apoyo Técnico Pedagógico juega un papel importante para contribuir en la transformación de la cultura, política y prácticas educativas, al desarrollo del currículo para el trabajo en el aula desde el principio de la flexibilidad curricular, la organización de la escuela desde una gestión participativa centrada en la inclusión de la población más vulnerable (Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial, DEE, 2008).

Con base en lo anterior, la Dirección de Educación Especial aporta:

cursos, talleres y asesorías para el fortalecimiento profesional de los apoyos técnicos, directivos y docentes de los Servicios de Educación Especial y de Educación Básica en el marco de la Educación Inclusiva, mismos que parten de las necesidades de apoyo técnico de los Servicios de USAER y CAM y que ofrecen una alternativa de apoyo complementario a la propia labor y recursos de los servicios (SEP-DEE, 2008, p.3).

6. El Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO) es un espacio de la Dirección de Educación Especial, creado en el 2000, que tiene como objetivo el proporcionar a los diferentes profesionales de Educación Básica y Especial, así como a padres y madres de familia, estudiantes, investigadores y público en general, recursos especializados, herramientas y estrategias innovadoras en el ámbito de la atención educativa a personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, así como favorecer el acceso a la información, conocimiento y aprendizajes significativos de los diferentes aspectos concernientes a este

amplio campo de acción, con el propósito de impulsar la Educación Inclusiva.

Las Estrategias que favorece el CRIO son:

- I. Brindar asesoría a docentes de Educación Básica y Especial sobre las formas de intervención educativa para la atención de la población con discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, desde el enfoque de la Educación Inclusiva, a través de pláticas informativas, recorrido por las instalaciones al público en general y para las instituciones que lo soliciten, aún para el personal y Servicios adscritos a la Dirección de Educación Especial.
- II. Facilitar a todos los usuarios el acceso al acervo bibliográfico así como diferentes fuentes de información y los recursos educativos en materia de atención a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales, así como a la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo.
- III. Proporcionar a padres y madres de familia de menores con discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, orientación especializada acerca de los servicios educativos y de apoyo para sus hijos e hijas, así como su participación en los aprendizajes y el trabajo colaborativo de casa.

Los principales beneficiarios del CRIO son:

- a) Estudiantes con discapacidad que deseen acceder a los servicios y recursos que proporciona el Centro de Recursos de Información y Orientación de Educación Especial.
- b) Familiares y Asociaciones de y para personas con discapacidad a fin de facilitar el intercambio de experiencias exitosas en materia de Educación Inclusiva.

- c) Docentes de Educación Básica y Especial, a fin de que mejoren su práctica cotidiana en beneficio de las y los alumnos con discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes.
- d) Directivos y Personal de Apoyo Técnico Pedagógico de los diferentes niveles educativos de tal forma que puedan contar con mayores recursos para el desarrollo de sus actividades académicas.
- e) Los Estudiantes de nivel superior e investigadores interesados en el tema de la Educación Inclusiva, pueden consultar la página: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/Acervo.aspx>
- f) El CRIO también pone en servicio el Centro Digital de Recursos para la Educación Especial, en la dirección electrónica <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx> el cual es el vínculo online con la comunidad educativa. Por medio de este espacio se pone a disposición del público en general la información, orientación y recursos especializados en torno a la discapacidad, el aprendizaje, la educación inclusiva y educación especial, vía Internet, para que desde cualquier lugar, los profesionales de la educación Básica, alumnos y padres de familia puedan consultar los materiales ofertados.

7. La Secretaría de Educación Pública también ofrece varias modalidades de Formación Continua como son las siguientes (SEPDF, 2014):

Cursos Generales de Actualización: Contribuyen al mejoramiento de las competencias profesionales de los docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico en servicio, mediante opciones presenciales de actualización, que permitan reflexionar, analizar y proponer alternativas de solución pertinentes a las diferentes problemáticas educativas en el Distrito Federal.

Cursos Estatales de Actualización: Proporcionan a las maestras y maestros elementos académicos, pedagógicos y prácticos para contribuir a que los niños y jóvenes desarrollen competencias como seres humanos plenos en todas sus dimensiones, fortaleciendo, además, la autonomía, la práctica reflexiva del profesor y el impulso hacia un aprendizaje permanente, en congruencia con la práctica profesional en el aula.

Trayectos Formativos: Integración de programas de estudio para la formación continua, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o un conjunto de problemas educativos y llevarlo a cabo durante el lapso que se considere necesario.

Cursos en Línea: Utilización de los recursos de las nuevas tecnologías para la formación continua (En http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/actividades/index.jsp)

Sin embargo, dentro de esta profesionalización también existen obstáculos como los Programas de formación inicial de los docentes en Educación Especial, los cuales no han cambiado en la misma proporción que exige el modelo educativo; por ejemplo, siguen formando en la especialidad por discapacidad específica. “El contexto es la clave de la profesionalización docente que se hace necesaria para los procesos de inclusión.” (Guajardo, 2010, p. 122).

Guajardo (2010), refiere que es necesaria una modificación en la formación profesional, la cual “se requiere en la formación inicial, ya que la atención a las Necesidades Educativas Especiales no es una especialidad más entre otras, sino una atención genérica de los docentes de Educación Especial” (p.106).

Los espacios de actualización, formación y capacitación están cerca del personal Directivo y de los demás profesionales de la educación especial. No obstante, para concluir, es necesario considerar lo que Guajardo (2010) menciona:

No hay una sola fórmula de la inclusión, porque la inclusión, para que lo sea, ha de ser interactiva con el entorno. Y el entorno es múltiple y variado. Si, además, las discapacidades son diferentes, las formas de inclusión serán también diferentes. Por eso, la Profesionalización Docente para la inclusión es heterogénea, no esperemos un solo perfil profesional para ello.

Ese es el reto. Y el sentimiento de desprofesionalización de los docentes de Educación Especial es real, habrá que atenderlo multidisciplinariamente, y sobre todo, desde las condiciones internas de la academia. Habrá que explorar en las condiciones de una cultura política, porque la resistencia es algo más que ideológica, es cultural (p. 124).

Es importante mencionar que los espacios de actualización y de profesionalización anteriormente mencionados, no sólo conllevan el propósito de formación, reflexión sobre la práctica o capacitación, sino también son estrategias para que la función del Supervisor o del Director sea un logro para la remuneración económica o de aseguramiento de la plaza y clave presupuestal, aspecto que influye en la perspectiva de participación con finalidades distintas: profesionalizarse o adquirir puntaje escalafonario.

La participación en escalafón del personal directivo y docente de USAER se ubican al mismo nivel que un directivo o docente de escuela regular, por ser profesional contratado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y desempeñarse dentro de las escuelas de educación básica; por lo tanto, los procesos de profesionalización y de actualización se llevan a cabo con el mismo modelo de formación del magisterio, dentro y fuera de su centro de adscripción, a partir de procesos de Trayecto Formativo, derivados del nivel, en este caso de la Dirección de Educación Especial o, de manera personal, dentro de los Centros de Maestros, compartiendo espacios académicos con los otros niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria.

El proceso de participación obedece a los mismos niveles escalafonarios y formas de ascender laboralmente que un docente de SEP, sólo con la diferencia de que los cargos de directivos o de supervisión que se obtengan mediante los concursos de plazas en escalafón, serán para su desempeño dentro de Educación Especial, no así en la Educación Regular.

En el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública se establece lo siguiente:

ARTÍCULO 10. Son sujetos de derecho escalafonario los trabajadores de base de la Secretaría de Educación Pública con un mínimo de seis meses de ejercicio en la plaza inicial. La promoción escalafonaria de los trabajadores, será posible sólo después de transcurridos seis meses, contados entre la fecha del último dictamen emitido a su favor y la del reporte de la vacante a la Comisión. En los casos de concursantes únicos dentro de la categoría inmediata inferior, el ascenso podrá realizarse antes del término mencionado.

ARTÍCULO 11. El ascenso de los trabajadores se determinará mediante la calificación de los diversos factores escalafonarios que son: conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad, en los términos señalados por este Reglamento.

ARTÍCULO 12. Se denomina concurso escalafonario al procedimiento por el cual la Comisión Nacional Mixta de Escalafón reconoce los derechos escalafonarios de los trabajadores, con base en la calificación de los factores escalafonarios.

ARTÍCULO 13. Será optativo para los trabajadores el aceptar o no su ascenso (SEP-SNTE, 1973, p.3).

Esta situación escalafonaria es relevante de haberse mencionado en este capítulo, debido a que las funciones del Supervisor y de Director pueden haber sido asignadas a partir de una comisión interna o haber sido dictaminados por

puntaje; sin embargo, no siempre el que ocupa estas funciones cubre el perfil requerido con los conocimientos necesarios para desempeñarlo, pues, aunque hayan presentado puntajes altos derivados a su asistencia y participación en espacios de actualización o de formación, refieren mayor conocimiento y práctica de la función eficiente y presentar idoneidad para el puesto.

Para terminar, lo revisado en este capítulo fue fundamental dado que la dimensión de actualización profesional tiene relevancia en los espacios específicos en los que se podrían adquirir las nuevas creencias, actitudes, valores, conocimientos, reflexiones, experiencias etc. que compiten con las teorías implícitas de cada supervisor y director.

En el siguiente capítulo se revisará el método utilizado y las categorías diseñadas para el análisis de las respuestas de los directores y supervisores, con respecto a la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad.

CAPÍTULO IV

EL MÉTODO

En el presente capítulo se describe el método utilizado para la investigación de este trabajo, así como la selección de la población muestra, los instrumentos aplicados y el procedimiento de análisis desarrollado.

IV.1 PROBLEMA

A lo largo de la historia, tanto la sociedad como la educación han pensado y actuado de manera diferente con respecto a la discapacidad, pues se presenta como un conjunto de necesidades e incluso vacíos teóricos. Estos cambios de focalización de las necesidades de la población con discapacidad llevan aparejadas los cambios de creencias, actitudes, valores y formas de representar a las personas que reciben la atención en este ámbito educativo.

Por lo anterior, los profesionales de la educación especial se han enfrentado a la reconceptualización y a la asimilación de conceptos diferentes, con la finalidad de llevar a la práctica, desde sus funciones, acciones específicas para brindar una atención de calidad a los alumnos con discapacidad, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, así como entender los cambios en estas formas de representación que atañen a procesos de carácter social y con un espectro de aplicación en el entorno educativo.

Los docentes van acumulando experiencias en la medida en que transitan por diferentes escuelas, pero también acumulan saberes que pocas veces se relacionan con su práctica, lo cual hace necesario espacios de formación, de discusión, de estudio o de confrontación que les permita interactuar.

Guajardo (2010) lo refiere como:

La vivencia de la desprofesionalización es el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época. Al especialista de educación especial le invade la creencia de la incapacidad para actuar en el marco de la inclusión. Y más que una carencia, lo que hay es una incompatibilidad de prácticas profesionales y habrá que despojarse de las prácticas segregadoras para darle curso a las prácticas inclusivas. Más que incapacidad hay resistencia (p.110).

Por lo mismo, el modelo actual de inclusión educativa requiere, que se modifiquen constructos, ideas, actitudes, etc., acorde con la legislación vigente y las reformas educativas para dar cumplimiento a los derechos humanos y a la igualdad de oportunidades de la población con discapacidad en los contextos regulares, a partir de culturas, prácticas y políticas incluyentes, pues aún la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad.

Y si se ha dicho que la inclusión forma parte de un paradigma social como parte de un derecho humano, entonces, su base está en la prevalencia del estado de derecho y de una condición ciudadana que trasciende a la escuela y cuyo contexto social es decisivo.

Guajardo, en su investigación menciona lo siguiente:

El docente toma decisiones como ciudadano y como profesional, aplicando criterios de acuerdo al contexto escolar y al ambiente interno de la escuela; partiendo de su formación y del ejercicio de su práctica docente. Esto es, influye su formación inicial y su ejercicio profesional (2010, p. 112).

Por lo tanto, el estudio de las teorías implícitas es una oportunidad para reconocer aquello que influye en los profesionales de educación especial para la toma de decisiones y el ejercicio de su práctica en el proceso de la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad a la escuela regular; motivo por el que este trabajo de investigación plantea el siguiente objetivo general.

IV.2 OBJETIVO GENERAL

Conocer lo que saben y lo que dicen que hacen los profesionales de educación especial, a través de las teorías implícitas que han construido acerca de

la Educación Inclusiva, con respecto a los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica, a fin de encontrar las causas por las que, desde la propia educación especial, hay diferentes formas de actuar con respecto a la inclusión.

Para lograr lo anterior, las preguntas de los instrumentos empleados en este trabajo de investigación favorecieron la exploración de las ideas, valores, actitudes, argumentos sobre los siguientes aspectos:

- a) Cuál es el concepto de inclusión, diversidad, barreras para el aprendizaje y la participación.
- b) Las implicaciones de la inclusión en la función laboral, en la práctica docente.
- c) Los factores que favorecen o desfavorecen la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación.
- d) Los espacios laborales o de formación en donde se relaciona el Supervisor y el Director de USAER con el concepto de inclusión.
- e) Las decisiones que toman, como directivos, para brindar atención a los alumnos con discapacidad dentro de la escuela regular de educación básica.

Asimismo, determinar mediante el análisis cualitativo y cuantitativo de los argumentos y respuestas, el tipo de concepciones y causas, a fin de indagar si existen semejanzas o diferencias asociadas a la gestión que desarrollan desde su función de supervisor y director de USAER.

IV.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Con el propósito de contribuir a la explicación de las teorías implícitas de los profesionales de educación especial acerca de la Educación Inclusiva, identificar lo que saben y lo que dicen que hacen desde su ámbito de acción, se intentará

responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los saberes y su vinculación con la práctica cotidiana, desde un análisis de la psicología cognitiva, que poseen los supervisores y directivos de USAER, de la delegación de Tlalpan, acerca de la educación inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica regular?

IV.4 A MANERA DE SUPOSICIÓN:

La educación inclusiva, en el discurso, es un mecanismo de transformación, cambio e innovación de la práctica educativa ante la diversidad, pero en la realidad aún se encuentra en proceso, debido a las teorías implícitas que los profesionales de educación especial tienen acerca de la Educación Inclusiva de los alumnos con discapacidad, de sus procesos y estrategias de intervención: acompañamiento, orientación y asesoría, que interfieren o influyen en la calidad de atención que brindan dentro de la escuela regular, hacia los diferentes contextos: escolar, familiar y áulico.

IV.5 POBLACIÓN MUESTRA

La población en estudio fue de cuatro Supervisores y 16 Directores de educación especial, los cuales apoyan a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la Delegación de Tlalpan. En el área geográfica de dicha delegación existen cinco zonas de supervisión de educación especial y se atienden a 96 escuelas de educación básica, primarias y secundarias, a través de 24 USAER a cargo de 20 Directores (algunos de ellos ejercen la función directiva en dos USAER).

La selección de la muestra fue no probabilística, intencional o dirigida, (Sharager y Armijo, 2001) por el tipo de estudio cualitativo, porque la población de los supervisores y directores de educación especial de la Delegación de Tlalpan es representativa de una Coordinación Regional de Educación Especial, no así de

todo el Distrito Federal, por lo que se consideró como un estudio de sujeto único (Bisquerra, 1989), porque se basó en un grupo reducido de sujetos; sin embargo, es necesario señalar que la Delegación Política de Tlalpan abarca cinco zonas de supervisión de doce zonas que conforman a la Coordinación Regional No. 5 de educación especial.

IV.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La identificación de las teorías implícitas, lo que saben y lo que dicen que hacen, fue con la aplicación de un primer cuestionario abierto y la presentación de un caso hipotético sobre la inclusión de un alumno con discapacidad, con la intención de reconocer sus creencias, ideas, conocimientos y aplicación en la práctica, a través del discurso escrito, sobre diferentes conceptos fundamentales de la educación inclusiva. El segundo cuestionario, también con preguntas abiertas, se relacionó con los espacios de profesionalización en los que habían participado los directores y supervisores, a fin de reconocer sus preferencias y las limitaciones que enfrentan para poner en práctica lo que aprenden.

Por la naturaleza de la investigación, de carácter eminentemente cualitativo, se eligió como instrumento de recogida de datos al cuestionario. Se diseñó con preguntas abiertas y conservando el anonimato de los profesionales, únicamente se hizo mención a su función directiva o de supervisión. Este cuestionario, como fuente de información permitió identificar lo que saben y lo que dicen que hacen, a través de las respuestas abiertas (Ver Anexos 1 y 3).

Su elaboración fue con base en la revisión previa de la teoría y la bibliografía a emplear, correspondiente a teorías implícitas, educación inclusiva, profesionalización y reflexión sobre la práctica, con la finalidad de conocer aspectos específicos que el supervisor y directivo reportó en sus respuestas, de tal forma que favoreció la categorización y el análisis según las referencias teóricas.

IV.7 PROCEDIMIENTO

La investigación fue descriptiva (Bisquerra, 1989), a partir de un estudio cuantitativo, pero con análisis cualitativo, con la intención de describir los aspectos comunes de lo que dicen los profesionales, de acuerdo a la recuperación de información a través de la aplicación de dos cuestionarios, al interior del primer cuestionario (Anexo 1) se encuentra el Caso hipotético (anexo 2), con un total de 26 preguntas abiertas, todas ellas con la opción de justificar y ampliar las respuestas.

La aplicación de los cuestionarios fue en dos momentos, con una duración de 20 minutos aproximadamente.

La categorización de análisis para establecer relaciones y organizar las respuestas, que son los resultados, así como la vinculación con la teoría, para explicar la realidad subjetiva que subyace en lo que dicen los profesionales de educación especial, población muestra de este trabajo, se realizó con las mismas opiniones de los directivos, debido a que fue necesario reducir las respuestas por su amplitud, rescatando las palabras claves, de acuerdo a una lógica propia y susceptible a la información que se desarrolló en el marco teórico de este documento.

Además de la relación directa con el marco teórico de este trabajo, las respuestas se categorizaron de manera general, con base en el carácter teórico que le atribuye Pozo (2006) a las representaciones implícitas desde la psicología cognitiva. Las categorías de análisis fueron las siguientes:

- Teoría directa tendiente a lo mecánico: la cual referirá la producción fiel de la información percibida a través de un modelo; es decir, serán aquellas respuestas que se reproducen o son resultado de aquello que el sistema de

educación especial o el MASEE le ha atribuido a los directores y supervisores.

- Teoría interpretativa: Son las aproximaciones del contenido o del conocimiento con los aprendizajes que debieron haberse adquirido. Aquellas respuestas que se derivan de la experiencia o toma de decisiones de los directores y supervisores, pero que son lineales con el MASEE.
- Teoría constructiva: representa cambios conceptuales, son significados diversos de una misma información, requiere transformación del contenido y puede conducir a la innovación. Son aquellas respuestas que son particulares de los directores o supervisores.

Estas categorías favorecieron el análisis de las respuestas porque permitieron ubicarlas en una estructura específica, con respecto a la apropiación del proceso de la inclusión educativa y los diferentes conceptos que implican conocimiento, actitudes, procesos, condiciones, de lo que sabe y lo que dice que hace la población muestra de este trabajo.

En general, el procedimiento para la elaboración de este trabajo de investigación fue el siguiente:

- Se investigó acerca de la transición de educación especial, de la atención clínica a la integración educativa, hasta la inclusión.
- Se realizó una investigación previa de los contenidos a abordar en este trabajo.
- Se diseñaron los cuestionarios con preguntas dirigidas a los supervisores y directivos, acerca de lo que saben de la inclusión educativa y los conceptos que le implican.
- La aplicación de los cuestionarios fue en dos espacios técnico-académicos en los que habitualmente se reúnen estos profesionales, para el acercamiento a la población muestra (supervisores y directivos en Tlalpan).

- Durante la aplicación del cuestionario se les solicitó responder atendiendo la consigna escrita en el mismo. La entrega fue en ese momento, con la intención de verificar que las respuestas fueron elaboradas por ellos mismos ante el aplicador.

IV.8 ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron dos tipos de análisis: el primero, cualitativo, a partir de las respuestas proporcionadas por la población muestra, analizando las características de los argumentos y consideraciones de los profesionales de educación especial y el tipo de concepciones que subyace a ideas concretas. Según las respuestas se categorizó la información para conocer las diferentes variaciones entre estos dos grupos. El segundo tipo fue cuantitativo, analizando las frecuencias de los datos en cada categoría y por porcentajes.

En este trabajo de investigación sólo se pretendió conocer lo que saben, a través de preguntas que llevaron a la población a “decir” sobre conceptos, así como identificar lo que “dicen que hacen”, a través de la presentación de un caso hipotético en el que los profesionales plantearon el proceso o acciones que realizan cotidianamente, como directivos, para la inclusión educativa de alumnos con discapacidad en la escuela de educación básica, así como los espacios de actualización en los que participan para profesionalizarse (Ver Anexos 2 y 3).

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos y sus frecuencias. También se describirán las respuestas de los instrumentos de recogida de datos aplicados a los participantes y se establecerá una vinculación con el marco teórico de este documento de investigación.

CAPITULO V

RESULTADOS

En este capítulo se mencionan las diferentes respuestas obtenidas en los instrumentos aplicados a los 16 Directores y 4 Supervisores de USAER de la Delegación de Tlalpan.

El estudio cuantitativo con análisis cualitativo permitió identificar lo señalado en el objetivo del presente trabajo: Conocer lo que saben y lo que dicen que hacen los Supervisores y Directores de la USAER de la Delegación Política de Tlalpan, a través de las teorías implícitas que han construido acerca de la Educación Inclusiva, con respecto a los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica, a fin de encontrar las causas por las que, desde la propia educación especial, hay diferentes formas de actuar con respecto a la inclusión.

A partir del análisis cualitativo realizado a cada respuesta de los cuestionarios, se podrá identificar las diferentes ideas, argumentos, creencias y consideraciones que mencionan los profesionales de educación especial y presentar datos cuantitativos, con resultados en porcentaje de las frecuencias obtenidas.

El análisis cuantitativo y cualitativo favoreció la observación de las diferentes tendencias en los argumentos y contenidos de las respuestas, independientemente de la función que desempeñan los directores y supervisores de la población muestra, así como realizar un comparativo con el contenido del marco teórico que sustenta este trabajo.

Independientemente de la cantidad de Directores y Supervisores cuestionados, el análisis se realizó con base al número de respuestas obtenidas de las 26 preguntas, debido a que cada instrumento requirió de respuestas

abiertas en cada una de las preguntas, con la finalidad de dar libertad de expresión a lo que saben y dicen que hacen estos profesionales, sin limitar o encasillar a respuestas previas por la sustentante.

La descripción de la información de cada pregunta será de la siguiente manera: primero se presenta el cuadro en el que se organizaron las respuestas según la frecuencia mencionada por cada encuestado y la relación de palabras empleadas; después se describen los resultados cuantitativos por agente educativo. Posterior a estos datos se menciona lo que dice la teoría respecto al contenido o concepto de cada pregunta y se finaliza con la categorización que le corresponde a las respuestas, según las categorías de análisis que se establecieron de acuerdo al carácter teórico que Pozo (2006) le atribuye a las representaciones implícitas.

En el análisis se evitó interpretar las respuestas, sólo se establecieron relaciones entre las respuestas y las semejanzas que se establecen con los autores mencionados en los capítulos anteriores del Marco Teórico.

Con respecto al primer cuestionario (anexo 1), las preguntas 1, 2, 4 y 5 no presentan cuadros de frecuencias, sólo se describen los resultados obtenidos.

Pregunta 1. ¿Qué entiende por inclusión?

Se obtuvieron 21 respuestas que refieren diversos conceptos que los profesionales de la educación especial mencionaron en el cuestionario aplicado; sin embargo, las respuestas con mayor frecuencia se inclinaron a la Filosofía y actitud para respetar diferencias con el 20% cada una. Las diversas concepciones como es: Movimiento para respetar diferencias, Aceptación, Acceso a todos los servicios y Forma de vida fueron mencionadas por el 55% de los directores y supervisores.

Es importante señalar que de las respuestas anteriores, sólo una Supervisora compartió la respuesta de filosofía para respetar diferencias.

Otro aspecto relevante es que la frecuencia se inclina por el respeto a las diferencias. Aunque el 5% se inclinó a respuestas que referían tratar a personas, modelo social, convivir, entender la diferencia, proceso, etc.

Por lo que es de comprobar que el término inclusión se define de múltiples maneras, no existiendo un significado concreto y único del mismo, utilizándose en diferentes contextos y por distintas personas. Este concepto implicó una reconceptualización en el contexto de una sociedad basada en la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades.

Guajardo (2010) menciona:

No hay una sola fórmula de la inclusión, porque la inclusión, para que lo sea, ha de ser interactiva con el entorno. Y el entorno es múltiple y variado. Si, además, las discapacidades son diferentes, las formas de inclusión serán también diferentes (p. 124).

En el contexto de la inclusión educativa o educación inclusiva es un requisito del derecho de la educación que implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. “Es reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje con especial atención en los alumnos más vulnerables y desfavorecidos... y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan” (Echeita y Duk, 2008, p. 1), es dirigir el pensamiento y las prácticas hacia metas apuntadas (Echeita, 2006).

Por lo tanto, esta variedad de respuestas se les puede categorizar entre teorías constructivas y teorías interpretativas, debido a que el concepto mismo de inclusión conduce a la diversidad de conocimientos que intentan alinearse al aprendizaje adquirido, pero a su vez, se construye de la experiencia y la transformación atribuida al contexto de la población muestra.

Sin embargo, el reconocer en las respuestas de la Pregunta 6 que estos sujetos tienen relación con el concepto inclusión desde su pertenencia en el sistema de educación especial, su experiencia laboral podría propiciar la oportunidad de categorizar las respuestas hacia teorías directas que pretenden ser mecánicas, derivadas del conocimiento adquirido en su tránsito por educación especial.

Pregunta 2. ¿Es usted incluyente?

De los 16 Directores, el 62% expresó respuesta afirmativa, el 25% mencionó que lo procuraba; sin embargo, sólo el 75% de los Supervisores afirmaron ser incluyente y el 25% lo procura.

Considerarse a procurar ser incluyente puede ubicarse en teorías interpretativas por la aproximación de pretender dirigir su conducta hacia el conocimiento adquirido de lo que implica ser incluyente, en el marco de la inclusión.

Con el propósito de identificar los motivos, de considerarse o no como persona incluyente, la intención de la siguiente pregunta solicitaba a los participantes los motivos para caracterizarse de esa forma, obteniéndose lo siguiente:

Pregunta 3. ¿Por qué se considera incluyente?

Esta pregunta derivó 25 respuestas:

Cuadro 3. ¿Por qué se considera incluyente?		
Respuesta	frecuencia	porcentaje
Respeto	8	32%
Acepto	4	16%
Entiendo	1	4%
Aprecio	1	4%
Reconozco	5	20%
Considero	3	12%
Observo necesidades	1	4%
Participo	1	4%
Tolerante	1	4%

En el Cuadro 3 se puede apreciar que la mayoría de las respuestas, independientemente de la función que desempeñan los profesionales, sea Director o Supervisor, se observó que éstas se inclinaron hacia el respeto a las personas y/o a las diferencias. No obstante, todos coincidieron en mencionar las diferencias, las personas o el grupo de compañeros que conforman su ámbito laboral.

Responder ante la diversidad dentro del aula es reconocer aspectos de las diferencias. Stainback y Stainback (1999) mencionan que:

Todo el mundo tiene una cultura, un origen, una historia, unas costumbres que conforman su vida cotidiana, sus creencias, sus actitudes y comportamientos. Aunque tendamos a creer que solo los grupos minoritarios más patentes tienen una cultura, esto no es cierto (p. 42)

Las respuestas pueden considerarse dentro de una estructura de teorías constructivas porque intentan dar significado a su actuar en particular, aunque no se alejan de la posible interpretación que le atribuye a lo que se deriva de su experiencia y a la aproximación de lo que saben del concepto mismo.

La intención del cuestionario fue explorar que las respuestas de los profesionales fueran precisas y más cercanas a su realidad, motivo por el que se incluyó otra pregunta que enfatizara si se consideraba o no incluyente y la razón de la negatividad, en su caso, preguntádoles lo siguiente:

Pregunta 4. ¿Por qué no se considera incluyente?

Se obtuvieron 9 respuestas, el 44% de las respuestas se referían a prejuicios y resistencias, el 56% mencionó respuestas referidas al proceso histórico excluyente, al no respetar al compañero o por la desesperación que le hacen sentir las personas con las que se relaciona.

En el cultivo de la voluntad y de las disposiciones emocionales es fundamental que el docente tenga una actitud empática que le permita ponerse en el lugar del otro para comprender lo que sucede y poder actuar ante la diversidad con la que interactúa en el aula (Rosoli, 2012).

Por ello, es necesaria la promoción de actitudes positivas en la educación con la finalidad de ampliar la participación de los alumnos, debido a que muchas veces las actitudes de los docentes en relación con las diversas necesidades que presentan los alumnos, están determinadas en gran medida por las experiencias personales.

Existe un vínculo entre creencias y actitudes cuando los individuos en su relación con el mundo social construyen diferentes creencias, las cuales, al ser evaluadas como positivas o negativas, conllevan una actitud específica; esto permite inferir que las creencias funcionan como base informativa de la actitud y ésta como generadora de la creencia (Morera, 1993).

Por lo tanto, las respuestas, al derivarse de sus experiencias personales, se alinean a una teoría interpretativa del concepto incluyente.

Pregunta 5. ¿Por qué se considera poco incluyente?

En esta pregunta se obtuvieron 4 respuestas solamente, de las cuales el 25% refiere a los prejuicios, otro 25% a las emociones que le hace sentir la otra persona, y el 50% menciona a la falta de una cultura incluyente.

Palacios (2008) identifica a las actitudes como factor de exclusión y discriminación, el cual, puede mover a la sociedad hacia la limitación de las capacidades de una persona con discapacidad.

Por ello, para que una cultura, política y prácticas promuevan la inclusión es vital que en los centros escolares o en otras instituciones educativas se considere lo siguiente:

fundados en la actitud y acogida positivas hacia la diversidad del alumnado en el aula... El objetivo de una escuela para todos debería promoverse desde las políticas educativas así como desde los valores, el liderazgo escolar y en la práctica docente (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009, p.21, 23).

Sin embargo, las actitudes no necesariamente se forman a partir de hechos relevantes anteriores, sino también son susceptibles a un cambio de acuerdo al marco de referencia que le brinda el contexto (Eiser, 1989).

Lo anterior, permite inferir que la estructura y representación conductual que dicen los participantes que hacen y que lo refieren como poco incluyente, se categoriza en la teoría interpretativa por derivarse de su experiencia, pero con aproximación al conocimiento.

En general y por el contenido mismo de las preguntas 3, 4 y 5, se pudo observar que son categorizadas en teorías interpretativas, debido a que las creencias, experiencias y actitudes se derivan de una toma de decisiones que intentan sustentarse en el conocimiento adquirido; sin embargo, los hechos son referentes del contexto, historia de vida, construcción social, cultura, valores, etc.

Para identificar la relación que se establece entre el profesional de educación especial con el término inclusión, se cuestionó lo siguiente:

Pregunta 6. ¿Dónde escuchó por primera vez la palabra inclusión?

Cuadro 4. ¿Dónde escuchó por primera vez la palabra inclusión?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Experiencia laboral	7	43.7%	2	50%
Dentro de educación especial	7	43.7%	1	25%
Desde hace años	1	6.25%	1	25%
En la formación inicial	1	6.25%		

En el Cuadro 4 se puede observar que el 87% de los Directores se relacionaron con el término inclusión por su trayecto laboral en algún servicio de educación especial, el 50% de los Supervisores refieren que lo escucharon en su experiencia laboral y el 25% en educación especial, en ésta última se infiere que la experiencia laboral ha sido en educación especial y el 75% de los supervisores lo escucharon en su ámbito laboral en contexto de educación especial.

El mayor porcentaje se inclina hacia la experiencia laboral; no obstante, se puede inferir que las respuestas que refirieron “Educación Especial”, también enfatizó la experiencia laboral en la que se han venido desempeñando en su trayectoria por esta modalidad educativa.

Lo relevante de esta pregunta es que las respuestas permiten identificar que el concepto de inclusión, que refirieron estos profesionales de la educación especial en la primera pregunta de este cuestionario, tiene su origen con la relación laboral; por lo que, de no desempeñarse en educación especial, era poco probable que ellos conocieran sobre este concepto e interactuar con las acciones que le implica.

El proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social que, según distintas concepciones, varía de grado de influencia sobre el individuo y en el papel que este último juega (Rodrigo, et. al, 1993).

Los profesionales de educación han transitado por diferentes etapas históricas de la educación especial y se han enfrentado a la reconceptualización y a la asimilación de conceptos diferentes (integración, integración educativa, integración, escolar y ahora inclusión, inclusión educativa y educación inclusiva), con la finalidad de llevar a la práctica, desde sus funciones, acciones específicas para brindar una atención de calidad a los alumnos con discapacidad; por lo tanto, se infiere que la relación de constructos se vincula estrechamente con su experiencia en educación especial.

Esta pregunta favorece la categorización que se le podría haber asignado a las respuestas de la Pregunta 1, debido a que el mismo sistema de educación especial, sus procesos, contenido, modelo, gestión, referentes, etc. dirige las respuestas hacia la adquisición de contenidos específicos que requieren ser reproducidos linealmente; es decir, permite inferir que la experiencia laboral le conlleva a atribuirse teorías implícitas directas, casi tendientes a lo mecánico, por

faltar los conocimientos previos en su experiencia personal sobre el concepto de inclusión.

Precisamente, infiriendo que en la pregunta anterior se podrían haber obtenido respuestas asociadas al campo laboral, se planteó la siguiente pregunta:

Pregunta 7. ¿En su ámbito laboral qué se considera como inclusión?

Cuadro 5. ¿En su ámbito laboral qué se considera como inclusión?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Convivir con gente diferente	1	5.8%		
Aprecio a la diversidad	1	5.8%		
Atención y aceptación	3	17.64%		
Brindar oportunidades	2	11.7%	2	28.5%
Respeto a las diferencias	3	17.64%		
Participación y oportunidades	3	17.64%		
Derecho a aprender	2	11.7%	1	14.2%
Acceso a la educación	2	11.7%		
Una respuesta educativa			2	28.5%
Reducir la exclusión			1	14.2%
Reconocimiento a la heterogeneidad			1	14.2%

Se puede apreciar en el Cuadro 5, que las respuestas son semejantes a las que refirieron en la primera pregunta, no obstante que aquí se hace referencia al ámbito laboral, que en el caso de ambos profesionales es el contexto educativo.

Las respuestas obtenidas de los 16 Directores, se aprecian que se inclinan hacia la aceptación, atención, participación y a las oportunidades, infiriéndose como acciones del contexto áulico en específico. En el 100% de los supervisores, las respuestas se inclinan a las acciones que caracterizan a la oferta que debe ofrecer una educación inclusiva al interior de la escuela.

La intención es reconocer que las concepciones referidas por los profesionales de la educación especial se asocian con el campo laboral y la manera en que este campo laboral le ha transmitido lo que implica y significa para la educación especial el término inclusión.

Echeita define a la educación inclusiva como “la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (2008, p. 11).

La educación inclusiva, desde la mirada de los miembros de la UNESCO, es un:

proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo...El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005; citado en Echeita y Ainscow, 2008).

Lo anterior permite inferir que la forma de actuar del individuo es referente directo del pensamiento guiado por las representaciones sociales, es producto de la transmisión del conocimiento (Durkheim, citado en Salomon, 1980).

Por lo tanto, las respuestas de los Directores y Supervisores son referentes específicos de teorías directas tendientes a lo mecánico, pues los atributos reconocidos en su ámbito laboral son reproducciones de lo que transmite el sistema de educación especial, a partir de sus referentes descritos en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), documento rector de la gestión e intervención de la USAER, de los demás documentos que se distribuyen entre los Servicios y del trayecto formativo que se les imparte.

La siguiente pregunta se dirigió a que los profesionales de la educación especial con la intención de conocer las formas de actuar que en su ámbito laboral son las que ellos consideran que propician la inclusión.

Pregunta 8. ¿Desde su función laboral, cómo se propicia la inclusión?

Cuadro 6. ¿Desde su función laboral, cómo se propicia la inclusión?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Actividades de comunicación	2	7.69%		

asertiva				
Promoviendo el conocimiento	2	7.69%		
Revisión de bibliografía	2	7.69%		
En las interacciones con los compañeros	4	15.38%		
Mostrando apertura a la diferencia	1	3.8%		
Implementación de apoyos	4	15.38%	2	40%
Impulsando un adecuado análisis de contextos	2	7.69%		
Actividades de información	2	7.69%		
Con el ejemplo y acompañamiento	1	3.8%		
Identificando necesidades	3	11.5%	2	40%
Inciendo en las reuniones de trabajo	2	7.69%		
Orientación y asesoría	1	3.8%		
No contestó	1	3.8%		
Con énfasis en los derechos de los niños			1	20%

En el Cuadro 6 se observa que se derivaron 26 respuestas de Directores y 5 de Supervisores. Se ignora el motivo de no haber respuesta en un Director. No obstante que los participantes fueron 16 directores y 4 supervisores, se puede apreciar que las respuestas también son diversas.

Sin embargo, se puede apreciar que los Directivos, no obstante que se desempeñan en el mismo contexto de la educación especial, sus respuestas reflejan diferentes maneras de apreciar las formas en que se puede propiciar la inclusión, ya que se identifican acciones desde la propia convivencia entre compañeros, integrantes de la USAER, como acciones que se llevan a cabo dentro del contexto escolar y áulico, desde el enfoque del Modelo de Atención que los sustenta, así como la necesidad de informarse teóricamente.

No obstante, los Supervisores se inclinan en acciones profesionales que describe el propio MASEE, en el proceso definido para dar respuesta educativa al derecho de los alumnos: identificación de necesidades e implementación de los apoyos que se requieran, como características de las actividades que el profesional de educación especial debe realizar al interior de la escuela.

Palacios (2008) menciona que el modelo social resalta que una educación inclusiva implica un cambio de ética de la escuela, que los maestros necesitan un compromiso, requieren de una valoración de la diferencia.

Lo que se necesita –en definitiva- es un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad (Palacios, 2008, p. 13).

Aunque, independientemente de la función y apreciando a ambos profesionales, el mayor número de respuestas se inclina a que la inclusión se propicia a través de la implementación de los apoyos, siguiéndole en frecuencia, la identificación de necesidades: dos acciones vinculadas al proceso de atención de los alumnos con discapacidad, bajo el modelo de atención.

Precisamente la USAER al promover relaciones que favorezcan la educación inclusiva, se convierte en un medio para asegurar:

la permanencia de los alumnos y alumnas en la escuela, en la medida en que promueve relaciones pedagógicas más democráticas, combate toda forma de exclusión o discriminación y capitaliza la diversidad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los actores del proceso educativo (SEP-DEE, 2011, p. 132).

De esta forma, la USAER debe intervenir hacia la mejora de los contextos y favorece la restructuración de las culturas, políticas y prácticas de la escuela hacia la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

En las respuestas se infiere que las teorías implícitas de los Directores y Supervisores se inclinan a lo interpretativo, debido a que el conocimiento, la reproducción, la toma de decisiones para obtener resultados deseados, las creencias y actitudes son derivadas de la experiencia y conlleva una interpretación en la aproximación del conocimiento con el contexto laboral en el que se desempeñan los Directores y Supervisores, respectivamente.

La siguiente pregunta se dirigió con la intención de reconocer aquello a lo que le atribuye el profesional de educación, sea como Director o Supervisor, el trabajo con la inclusión:

Pregunta 9. ¿Qué implica para su práctica docente la inclusión?

Cuadro 7. ¿Qué implica para su práctica docente la inclusión?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Nuevas formas de relacionarse	1	5%		
La meta a lograr	4	20%	1	20%
Orientar respecto a actitudes	1	5%		
Abrir espacios para la participación	1	5%	1	20%
Conocer el contexto	3	15%		
Conocimiento	3	15%	1	20%
Mantener comunicación asertiva	1	5%		
Trabajo personal	2	10%		
Compromiso	1	5%		
Aceptación a la diversidad	1	5%		
Derecho	1	5%		
Constante capacitación			1	20%
congruencia	1	5%		
Cambio de paradigma			1	20%
No contestó	1	5%		

Las 26 respuestas que se encuentran en el Cuadro 7 se pueden interpretar desde el ámbito profesional como personal, según el compromiso y responsabilidad que podría identificar al Director o Supervisor.

Por ejemplo, independientemente de la función, se aprecia que la inclusión es una meta tanto para el 20% de los directores como de los Supervisores, independiente de que la inclusión es una meta nacional, el Plan Nacional de Desarrollo lo refiere como México Incluyente.

Sin embargo, otra meta que se menciona en el Plan Nacional de Desarrollo es México con educación de calidad, una de sus líneas de acción refiere a robustecer la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo y las prácticas pedagógicas.

Sin embargo, desde el ámbito del contexto escolar, la inclusión implica para la práctica del Director conocimiento, sea del contexto, de las necesidades o de la teoría, pero de las 21 respuestas, el 30% de los directores se inclinan al

conocimiento, aspecto que también refiere el 20% de las respuestas de los supervisores.

En el numeral 156 de Guía Operativa (SEP, 2013-2014) dice que:

El director de la escuela, el docente de grupo y la USAER o CAPEP tomarán medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación inclusiva, así como la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en condiciones de vulnerabilidad (p. 68).

Aunque también el 20% de los Supervisores no deja de mencionar la importancia de la capacitación, que también podría estar relacionada con el conocimiento mismo, sea del término, del proceso, de la discapacidad, etc. el 10% de los directores se inclina también hacia el trabajo personal, lo que se puede inferir que el aspecto de la construcción de creencias o teorías personales también tiene un peso que le implica desempeñar su práctica como Director a cargo de un Servicio que ofrece el apoyo requerido para propiciar la inclusión en el ámbito educativo.

Guajardo (2010) concluye que:

El paradigma de la Educación Especial y el de la discapacidad han variado hacia la complejidad; entonces, además de tener una dimensión epistemológica tienen una dimensión metodológica, ontológica y humana. La Educación Especial y la discapacidad tienen un fundamento teórico, una base empírica que da cuenta de la realidad y la distancia que guarda con respecto a la teoría (p.109).

No obstante que ambos agentes educativos se desempeñan con funciones similares, los Directores refieren una gran variedad de las implicaciones que sienten para su práctica educativa en el proceso de inclusión. No se inclinan hacia aspectos específicos que le señalan la normatividad o el Modelo de Atención; sin embargo, las respuestas refieren acciones que posiblemente ellos realizan con el personal de sus servicios.

En cambio, el 60% de los Supervisores mencionan acciones que se relacionan con lo que realiza la Zona de Supervisión: la capacitación, el conocimiento, la meta y los espacios de participación en los que interactúa con

Directivos y docentes, a través del trayecto formativo que propicia; y una respuesta hacia el cambio de paradigmas. “El contexto es la clave de la profesionalización docente que se hace necesaria para los procesos de inclusión.” (Guajardo, 2010, p. 122).

Perrenoud (2010) refiere que, como toda formación invita al cambio, esto propicia que se susciten las resistencias, debido a que éstas “inciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias y de las competencias” (p. 175).

Así también, Esteve (2009) lo explica de la siguiente manera:

No se trata de aceptar el cambio de una determinada reforma educativa, sino de aceptar que el cambio social nos obliga a modificar nuestro trabajo profesional varias veces a lo largo de nuestra vida profesional; o, con más precisión, que los profesores necesitamos aceptar el cambio social como un elemento básico para obtener éxito en nuestro trabajo (p.21).

Por lo tanto, se puede inferir que las respuestas se ubican entre las categorías de teorías interpretativas y las teorías constructivas porque sus aproximaciones con el conocimiento adquirido en su desempeño laboral y los significados diversos en su práctica conduce a representaciones variadas según su función, contexto, conocimiento e información, que no sólo se relaciona con la profesionalización que les ofrece educación especial, a través del trayecto formativo, sino de sus propias actitudes, valores y necesidades que les conlleva la toma de decisiones en el desarrollo de su práctica laboral, lo que les obliga a modificar acciones, como así lo refiere Esteve (2009).

Para acercar al profesional de educación especial con los términos que implica la inclusión se inicia con preguntas conceptuales, como son las siguientes:

Pregunta 10. ¿Qué sabe de la diversidad?

Cuadro 8. ¿Qué sabe de la diversidad?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Es un término	1	6.25%		
Somos todos	5	31%	1	25%

Marco de referencia	1	6.25%		
Diferencia	2	12.5%	2	50%
Enriquece	2	12.5%		
Tipo de sociedad	2	12.5%		
Condición humana	1	6.25%	1	25%
Son características	1	6.25%		
Forma parte de la naturaleza	1	6.25%		
No contestó	1	6.25%		

De 17 respuestas de los Directores, en el Cuadro 8 se observa que el 31% definen simplemente con “somos todos”, lo que se infiere que se intenta abarcar las diferencias físicas, emocionales, mentales, morales, espirituales, etc., todo aquello que implica al individuo como ser integral. La diversidad es la heterogeneidad de la situación y características del ser humano (SEP, 2006); las respuestas de los Supervisores, no obstante que son con diferentes palabras, se inclinan también al ser humano y las diferencias.

Es relevante identificar que los profesionales de educación especial evitan referir una definición exacta que podría dejarle su trayecto formativo o laboral; sin embargo, se aprecia la connotación que la práctica educativa le ha permitido identificar en sus creencias o conceptos propios.

Gimeno Sacristán (2002) refiere que “si los sujetos son diversos es porque se apropian y elaboran la cultura de un modo singular” (p. 234).

Debido a lo anterior, las respuestas se podrían ubicar en la categoría de las teorías directas tendientes a lo mecánico, se aprecia la reproducción fiel de la información que le atribuye el concepto mismo; aunque se relaciona también con las teorías interpretativas por la aproximación que intentan realizar con los aprendizajes adquiridos; sin embargo, las respuestas se inclinan hacia la definición atribuible al concepto de diversidad.

Con la intención de que se reafirmara el posible concepto sobre diversidad que hubiera podido rescatarse con la pregunta anterior, se planteó la siguiente pregunta:

Pregunta 11. ¿Por qué considera que los alumnos son diversos?

Cuadro 9. ¿Por qué considera que los alumnos son diversos?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Por lo que cada quien tiene	6	33.3%	1	25%
Por sus características	10	55.5%	2	50%
Por lo que hace	2	11.1%	1	25%

En el Cuadro 9, las respuestas se organizaron en tres aspectos importantes que refieren pertenencia, acciones y características intrínsecas al sujeto. Se puede apreciar que el 55.5% de las respuestas de los directivos y el 50% de las respuestas de los supervisores se inclinó a las características del individuo. Sin embargo, hay una semejanza en la diferencia que identifica al ser humano y que se aprecia en su forma de actuar, ser y en lo físico.

Lo anterior permite reflexionar que la diversidad no sólo es la discapacidad, los diversos grupos sociales, etnias, culturas; sino también lo es el descubrir que dentro del aula hay diferencias familiares, de género, religiosas, de destrezas, etc; por lo que el docente se enfrenta ante la necesidad de cuidar ante sus alumnos sus expresiones, lenguajes, ideas, valores, creencias. Demandar diversidad es una llamada a respetar la condición de la realidad humana y de la cultura (Gimeno Sacristán, 2002).

Blanco (2006) refiere que la diversidad en el ámbito educativo:

nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. Desde la inclusión se considera que la diversidad está dentro de “lo normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y como un medio para enriquecer los procesos educativos (p.10).

Ante esta variedad de respuestas para intentar reconocer los motivos por los que se considera que los alumnos son diversos, la ubicación de lo que saben los Directores y Supervisores permite que se categoricen dentro del análisis de las teorías constructivas, como resultado de una explicitación progresiva que va transitando desde la teoría directa, pasando por la interpretativa hasta alcanzar la constructiva; todo ello por su particular referencia y los significados diversos que le dan al concepto, pero que también se relacionan con el conocimiento adquirido y la experiencia.

No obstante, la siguiente pregunta intenta reafirmar la conceptualización de diversidad, lo que le implica ejemplificar a la diversidad misma, por eso se planteó lo siguiente:

Pregunta 12. ¿Por qué se considera usted parte de la diversidad?

Cuadro 10. ¿Por qué se considera usted parte de la diversidad?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Soy ser humano o persona	6	37.5%	1	25%
Por mis características	7	43.75%	1	25%
No soy igual a los demás	2	12.5%	2	50%
Tengo distintas formas de pensar	1	6.25%		

En el Cuadro 10 se aprecia que de las 16 respuestas obtenidas de los Directores, el 43.75% refieren nuevamente a las características intrínsecas; sin embargo, no hay mayor diferencia con el 37.5% que menciona nuevamente al ser humano, infiriendo al individuo integral que refiere el Art. 3° Constitucional.

No obstante, nuevamente el 100% de los supervisores refieren en sus respuestas el sentido de pertenencia y de ser.

La diversidad humana es la consecuencia de los procesos de individuación, se trata de una condición positiva del ser humano, de ser único, y de la colectividad al agrupar una variedad de recursos humanos (Gimeno Sacristán, 2002).

El intentar apropiarse de un concepto y reestructurarlo hacia el aspecto personal propicia la construcción y representación variada de particularidades, por lo que las respuestas de los Directores y Supervisores se vinculan con la categoría de análisis de las teorías constructivas, al diversificar significados, en la explicitación progresiva de transitar desde la teoría directa hasta la teoría constructiva.

Continuando con los términos que subyacen a la educación inclusiva, y con la intención de conocer la conceptualización de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, aspecto de importancia para propiciar la inclusión en el contexto educativo, a través de diferentes apoyos y acciones diversas dirigidas a los tres contextos: escolar, áulico y familiar, fue que se plantearon las preguntas que a continuación se presentan, encontrándose lo siguiente:

Pregunta 13. ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación?

Cuadro 11. ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Situaciones o factores	8	42.10%	1	20%
Obstáculos en contextos	6	31.57%	2	40%
Lo que entorpece o dificulta	4	21%		
Elementos en los contextos	1	5.2%		
Condiciones			1	20%
Aquellos que enfrentan los alumnos			1	20%

No obstante la variedad de las respuestas, en el Cuadro 11 se puede apreciar que ninguna de éstas las atribuye al alumno mismo, sino a causas externas, sean factores, situaciones, condiciones, obstáculos que se encuentran fuera del alumno.

Sin embargo, podría haberse obtenido una definición única, ya que tanto el Modelo de Atención, como el índice de Inclusión, documentación que sustenta la labor de la USAER, refiere una única definición que es retomada de Booth y Ainscow (2000), quienes las definen como aquellas que “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas y las instituciones,

las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p. 9).

Aunque, retomando la definición y la mención de los contextos, se puede identificar que el 71.57% de los profesionales, Directivos y Supervisores, atribuyen los obstáculos en los contextos. Así como lo plantean Booth y Ainscow (2000) al referirse a las dificultades que experimenta cualquier alumno, por no considerar sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las Barreras para el aprendizaje y la participación, como concepto atribuible a la inclusión, difícilmente podrían haber sido reconocidas sin referentes teóricos adecuados, aspecto que permite identificar la vinculación de lo que dicen que saben estos directivos, con el sistema de educación especial en el que se desempeñan.

Las respuestas de los Directores y los Supervisores se alinean con el MASEE e intentan reproducir la información que los referentes institucionales les confieren, por lo que esta pregunta derivó respuestas que se pueden ubicar en la categoría de análisis de las teorías directas tendientes a lo mecánico, por el intento de la reproducción fiel de la información, recuperado a través de este modelo.

Con la intención de identificar si los profesionales de la educación diferencian las barreras para el aprendizaje y la participación según el contexto en el que interactúa el alumno con discapacidad, se cuestionó lo siguiente:

Pregunta 14. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto escolar?

Cuadro 12. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto escolar?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Desconocimiento	2	10%		
Creencias	2	10%		
Actitudes	3	15%		

Indiferencia	1	5%		
Falta de gestión	2	10%	2	40%
Uso de espacios académicos	1	5%		
Políticas, prácticas y culturas	3	15%	1	20%
infraestructura	4	20%		
liderazgo	1	5%		
exclusión	1	5%	1	20%
Falta de colaboración			1	20%
No contestó	1	5%		

En el Cuadro 12, la variedad de respuestas, en cuanto a los factores o situaciones externas que podría estarse manifestando en el contexto escolar, se aprecian en acciones que puede manifestar el individuo, en este caso, el personal que integra la escuela.

Al conjuntar actitudes, indiferencia, creencia, exclusión, incluyendo las tres respuestas que indican culturas, prácticas y políticas, ya que éstas integran estos aspectos, se aprecia que es el 45% de las respuestas de los Directores y el 20% de los Supervisores.

En cambio, el 40% de los Supervisores se inclinaron hacia los aspectos de gestión, infiriéndose que es debido a las acciones que desempeñan con sus homólogos. Aunque sólo el 10% de los Directores mencionaron el desconocimiento como parte de las Barreras.

La inclusión educativa es un camino hacia la mejora de la escuela en su capacidad por responder ante la diversidad. Es un proceso de reestructuración tanto para su gestión escolar, pedagógica y de participación, como a la infraestructura, mencionada por el 20% de los Directores. Lo anterior, comienza a reflejar el papel que juegan las Teorías implícitas de las personas ante la discapacidad, inclusión o diversidad, por lo que la discapacidad se crea entonces de esta interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias (Booth y Ainscow, 2000).

Estos autores también refieren que:

la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo (2000, p. 7).

Sin embargo, las respuestas se vinculan con su función y la interpretación del concepto mismo, en la capacidad explicativa de los Directores y Supervisores; por lo que las teorías interpretativas se evidencian cuando las aproximaciones conceptuales se vinculan con la experiencia o los referentes institucionales en el proceso de comprender lo que sucede en el contexto, a través de la reestructuración teórica, y en la relación que se establece con la información que señala el MASEE.

Por lo tanto, es necesario analizar las culturas, las prácticas y las políticas de la escuela, como dimensiones que influyen la inclusión, con la finalidad de reconocer las barreras para el aprendizaje y la participación que de ahí surgen.

Pregunta 15. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto áulico?

Cuadro 13. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto áulico?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Organización	1	3.1%		
Metodología	8	25%	2	25%
Actitudes	4	12.5%		
Preparación o actualización	1	3.1%		
Atención	1	3.1%		
Criterios de evaluación	5	15.6%	2	25%
Planeación	3			
Sanciones	1	3.1%		
Prácticas	1	3.1%		
Concepciones o paradigmas	1	3.1%	1	12.5%
Desconocimiento	2	6.25%	2	25%
Materiales didácticos	1	3.1%		
Rezago escolar	1	3.1%		
Estrategias	1	3.1%	1	12.5%
interacciones	1	3.1%		

De las 32 respuestas de los directores descritas en el Cuadro 13, sólo el 25% lo refiere a la metodología, aunque el 25% de las respuestas de los supervisores también lo menciona. Sin embargo, el 15.6% de las respuestas de los Directores lo inclina a los criterios de evaluación, acompañado del 25% de las respuestas de los supervisores, también el 12% de las respuestas de los directores y el 25% de las respuestas de los supervisores lo refieren al desconocimiento, preparación o actualización que requiere el docente de grupo de la escuela regular ante la discapacidad, al igual que el 12.5% de las respuestas de los directores mencionan las actitudes. Sólo un director y un supervisor refieren a las concepciones y paradigmas.

Considerando lo que refiere la UNESCO, en el documento del Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, acerca de que las ideologías y las mismas prácticas educativas son barreras que deben ser identificadas durante la implementación de las prácticas inclusivas, ya que éstas reflejan la cultura y la política inclusivas de la escuela. Booth y Ainscow definen a las prácticas inclusivas como aquellas que “Tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado” (2000, p.17).

Lo anterior, permite inferir que las situaciones, factores u obstáculos mencionados por los Directivos y Supervisores se relacionan con acciones que integran la práctica del docente dentro del aula: metodología, evaluación y planeación, elementos que propician los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

No hay duda de que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de éste, sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos, es aquí en donde se pueden apreciar las prácticas inclusivas necesarias las cuales “Tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p.17).

Por lo anterior, se puede apreciar en las respuestas de los directivos y supervisores que las barreras se encuentran en aquellos elementos del proceso de enseñanza, pero en el sentido de planeación y evaluación, más que en factores que afecten directamente al ambiente de aprendizaje y la participación deseable de todo el alumnado, hacia la necesidad de propiciar prácticas inclusivas.

Al pretender que los Directores y Supervisores atribuyan la representación de un concepto a una realidad específica, como lo es el contexto áulico, favoreció la identificación de teorías interpretativas de lo adquirido con el MASEE y de las distintas formas de operarlo, según sus experiencias laborales; sin embargo, por los factores mencionados por esta población, las respuestas se ubican en la categoría de análisis de las teorías constructivas, derivado del proceso de aproximación entre el discurso de la educación inclusiva y los criterios situacionales relacionados con el contexto referido.

Pregunta 16. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto socio-familiar?

Cuadro 14. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto socio-familiar?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Familia o casa	3	9%	1	20%
Economía	5	15.2%		
Violencia o maltrato	2	6%		
Abandono o falta de apoyo	3	9%		
Adicciones	1	3%		
Bajas expectativas	5	15.2%		
Descuido o falta de compromiso	2	6%		
Poca participación de los padres de familia con la escuela	3	9%	2	50%
Culturales	1	3%		
Concepciones	1	3%		
Comunicación	3	9%	1	20%
Desconocimiento	1	3%	1	20%
Inasistencias a la escuela	1	3%		
Apatía y actitudes	1	3%		
Desnutrición	1	3%		

En el Cuadro 14, de las 33 respuestas de los Directores, se puede apreciar que los factores considerados como Barreras que impiden que el alumno aprenda o participe dentro de la escuela o el aula son las bajas expectativas de los padres, con el 15% de las respuestas, el 6% lo relaciona con las actitudes y las concepciones; el 15% con la situación económica. Se evidencia que hay situaciones de descuido y violencia que también interfieren con el aprendizaje y la participación del alumno con discapacidad dentro de la escuela, los cuales son señalados por el 6% de las respuestas que brindaron los directivos, respectivamente.

La mayoría de las respuestas que se observan tiene que ver con la cultura de la familia. Es necesario mencionar que la participación, colaboración y compromiso común entre los diferentes agentes educativos: supervisores, directores, docentes, personal técnico, así como alumnos y padres de familia pueden favorecer ambientes incluyentes, armónicos y democráticos encaminándose hacia una educación de calidad. Por lo tanto, las acciones de sensibilización, negociación, motivación y reflexión deben implicar procesos de participación y de valores de libertad y respeto.

Por ello es necesario considerar las teorías implícitas de las personas sobre su entorno (hogar, comunidad, trabajo, etc.), porque reflejan valores y creencias del grupo social al que pertenecen, así como la forma de categorizar el conocimiento y compartir el discurso, las ideologías etc.

Sin embargo, por el nivel de gestión y vinculación directa entre la escuela y la familia, se puede apreciar que los supervisores lo atribuyen de manera general, sólo a los factores que impiden el acercamiento de los padres de familia con la escuela: participación, desconocimiento o comunicación, no fueron sus respuestas tan explícitas como en el caso de los Directivos.

Por eso es necesario construir culturas inclusivas, las cuales se relacionan con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante. Es el “desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela...los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares” (Booth y Ainscow, 2000, p. 27).

Al igual que en la pregunta anterior, el intento por vincular el concepto con la realidad, lleva a los Directores y Supervisores a referir una variedad de respuestas que podrían ubicarse en la categoría de análisis de las teorías constructivas, las cuales pretenden responder a criterios situacionales específicos, a partir de la explicitación progresiva. No obstante, también se puede considerar la presencia de teorías interpretativas por la aproximación con el conocimiento, el marco referencial y el MASEE, como con las experiencias y la toma de decisiones.

Con respecto a las diferentes sugerencias que brindaron los profesionales de educación especial en las preguntas anteriores, relacionadas con las barreras y los contextos, se consideró conveniente identificar lo que saben de la experiencia y dicen que hacen los Directivos y Supervisores ante aquello que podría favorecer o no a la eliminación de las barreras, motivo por el que se plantearon las siguientes dos preguntas:

Pregunta 17. En su experiencia, ¿Qué factores ayudan a la disminución o eliminación de las Barreras para el aprendizaje y la participación?

Cuadro 15. En su experiencia ¿Qué factores ayudan a la disminución o eliminación de las Barreras para el aprendizaje y la participación?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Conocimiento	8	28.5%		
Actitudes	2	7.1%	1	12.5%
Reflexión en el hacer	1	3.5%	1	12.5%
Concepciones	2	7.1%		
Identificación adecuada	2	7.1%	1	12.5%
Análisis	2	7.1%	1	12.5%
Planeación con el docente	2	7.1%		

Acuerdos	1	3.5%		
Trabajo colaborativo	2	7.1%	2	25%
Corresponsabilidad	1	3.5%		
Apoyos adecuados	4	14.2%		
Espacios académicos			1	12.5%
Actualización	1	3.5%		
Prácticas innovadoras			1	12.5%
No contestó	1	3.5%		

Se puede apreciar en el Cuadro 15 que de 29 respuestas de los Directores con respecto a los factores que favorecen, se encuentra que el 28.5% lo atribuyen al conocimiento y el 14.2% de las respuestas a los apoyos adecuados; sin embargo, en frecuencia similar se encuentran las actitudes y las concepciones, sin omitir las acciones propias de la labor de la USAER para con la escuela regular: la identificación, el análisis, el trabajo colaborativo y la planeación, factores compartidos por los Supervisores en sus respuestas.

Las creencias implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícitos. Según Reber (1993) es un “proceso de aprendizaje básico que compartirían prácticamente todos los seres vivos en su necesidad de detectar regularidades en el ambiente mediante representaciones implícitas, que hagan ese ambiente más predecible y controlable” (citado en Pozo, et al., 2006, p. 100).

Por lo anterior, es necesario que se favorezca la disminución de todo tipo de barrera mediante una debida intervención y adecuada profesionalización. La naturaleza del conocimiento puede ser idiosincrático o personal, para otros es una habilidad cognitiva y profesional; sin embargo, hay casos en los que se considera como un conocimiento fundamentalmente práctico (Rodrigo, et al. 1993).

Son la regularidad o el orden de los factores o situaciones las que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas o intuitivas, pueden llegar a ser contrarias a las representaciones explícitas o conscientes del individuo. Se puede interpretar que el manejo que el ser humano hace de la información es derivado de intereses y prácticas diversas, por así convenir a determinados grupos

(institución, comunidad, gobierno, etc.), lo que propicia volver a remitirse a lo básico del ser humano, por ejemplo, a los mitos, estereotipos y creencias. (Rodrigo, et al. 1993).

Considerando lo anterior, y no obstante que se les solicitó a los Directores y Supervisores que describieran, a partir de su experiencia, los factores que favorecen esa disminución o eliminación de las barreras, las representaciones ontológicas se hicieron evidentes al intentar relacionar el contenido conceptual del Modelo de Atención con los procesos representados con su función y la relación existente con los contextos, por lo que estas representaciones de naturaleza del conocimiento adquirido para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, se vincula con la categoría de análisis de las teorías interpretativas.

Pregunta 18. En su experiencia ¿Qué factores desfavorecen la disminución o eliminación de las Barreras para el aprendizaje y la participación?

Cuadro 16. En su experiencia ¿Qué factores desfavorecen la disminución o eliminación de las Barreras para el aprendizaje y la participación?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Modelos rígidos/paradigmas	1	3.4%	1	14.2%
Cantidad de alumnos	1	3.4%		
Rechazo a las diferencias	3	10.3%		
Ignorancia	3	10.3%	2	28.5%
Falta de compromiso o responsabilidad	4	13.7%	1	14.2%
Desconocimiento	2	6.8%		
Falta de interés	1	3.4%		
Prejuicios	1	3.4%		
Pensamientos rígidos	1	3.4%		
Análisis equivocado	4		2	28.5%
Falta de sistematización de acciones	1	3.4%		
Falta de trabajo colaborativo	2	6.8%		
Discriminación	1	3.4%		
Falta de planeación	1	3.4%		
Actitudes	1	3.4%		
Culturas y políticas excluyentes	2	6.8%		
Violación a los derechos humanos			1	14.2%
No contestó	1	3.4%		

En el Cuadro 16 se puede observar que de las 30 respuestas de los Directores referentes a los factores que desfavorecen la eliminación o disminución de las barreras, las respuestas se relacionan más con las actitudes, como son: rechazo, ignorancia, desinterés, prejuicios, pensamientos rígidos, discriminación y trabajo colaborativo, relacionados con las culturas y las políticas, que con las acciones relacionadas con la tarea educativa y el proceso de atención de la USAER como lo es el análisis, planeación, sistematización y rigidez en los modelos.

Sin embargo, las respuestas de los Supervisores se inclinaron a la ignorancia y análisis inadecuado. Una parte importante de las decisiones y acciones de los docentes depende de sus concepciones, conocimientos, creencias o teorías (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Burlough (1997, citado en Pozo, et.al. 2006) refiere que “las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción... todo conocimiento tiene su origen en las creencias” (p.82). El conocimiento se define como “creencias verdaderas...que fueron verificadas según algún criterio o estándar de verdad” (Van Dijk, 2000, p.55).

El conocimiento es una construcción y el proceso de vincularlo con la realidad propicia que las respuestas se ubiquen en la categoría de análisis de las teorías interpretativas, debido a que se derivan de la experiencia de manera lineal con el MASEE, como parte de la teoría directa; motivo por el que se puede inferir que está evidente la explicitación progresiva.

Con esta pregunta se concluye el análisis del Anexo 1. A continuación se presenta el análisis al caso hipotético (Anexo 2) sobre la inclusión de un alumno con discapacidad, con la intención de reconocer las creencias, ideas, conocimientos y aplicación en la práctica de los Directores y Supervisores, a través del discurso escrito, sobre las acciones de gestión que realizan.

El caso refiere lo siguiente:

Muchos niños con discapacidad no pueden asistir a la misma escuela que sus hermanos aunque ésta sea pública. Se escolarizan en el centro que designa una resolución de la Zona de supervisión y, aunque es obligatorio escuchar la opinión de los padres, es la administración educativa la que en último término decide si un niño va a la escuela regular o a la escuela especial. Si los padres no están de acuerdo sólo les queda ir a las Autoridades de la Dirección Operativa o de Educación Especial. Por eso hay todavía un 22% de alumnos con discapacidad segregados en centros educativos.

Las preguntas que se plantearon tanto a Directores como Supervisores fueron:

Pregunta 19. Como Director de la USAER ¿Qué atención le puede brindar al padre de familia respecto a la inscripción y atención que le corresponde por derecho al alumno con discapacidad?

Cuadro 17. Como Director de la USAER ¿Qué atención le puede brindar al padre de familia respecto a la inscripción y atención que le corresponde por derecho al alumno con discapacidad?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Orientación sobre la oferta educativa e inscripción	4	11.7%	1	20%
Orientación sobre Derechos	9	26.4%	1	20%
Orientación sobre los Lineamientos y normatividad	5	14.7%		
Orientación sobre los apoyos e intervención	3	8.8%		
Orientación sobre Instituciones alternas	4	11.7%		
Orientación sobre estrategias de sensibilización	2	5.8%		
Gestión para inscripción en escuela regular	2	5.8%	1	20%
Gestión para la toma de acuerdos con la escuela	1	2.9%		
Gestión de materiales específicos	1	2.9%		
Brindar información sobre apoyos	1	2.9%		
Brindar información sobre Derechos	1	2.9%	1	20%
Brindar información sobre Obligaciones	1	2.9%	1	20%

En el Cuadro 17 se puede apreciar la variedad de respuestas que evidenciaron los Directores y Supervisores sobre lo que dicen que hacen respecto a un caso específico; el 79.4% de las 34 respuestas de los directores refieren acciones relacionadas con la estrategia de Orientación hacia los padres de familia, el 26.4% refiere que la orientación sería hacia los derechos del alumno y el 14.7% respecto a la normatividad que sustenta ese derecho. En cuanto a los Supervisores, el 40% refiere distintas acciones de orientación, el 20% en gestión y el 40% de información.

La estrategia de orientación que refiere el MASEE es:

La acción a dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado. Esta estrategia perfila una toma de decisiones razonada de manera colegiada y define las líneas de acción que se llevan a cabo en la escuela y en el aula bajo un clima de igualdad y de colaboración (SEP-DEE, 2011, p. 136).

Inclinarse por orientar acerca de los derechos que tiene el alumno con discapacidad de recibir educación se fundamenta en el Artículo Tercero Constitucional, que a texto dice: “todo individuo tiene derecho a recibir educación” (DOF, 2012). El acceso a la escuela es sólo un primer paso para ejercer ese derecho a la educación, su pleno ejercicio debe ser exigir que sea de calidad (OREALC/UNESCO, 2007).

Gimeno Sacristán (2002), al respecto menciona que “el derecho a la igualdad obliga al reconocimiento para todos de la diferencia. La diversificación es contraria a la igualdad cuando ofrece oportunidades diferentes de hecho a estudiantes que tienen unos mismos derechos pero desiguales posibilidades” (pp. 240 y 242).

Sin embargo, las respuestas representan la simple exposición de la información y los procesos que plantea el MASEE, limitándose a la estrategia de orientación y al valor del derecho. Por lo que son atribuibles a la categoría de

análisis de teorías directas tendiente a lo mecánico por la reproducción fiel de la información que se evidencia.

Pregunta 20. Inscrito el alumno con discapacidad en la escuela regular, ¿Cuál considera que será la atención educativa que le corresponde?

Cuadro 18. Inscrito el alumno con discapacidad en la escuela regular, ¿Cuál considera que será la atención educativa que le corresponde?

Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Elaboración de diagnóstico o evaluación psicopedagógica	3	7.3%		
Establecer trabajo conjunto con docentes, directores y escuela	5	12.1%	1	16.6%
Establecer trabajo con padres de familia	2	4.8%	1	16.6%
Implementar estrategias específicas y diversificadas	5	12.1%	1	16.6%
Identificar necesidades	2	4.8%		
Estrategias de apoyo: orientación, asesoría y acompañamiento	3	7.3%		
Identificar Barreras para el aprendizaje y la participación	2	4.8%		
La misma atención que todos los alumnos	6	14.6%	1	16.6%
Ajustes razonables	6	14.6%	1	16.6%
Promover la participación	3	7.3%		
Atención equitativa	1	2.4%	1	16.6%
Análisis contextual	1	2.4%		
Conocer la discapacidad o condición del alumno	2	4.8%		

La variabilidad de las respuestas que se encuentran en el Cuadro 18 representan las diferentes acciones que conforme al MASEE se deben implementar durante el proceso de atención de la USAER; por lo que los Directores y Supervisores dicen que hacen lo siguiente: de 41 respuestas de los Directores, el 14.6% refieren que sería la misma atención que cualquier alumno, coincidiendo en porcentaje con la realización de los ajustes razonables. No omitiendo que el 12.1% dicen que implementarían las estrategias específicas y diversificadas, así como establecer trabajo conjunto con la escuela.

Con respecto a lo que dicen que hacen los Supervisores, el 16.6% de las respuestas coinciden con la frecuencia de los Directores en las mismas acciones, todas éstas apegadas al Modelo de Atención.

La diversidad observable en la educación es una manifestación necesaria de cómo sujetos únicos reaccionan ante la normalización que impone la institucionalización de la educación (Gimeno Sacristán, 2002).

El Artículo 41 de la Ley General de la Educación, respecto a los alumnos con discapacidad integrados a la escuela regular, refiere:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos (Diario Oficial de la Federación, 10 de junio de 2013).

Por lo tanto, es necesario implementar acciones que favorezcan “la construcción de una comunidad sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad” (SEP-DEE, 2011, p. 129).

La USAER interviene y apoya a la escuela como totalidad para garantizar una educación inclusiva que promueva el logro de los aprendizajes en un ambiente de respeto y aceptación a las diferencias.

Considerando todo lo anteriormente mencionado en las respuestas a esta pregunta, se observa que las acciones que dicen que hacen los Directores y Supervisores se ajustan a la categoría de análisis de las teorías directas derivadas del conocimiento explícito del MASEE, por lo que estas acciones son parte del resultado y reproducción institucional.

Pregunta 21. ¿Cómo apoyar a la escuela regular para la atención del alumno con discapacidad?

Cuadro 19. ¿Cómo apoyar a la escuela regular para la atención del alumno con discapacidad?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Orientación	11	23.4%	1	14.2%
Acompañamiento	7	14.8%	1	14.2%
Asesoría	5	10.6%	1	14.2%
En la planeación	3	6.3%	1	14.2%
Con diferentes apoyos	2	4.2%	1	14.2%
Implementando estrategias específicas y diversificadas	5	10.6%	1	14.2%
Ajustes razonables	2	4.2%	1	14.2%
Conociendo la discapacidad	2	4.2%		
Flexibilidad curricular	2	4.2%		
Actividades	1	2.1%		
Promoviendo culturas, prácticas y políticas inclusivas	1	2.1%		
Seguimiento	1	2.1%		
Compartiendo espacios de actualización y toma de decisiones	3	6.3%		
Identificando las Barreras	1	2.1%		
Trabajo colaborativo	1	2.1%		

En el Cuadro 19, de 47 respuestas, el 23.4% se inclina nuevamente hacia la orientación, mientras que el 14.8% dice que implementa la estrategia de apoyo de acompañamiento. El 10.6% mencionan la implementación de estrategias específicas y diversificadas así como la asesoría. Coincidiendo con estas respuestas, los Supervisores refieren las mismas estrategias con el 14.2% de sus respuestas, sin omitir los ajustes razonables y la planeación.

Esta pregunta permite identificar que lo que dicen que hacen los Directores y Supervisores es apegarse al Modelo de Atención, a través de las estrategias de apoyo: asesoría, orientación y acompañamiento a la escuela regular.

La USAER coadyuva en la transformación de la escuela, respecto a su cultura, práctica y política, con la finalidad de analizar y comprender cuáles de estas dimensiones se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación,

de tal forma que con la colaboración corresponsable con la escuela, aula y familia se puedan minimizar o eliminar.

La estrategia de acompañamiento, según el Modelo de Atención, documento que rige las acciones del personal de la USAER, se define como:

proximidad y cercanía en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, pues en cada uno, el apoyo se ofrece a sujetos – docentes, directivos, alumnos, alumnas, familias-, a los procesos –gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación-, así como sobre normas, valores, preocupaciones, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular (SEP-DEE, 2011, p.135) .

Las estrategias diversificadas involucran el desarrollo de acciones articuladas que despliega el docente de grupo y/o el docente de apoyo de la USAER para dar respuesta a la diversidad en el aula y que se concretan en el respeto al proceso, al estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos y las alumnas a partir de una enseñanza acorde con los campos de formación de la Educación Básica (SEP-DEE, 2011).

En el numeral 156 de Guía Operativa (SEP, 2013-2014) dice que:

El director de la escuela, el docente de grupo y la USAER o CAPEP tomarán medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación inclusiva, así como la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en condiciones de vulnerabilidad (p. 68).

En la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, (mayo 2011), artículo 2, se definen a los ajustes razonables como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (DOF, 30 mayo 2011, p. 1).

Por lo tanto, el equipo interdisciplinario de la USAER dará seguimiento a la realización del ajuste o ajustes razonables para asegurar que se efectúen las

modificaciones convenidas, así como para valorar su impacto específico, según lo señala el MASEE.

También es posible determinar el o los ajustes razonables necesarios cuando se identifican las barreras que limitan u obstaculizan el pleno acceso del alumnado, particularmente el de los alumnos y las alumnas con discapacidad, en relación a condiciones físicas, a procedimientos, a aspectos de organización e incluso, a aspectos actitudinales negativos ante la discapacidad (SEP-DEE, 2011).

Las respuestas de esta pregunta se pueden atribuir a la categoría de análisis de las teorías directas, las cuales sólo son la simple exposición de las acciones que le señala la institución, a través del Modelo de Atención, y en las que no se pueden percibir los procesos como fruto de la construcción o conexión necesaria para identificar aspectos relacionados con una teoría interpretativa de los referentes conceptuales.

Aquí finaliza el análisis al Caso Hipotético. En el Segundo cuestionario que se les aplicó (Anexo 3), con respecto a la actualización y profesionalización de los Directores y Supervisores, las frecuencias en sus respuestas se presentaron de la siguiente manera:

Pregunta 22. Con respecto a la temática de inclusión educativa ¿En qué espacios de actualización ha participado?

Cuadro 20. Con respecto a la temática de inclusión educativa ¿En qué espacios de actualización ha participado?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
En la Dirección de Educación Especial	7	19.4%	2	33.3%
Carrera Magisterial	5	13.8%	1	16%
Encuentros o Congresos	3	8.3%	2	33.3%
Consejos Técnicos de Zona y/o Reuniones Técnico Operativas de USAER	13	36.1%		
UNAM	1	3.1%		
Diplomados o seminarios	3	8.3%	1	16%

Talleres para USAER	2	5.5%		
Cursos Nacionales	1	3.1%		
Coordinación Regional	1	3.1%		

En el Cuadro 20 se puede observar que la frecuencia de las 36 respuestas de los Directores se establece con mayor cantidad en las Reuniones de Consejo Técnico de la Zona o las Reuniones Operativas de USAER que ellos mismos dirigen, en un 36.1%, siguiéndole el 19.4% en los espacios que promueve la Dirección de Educación Especial y el 13.8% que participa en los cursos de Carrera Magisterial. Estos tres son espacios que se establecen en la jornada laboral y que son sistemáticamente obligatorios para los Directores y Supervisores.

En menor frecuencia se mencionan opciones fuera de educación especial y que son cursados en horarios ajenos a la jornada laboral, como lo es Carrera Magisterial. Sucediendo lo mismo con las respuestas de los Supervisores.

En la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2013-2014, publicada por la Secretaría de Educación Pública, en su apartado de Desarrollo Profesional de Maestros y numeral 190 refiere lo siguiente:

190. El personal docente y directivo de la escuela, asistirán a las acciones de desarrollo profesional a que se le convoque, para ampliar las competencias docentes, mejorar su desempeño y el funcionamiento de las escuelas (SEP, 2013-2014, p. 76).

Carrera Magisterial es concebida como:

un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos...refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes (SEP-SNTE, 1998, p. 4).

Para garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo profesional del docente y la mejora de la escuela, es necesario proveer de apoyos y asesorías técnicas competentes de acuerdo a sus necesidades y demandas; lo que implica el fortalecimiento del supervisor y director.

Con las respuestas se infieren que la selección de los espacios académicos o de profesionalización se deriva de las teorías interpretativas con respecto a lo que se enseña y se aprende, identificando que se inclinan más por los espacios institucionales, posiblemente por recibir de ahí el contenido necesario para desempeñarse, por ser información lineal con el MASEE, el cual es interno y guía de las acciones de gestión coherentes con su función.

Pregunta 23. ¿Qué aspectos de la educación inclusiva revisó en esos espacios de actualización?

Cuadro 21. ¿Qué aspectos de la educación inclusiva revisó en esos espacios de actualización?

Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Fundamentación del MASEE	2	4.2%	1	11.1%
Antecedentes	5	10.6%	1	11.1%
Estrategias específicas y Diversificadas	1	2.1%		
Estrategias de apoyo	3	6.3%	1	11.1%
Modelo Social	4	8.5%	1	11.1%
Paradigma ecológico	1	2.1%	1	11.1%
Escuela como totalidad	1	2.1%	1	11.1%
Atención a la diversidad	1	2.1%		
Trabajo colaborativo	2	4.2%		
Educación inclusiva	4	8.5%		
La no discriminación	1	2.1%		
Planeación	1	2.1%		
Marco político-normativo	11	23.4%	1	11.1%
Teorías	3	6.3%		
Aspectos filosóficos	1	2.1%		
Implicaciones	1	2.1%		
Experiencias de otros países	1	2.1%		
Conceptuales y operativos	2	4.2%		
Derechos humanos	2	4.2%		
Prácticas, culturas y políticas			1	11.1%
Análisis de contextos			1	11.1%

En el Cuadro 21 se percibe que la variabilidad de la frecuencia de las respuestas de los Directores se encuentra de la siguiente manera: De 47 respuestas, el 23.4% refiere haber revisado aspectos de normatividad, coincidiendo con las respuestas de lo que dicen que hacen en el caso hipotético

ante los padres de familia, brindar orientación respecto a los lineamientos y la normatividad.

Se puede apreciar que la pregunta cuestionó acerca de aspectos de la educación inclusiva; sin embargo, las respuestas refirieron temas abordados en los espacios de actualización y profesionalización.

El profesional de la educación requiere de un conocimiento especializado para la atención de los alumnos y de la manera en que éstos le atribuyen sentido a los aprendizajes escolares. Coll (2011) recomienda varios puntos al respecto, como por ejemplo: dar prioridad a los aprendizajes básicos imprescindibles, la utilización de un amplio abanico de metodologías didácticas para diversificar las fuentes de ayuda al aprendizaje, el diseño de actividades que enfatizan en la relevancia y funcionalidad de los contenidos en la vida cotidiana de los alumnos, la introducción de momentos de planificación, autorregulación y autoevaluación de las actividades de enseñanza, entre otros.

Martínez (2009) refiere que los docentes requieren seguir desarrollándose a lo largo de su vida profesional si desean cumplir la misión de conseguir que sus alumnos aprendan, afirma que “Aprender y transformar la propia práctica da capacidad para enfrentar los nuevos retos” (p. 85).

Como se puede observar, la pregunta se orientó al reconocimiento de los aspectos que integran la educación inclusiva; sin embargo, los Directores y Supervisores refirieron un listado de temas relacionados con la educación especial, por lo que, en esta pregunta en específico, las respuestas no pueden ubicarse en alguna categoría en particular, debido a que se esperaba que las respuestas fueran de otro tipo; es decir, se esperaba la mención de elementos que favorecieran la reflexión sobre la práctica.

Pregunta 24. ¿Qué ha puesto en práctica de lo aprendido en esos espacios de actualización?

Cuadro 22. ¿Qué ha puesto en práctica de lo aprendido en esos espacios de actualización?

Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Orientación	6	16.6%		
Modelo MASEE			1	20%
Modelo Social	1	2.7%		
Trabajo colaborativo	1	2.7%		
Atención a la Diversidad	1	2.7%		
Lo transmitido en Consejo Técnico	2	5.5%		
Planeación	3	8.3%		
Evaluación	1	2.7%		
Promover	5	13.8%	1	20%
Sensibilizar	1	2.7%		
Acompañar	3	8.3%		
Identificar	2	5.5%		
Desarrollar acciones	4	11.1%		
Seguimiento al trabajo	1	2.7%		
Enfoque inclusivo	2	5.5%		
Incorporación de estrategias específicas	1	2.7%		
Ser empática			1	20%
Respetar opiniones y diferencias			1	20%
No emitir juicios			1	20%
Los derechos	1	2.7%		
Generar prácticas, políticas y culturas inclusivas	1	2.7%		

Las acciones que refieren en las 36 respuestas de los Directores, que se encuentran en el Cuadro 22, acerca de lo que dicen que hacen después de participar en los espacios de actualización y/o profesionalización, recaen nuevamente en la orientación con un 16.6% de las respuestas.

Entre los supervisores se encuentran respuestas que refieren poner en práctica el Modelo de Atención, promover en espacios académicos con su personal directivo y homólogos, así como mejorar actitudes ante los demás.

Actualmente, ante la educación inclusiva, es un imperativo que la práctica docente salga del rezago hacia un nuevo modelo humanista. Es necesario un

reforzamiento de los servicios y estructuras psicopedagógicas y de atención a la diversidad, de la capacidad de liderazgo, la revisión de metodologías de la enseñanza, etc; como autoexigencias que todo docente debe imponerse para intentar ir más allá de lo ya realizado cotidianamente dentro del aula (Coll, 2011).

Al igual que la pregunta anterior, las respuestas vertidas se perciben como listado de temáticas, más que referentes que favorezcan la identificación de constructos, reestructuración, movilización de saberes, por lo que se atribuyen a la categoría de teorías directas como el saber, en un sentido acumulativo, que garantizará la reproducción fiel de la información recibida.

Pregunta 25. ¿Qué limitantes ha enfrentado para poner en práctica lo aprendido?

Cuadro 23. ¿Qué limitantes ha enfrentado para poner en práctica lo aprendido?

Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Conceptualización de la otra persona	3	12.5%		
Políticas, prácticas y cultura de la escuela	5	20.9%	2	40%
Actitudes	3	12.5%		
Dificultad para aceptar y respetar	2	8.3%	1	20%
Disposición	2	8.3%	1	20%
No contar con material	1	4.1%		
Creencias	1	4.1%		
Desconocimiento de la función	3	12.5%		
Falta de competencias	1	4.1%		
Apropiación	2	8.3%		
Expresar ideas			1	20%
Tiempo	1	4.1%		

En el Cuadro 23, de 24 respuestas obtenidas de los Directores, se muestra que el 20.9% refiere las culturas, políticas y prácticas de la escuela regular, al igual que la respuesta del Supervisor; sin embargo, los Directores refieren aspectos relacionados con las teorías implícitas de las personas: actitudes 12.5%, creencias 4.1%, disposición 8.3%, aceptación 8.3%, etc.

Pozo y colaboradores (2006) consideran que la formación docente o profesional asume supuestos en los que se hace que los profesores reflexionen sobre sus propias creencias implícitas al permitirles acceder a nuevas teorías, “con el fin de que puedan compararlas con sus creencias y abandonar aquéllas” (p. 112).

Para ello, la formación profesional deberá tener mayor capacidad explicativa o mayor potencia representacional que la propia teoría implícita, pues fomentar el cambio de concepciones en los docentes requiere de “diseñar espacios instruccionales o de formación que favorezcan estos procesos” (Pozo, et al, 2006, p. 131).

Moreno (2007) menciona que es extraño que las prácticas educativas continúen estandarizadas y que haya un temor a la innovación. Sin embargo, esto suele suceder debido a que la utilidad de los cursos recibidos ha sido limitada, rara vez es transferible al aula.

En el diagnóstico que se presenta en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se menciona lo siguiente:

En relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos. No existe evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza. La formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes (SEP, 2013, p.26).

En este capítulo se ha observado que las teorías implícitas de los Directores y Supervisores tendieron hacia las categorías de análisis de las teorías directas e interpretativas en mayor frecuencia. Las teorías constructivas se relacionaron más con aquellas preguntas que favorecían la combinación de la experiencia y la relación con la transformación del conocimiento o su función directiva. No obstante, se infiere que las limitantes mencionadas son condiciones propias de los sujetos y de las teorías directas, resultado de sus contextos

culturales y laborales, que influyen positiva o negativamente en el cambio y la transformación de su práctica.

Pregunta 26. ¿En qué espacios de actualización le gustaría recibir más información sobre educación inclusiva?

Cuadro 24. ¿En qué espacios de actualización le gustaría recibir más información sobre educación inclusiva?				
Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Dirección de Educación Especial	7	25%		
Dirección General de Operación de Servicios Educativos	1	3.5%	1	25%
Escuela	1	3.5%		
Consejos Técnicos	7	25%	1	25%
Instituciones capacitadas	1	3.5%		
Congresos/Seminarios	2	7.1%		
UNAM	1	3.5%		
UPN	1	3.1%		
En Línea	2	7.1%	1	25%
Coordinación Regional de Operación	3	10.7%		
Cursos/Diplomados	1	3.1%	1	25%
Encuentros académicos	1	3.1%		

En el Cuadro 24, de 28 respuestas de los Directores, el 25% prefieren al interior de sus Consejos Técnicos, al igual que en espacios que imparta la Dirección de Educación Especial. Sin embargo, el 10.7% lo espera de la Coordinación Regional, se puede inferir falta de compromiso y esfuerzo por buscar espacios fuera de su horario laboral y de la institución laboral a la que se encuentran adscritos. En las respuestas de los Directores se confirma que la intención es asistir a espacios de actualización de la propia institución de educación especial o en sus propios espacios que se realizan sistemáticamente cada mes, los Consejos Técnicos.

Oliveira (2009) menciona que hay resistencias por parte de los profesores, no sólo por la imposición de los cambios, sino por las innovaciones constantes en materia educativa que “tienden a desautorizar rutinas establecidas de trabajo en

pro de nuevas formas de organización escolar, incluyendo nuevos métodos de enseñanza y de evaluación del aprendizaje” (p. 103).

Posiblemente, los profesionales de educación especial prefieren espacios institucionales del mismo sistema, debido a que en éstos pocas veces los invitan a la reflexión. Perrenoud (2010) menciona que la práctica reflexiva postula a la reflexión sobre la acción, la cual no es tarea fácil porque se pone en entredicho lo que el individuo conoce y asume. Sin embargo, no dejan de existir espacios académicos de profesionalización en los que los profesionales pueden interactuar, fortalecerse y enriquecerse sobre aspectos educativos que van surgiendo, como lo es la educación inclusiva, y que son espacios a los que pueden acceder tanto los docentes de educación especial como los de educación básica regular.

En estos espacios, la interacción podría favorecer la modificación de las teorías implícitas, las creencias, las prácticas, los saberes, las estructuras del pensamiento, los aprendizajes, etc. La construcción de la profesión docente está determinada por la formación concebida como la posibilidad de aprendizaje permanente. “Los profesores son en última instancia los responsables de su desarrollo profesional que se ha de tomar como un deber y una obligación para la mejora de la educación” (Oliveira, 2009, p. 101).

La actualización permite a los docentes y directivos atender de manera adecuada a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad y debe ser permanente y compartida por todo el personal que colabora en la escuela, por tanto, es imprescindible que la escuela y los agentes educativos asuman la responsabilidad de actualizarse (SEP, 2010).

Los espacios de actualización, formación y capacitación están cerca del personal Directivo y de los demás profesionales de la educación especial. No obstante, es necesario considerar lo que Guajardo (2010) menciona:

Por eso, la Profesionalización Docente para la inclusión es heterogénea, no esperemos un solo perfil profesional para ello. Ese es el reto. Y el sentimiento de desprofesionalización de los docentes de Educación Especial es real, habrá que atenderlo multidisciplinariamente, y

sobre todo, desde las condiciones internas de la academia. Habrá que explorar en las condiciones de una cultura política, porque la resistencia es algo más que ideológica, es cultural (p. 124).

Las respuestas a esta pregunta se atribuyen a la categoría de análisis de las teorías interpretativas hacia una explicitación progresiva de lo que la institución le ofrece, infiriéndose que a esos espacios institucionales los consideran lo más cercano a su realidad y lineal al Modelo de Atención, que a las condiciones de los procesos mentales atribuibles a la construcción, transformación de la práctica o a la reestructuración teórica.

Para concluir, en este capítulo se pudo observar aquello que saben los profesionales de la educación especial y lo que dicen que hacen, referente a la educación inclusiva, así como sus preferencias para la profesionalización. La oportunidad de ubicar las respuestas en las categorías de análisis de las teorías implícitas, favoreció la pertinencia de reconocer aquellas acciones que llevan a los Directores y Supervisores, población muestra de este trabajo, a inclinarse por lo directo, lo interpretativo o lo constructivo, procesos mentales que influyen en la práctica educativa y en el desempeño de la función directiva, hacia diferentes líneas de toma de decisiones.

A continuación se presenta el análisis general de los resultados y una serie de reflexiones en torno a la educación inclusiva y el desarrollo de la función del Supervisor y del Director de USAER en la atención e inclusión de los alumnos con discapacidad a la escuela regular.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS GENERAL DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se abordarán algunas reflexiones en relación con el análisis de los resultados y los hallazgos rescatados de los instrumentos aplicados a la población muestra, así como aquello que permite confirmar la suposición de la cual parte este trabajo, darle respuesta a la pregunta de investigación y lograr el objetivo general planteado en el cuarto capítulo de este documento recepcional:

Suposición inicial: La educación inclusiva, en el discurso, es un mecanismo de transformación, cambio e innovación de la práctica educativa ante la diversidad, pero en la realidad aún se encuentra en proceso, debido a las teorías implícitas que los profesionales de educación especial tienen acerca de la Educación Inclusiva de los alumnos con discapacidad, de sus procesos y estrategias de intervención: acompañamiento, orientación y asesoría, que interfieren o influyen en la calidad que brindan dentro de la escuela regular, hacia los diferentes contextos: escolar, familiar y áulico.

Ante esta suposición cabría hacerse una pregunta de investigación: ¿Cuáles son los saberes y su vinculación con la práctica cotidiana, desde un análisis de la psicología cognitiva, que poseen los supervisores y directivos de USAER, de la delegación de Tlalpan, acerca de la educación inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica regular?

De esta manera el Objetivo General se establecería como: Conocer lo que saben y lo que dicen los profesionales de educación especial, a través de las teorías implícitas que han construido acerca de la Educación Inclusiva, con respecto a los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica, a fin de encontrar las causas por las que, desde la propia educación especial, hay diferentes formas de actuar con respecto a la inclusión.

Cuadro 25. Categorías asignadas a las respuestas		
No.	Pregunta	Categoría de la representación
1	¿Qué entiende por inclusión?	Teorías interpretativas y constructivas
2	¿Es usted incluyente?	Teorías interpretativas
3	¿Por qué se considera incluyente?	Teorías interpretativas y constructivas
4	¿Por qué no se considera incluyente?	Teorías interpretativas
5	¿Por qué se considera poco incluyente?	Teorías interpretativas
6	¿Dónde escuchó por primera vez la palabra inclusión?	Teorías directas
7	¿En su ámbito laboral qué se considera como incluyente?	Teorías directas
8	Desde su función laboral ¿Cómo se propicia la inclusión?	Teorías interpretativas
9	¿Qué implica para su práctica docente la inclusión?	Teorías interpretativas y constructivas
10	¿Qué sabe de la diversidad?	Teorías directas e interpretativas
11	¿Por qué considera que los alumnos son diversos?	Teorías constructivas
12	¿Por qué se considera usted parte de la diversidad?	Teorías constructivas
13	¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación?	Teorías directas
14	¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto escolar?	Teorías interpretativas
15	¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto áulico?	Teorías interpretativas y constructivas
16	¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto socio-familiar?	Teorías interpretativas y constructivas
17	En su experiencia ¿Qué factores ayudan a la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación?	Teorías interpretativas
18	En su experiencia ¿Qué factores desfavorecen la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación?	Teorías interpretativas
19	Como Director de la USAER ¿Qué atención le puede brindar al padre de familia respecto a la inscripción y atención que le corresponde por derecho al alumno con discapacidad?	Teorías directas
20	Inscrito el alumno con discapacidad en la escuela regular ¿Cuál considera que será la atención educativa que le corresponde?	Teorías directas
21	¿Cómo apoyar a la escuela regular para la atención del alumno con discapacidad?	Teorías directas
22	Con respecto a la temática de inclusión educativa ¿En qué espacios de actualización ha participado?	Teorías interpretativas
23	¿Qué aspectos de la educación inclusiva revisó en esos espacios de actualización?	No se categorizaron las respuestas, debido a que eran únicas, aunque se podrían haber ampliado las respuestas hacia otro tipo de reflexiones por parte de los directores y supervisores
24	¿Qué ha puesto en práctica de lo aprendido en esos espacios de actualización?	Teorías directas
25	¿Qué limitantes ha enfrentado para poner en práctica lo aprendido?	Teorías directas
26	¿En qué espacios de actualización le gustaría recibir más información sobre educación inclusiva?	Teorías interpretativas

En el Cuadro 25 se encuentran las preguntas del instrumento cuyas respuestas brindadas por los profesionales de educación especial se categorizaron según el carácter teórico que le atribuye Pozo (2006), desde la psicología cognitiva, al enfoque de las teorías implícitas.

En el mismo se puede observar que 9 de las respuestas están vinculadas con las Teorías directas, 9 con las Teorías interpretativas, 5 con Teorías interpretativas y Teorías constructivas y 2 con las Teorías constructivas. Lo anterior permite identificar que las respuestas de los profesionales que participaron se inclinan hacia el intento de reproducir la información como producto institucional; es decir, con lo que le establece la Dirección de Educación Especial a través del MASEE, pero también las teorías interpretativas se hacen evidentes por intentar integrar lo que han aprendido con sus acciones, en relación con el contexto en el que se desempeñan; lo contrario a la cantidad de teorías constructivas y las que corresponden al proceso interpretativo hacia lo constructivo, que fueron mínimas, infiriéndose a que el proceso de construcción en ellos requiere transformación a lo que aprenden para adquirir verdaderos cambios conceptuales e implementar la innovación en el saber hacer, aspecto difícil de asumir cuando domina la teoría directa (lo que demanda la institución) y las representaciones implícitas (los constructos asumidos).

Con respecto a lo anterior, sería conveniente que en otras investigaciones se revisen los motivos por los que estos agentes educativos se resisten a hacer de lo implícito un marco nuevo de conocimiento y reconstruir sus teorías implícitas.

En la mayoría de las respuestas derivadas en cada pregunta se infiere un intento por representar una reestructuración teórica; es decir, la vinculación entre teoría directa y teoría interpretativa, pero con fines institucionales (Pozo, 2006).

En cambio, en menor frecuencia se identificó una explicitación progresiva, motivo por el que se infiere que para incidir en la reestructuración de las representaciones implícitas que se manifiestan en lo que saben y dicen que hacen los Directores y los Supervisores participantes, respecto a la inclusión educativa, es necesario trabajar con las actitudes sociales, las competencias socio-afectivas, la asertividad, etc.

Las representaciones construidas por los profesionales de la educación especial se relacionan con lo que la propia institución les ha inculcado desde los procesos de profesionalización, actualización o intercambio con sus homólogos, todo ello con base en el marco teórico específico, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.

Las respuestas a las preguntas 6 y 7 son referentes explícitos de la construcción del concepto de inclusión y su representación implícita tendiente a lo mecánico desde la influencia de la propia institución laboral, pero que les ha permitido a estos profesionales de la educación especial asumir posturas específicas que se manifiestan en las respuestas a las preguntas 2, 3, 4 y 5 para intentar esa aproximación entre el conocimiento y el comportamiento, actitud y habilidades sociales que se reflejan en las representaciones hacia la interacción con otras personas, motivo por el que la intención en el planteamiento de las preguntas era identificar la relación que establece el profesional de educación especial entre el conocimiento adquirido, teoría explícita, con la teoría implícita construida a partir de sus relaciones sociales, identificar lo que saben y dicen que hacen.

Lo anterior favorece la categorización de las respuestas hacia la que corresponde a la teoría implícita interpretativa, debido a que el proceso de reconstrucción de las teorías implícitas, de lo directo a lo interpretativo, son más evidentes cuando sus componentes representacionales se vinculan entre el saber y el saber hacer, como parte de ese “improvisar” ante situaciones y “aprender de

la experiencia” que refiere Perrenoud (2010); es decir, entre lo que dicen que saben y dicen que hacen. Aunque, las respuestas obtenidas en las respuestas 3, 4 y 5 de aquellos que las respondieron consecutivamente, posiblemente haya sido como parte del proceso de tensión que los lleva a considerar el conocimiento del deber ser, enfrentándose a lo que Guajardo (2010) refiere como desprofesionalización, pues los hábitos y costumbres son inconscientes, pero el reflexionar para responder un cuestionamiento directo y por escrito, que conlleva la relación entre la teoría y la práctica, la acción como representación, la práctica reflexiva que refiere Perrenoud (2010) desencadena una sensación de tipo afectivo-emocional con la persona misma, como agente educativo que representa a la educación especial en un espacio excluyente.

Con las respuestas de los Directores y Supervisores se puede observar que el manejo de la información se deriva de los intereses institucionales, como así lo plantea el enfoque sociocognitivo de las teorías implícitas, debido a que pertenecen a un grupo social específico, educación especial. Motivo por el que comparten un discurso de dominio que han almacenado con la experiencia laboral, su trayectoria en la institución y la profesionalización que reciben en los diferentes espacios de actualización de la propia Dirección de Educación Especial que mencionaron, por ser miembros del gremio de educación especial (Van Dijk, 2000; Rodrigo, 1993).

Lo mismo se puede inferir con el tipo de respuestas obtenidas en las preguntas 10, 11 y 12, debido a que de un concepto teórico se les solicitó identificar los rasgos para la caracterización de los sujetos y de ellos como personas. Las respuestas se categorizaron en la transición de las teorías implícitas directas hacia las teorías implícitas interpretativas, como proceso; sin embargo, al propiciar su contextualización se percibe un esfuerzo por construir la relación entre lo implícito con lo explícito, entre el conocimiento y la experiencia.

Las respuestas se enfocaron en un proceso implícito difícil de explicar, motivo por el que se concentran las respuestas en expresiones inclinadas hacia características generales, en el sentido de pertenencia; por lo tanto, se categorizan a las respuestas de las preguntas 11 y 12 en teorías implícitas constructivas.

Las representaciones que manifiestan en sus respuestas a las preguntas 2, 3, 4, 5, 10, 11 y 12, las cuales favorecieron la expresión libre de sus creencias u opiniones, reflejan el proceso implícito de su experiencia, pero también es parte de un aprendizaje informal en el contexto formal, que es la institución de educación especial (Pozo, 2006).

Sin embargo, al solicitarles respuestas a conceptos específicos, se observa limitante para expresar la representación explícita adquirida, motivo por el que hay una diversidad de respuestas que intentan acercarse a la información formal o institucional; sus respuestas son producto de las representaciones implícitas que se han adquirido por las prácticas desde su función como Directores y Supervisores, situación reflejada en las respuestas a las preguntas 13, 14, 15 y 16.

De la pregunta 13, la cual es un claro ejemplo de la representación de la teoría implícita directa tendiente a lo mecánico, se aprecia la manera en que las respuestas obtenidas se alinean con la teoría explícita atribuida por los espacios de actualización que ofrece educación especial, debido a que las respuestas identifican los componentes referenciales del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.

Asimismo, se sustenta con el 55.5% de las respuestas obtenidas en la pregunta 22, al referirse en su representación implícita, de carácter interpretativo, de que la Dirección de Educación Especial y los Consejos Técnicos son espacios que ofrecen actualización en temáticas de inclusión educativa.

Esta inclinación de las respuestas obtenidas en las preguntas 14, 15 y 16 hacia la categoría de teorías interpretativas tienen su razón en la experiencia laboral, al intentar conjuntar el saber con el saber hacer en cada contexto, una vinculación que las aproxima al referente conceptual hacia un proceso de representación explícita en el intento de saber decir aquello que le atribuye a los diferentes contextos (áulico, escolar y socio-familiar), situación que permite inferir que las respuestas se ubiquen en la categoría de la transición de la teoría interpretativa hacia la teoría constructiva, sin demeritar que la representación implícita que refleja la respuesta de la pregunta 13 y que es aplicable en las respuestas que derivaron las preguntas 14, 15 y 16 son constantes por la aplicación en el contexto laboral inamovible, que es la USAER, en el cual, la identificación y determinación de las barreras para el aprendizaje y la participación son producto del proceso de análisis requerido en la atención a la escuela regular.

Por lo tanto, la representación implícita del concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación, así como su determinación tiende a preservar su estructura regular, como parte de la función laboral rutinaria y repetitiva de los agentes educativos implicados, por ser parte de la organización y funcionamiento de la operatividad de la USAER.

Lo anterior Se hace evidente en las preguntas 17 y 18, debido a que se les solicita información que favorezca la identificación de sus representaciones implícitas, por lo que las respuestas proporcionadas pueden ser ubicadas en la categoría de la teorías interpretativas, pues al atribuirle sentido al saber hacer, es parte de la competencia profesional que menciona Perrenoud (2010), en esa vinculación con el saber y la fusión con la experiencia laboral que refiere la conexión entre el resultado, los procesos y las condiciones de la realidad; sin embargo, las respuestas no reflejan aspectos que puedan dar sentido de transformación, sólo de inclinación hacia las actitudes y conocimientos necesarios en un ambiente predecible y requerido laboral y educativamente.

Por lo tanto, al cuestionar a los Directores y Supervisores acerca de su experiencia, se pudo advertir, desde el enfoque de la psicología cognitiva, que las teorías implícitas que reflejan en sus respuestas son el resultado del dominio y del contexto en el que se desenvuelven, producto de la educación especial y de las prácticas discursivas asumidas en su transitar por el sistema.

Es relevante mencionar que las interacciones de los agentes educativos con el concepto de educación inclusiva están en constante movimiento, debido a que frecuentemente se sigue revisando o reformulando, situación que ocasiona que no haya un acuerdo definitivo para asumirlo.

Por eso, es necesario mejorar y cambiar los Planes de estudio de la formación inicial de los docentes, para que sea coherente con la demanda social, el sistema escolar y la interacción con el otro, debido a que estos profesionales tienden a ejecutar de manera lineal los conceptos asumidos, propiciando que los esquemas queden arraigados e inmovilizados.

Por ejemplo, se infiere que en las respuestas a la pregunta 19 se caracterizan por la ideología que persuasivamente se ha comunicado a través de la frase “derecho a la educación”, motivo por el cual ambos agentes educativos se inclinan en que la orientación y la información que se le brindan a los padres de familia sean de modo similares y que la práctica discursiva que manifiestan en sus respuestas son el resultado del contexto educativo, situación que permite la inclinación hacia la categoría de la teoría directa.

En relación con las preguntas 23, 24 y 25, a partir de las respuestas obtenidas se infieren que la selección de los espacios académicos o de profesionalización se deriva de las teorías interpretativas con respecto a lo que se enseña y se aprende, identificando que se inclinan más por los espacios institucionales, posiblemente por recibir de ahí el contenido necesario para desempeñarse, por ser información lineal con el MASEE, el cual es interno y guía

de las acciones de gestión coherentes con su función; sin embargo, al cuestionarlos sobre el saber hacer, en la pregunta 24, las respuestas se inclinan hacia aspectos simples de las teorías implícitas directas, que se relacionan con el conjunto de creencias, actitudes, o que refieren poner en práctica el Modelo de Atención, etc., más que referentes que favorezcan la identificación de constructos, reestructuración, movilización de saberes.

Los procesos de gestión, lo actitudinal y los valores son cuestiones que reflejan lo que sucede en el país, por lo que es importante trabajar para generar el cambio y transformar la representación de la sociedad, a través de acciones específicas de profesionalización.

Es importante que las acciones de profesionalización sean cuidadosas en lo que transmiten y en la funcionalidad que le otorguen a la teoría con la práctica, debido a que la intención de la profesionalización es producir transformación y mejora en los procesos, sólo las representaciones implícitas pueden ser cambiadas si los procesos de aprendizaje explícitos propician la reflexión.

Para propiciar el cambio en la escuela de educación básica regular es relevante trabajar con el liderazgo hacia la gestión de relaciones humanas interdependientes, que propicie la transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidades educativas; para ello, es importante dominar el enfoque de educación inclusiva, desarrollar competencias de relaciones personales, tener disposición al cambio.

Trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación, capacitación. Los Directores y Supervisores de educación especial deben ser agentes profesionalizados que puedan recrear espacios de aprendizaje con el personal a su cargo para fomentar la actualización, favorecer la innovación y ampliar las oportunidades formativas, reorientando las temáticas con los

requerimientos sociales, a través de la resignificación de las Reuniones Técnico operativas, Reuniones de Consejo Técnico, espacios Académicos, etc.

La constante formación y capacitación sustentada en la reflexión puede potenciar una cultura y política inclusivas que incidan en supuestos, creencias, valores y actitudes del personal docente y de la acción pedagógica. Sin embargo, se puede inferir que los agentes educativos tienden a mostrar compromiso en el discurso, no así en la práctica, motivo por el que en este trabajo recepcional sólo se identificó lo que dicen que saben y hacen, pero la inclinación del discurso escrito hacia las teorías implícitas directas reflejan el apego que tienen estos profesionales hacia lo estipulado por la institución y la limitante a aventurarse a situaciones de riesgo que impliquen la transformación y la innovación de los procesos de atención, a través de las estrategias de intervención: asesoría, acompañamiento y orientación.

Por lo anteriormente expuesto, se recomienda que los espacios de formación, actualización y profesionalización se inclinen hacia la reflexión sobre la práctica, a través de acciones que reorienten la dinámica de la socialización de las teorías explícitas hacia la movilización de los saberes que impliquen procesos de construcción y reestructuración de los saberes previos de los profesionales de la educación especial; estas acciones pueden ser: talleres in situ, vivenciales, de interacción, con situaciones reales que favorezca tanto la toma de decisiones, como el manejo de la información que garantice el desarrollo de las capacidades, potencialidades y competencias profesionales hacia la transformación de la práctica ante nuevos retos, espacios prácticos que conlleven mecanismos de reflexión, entre otros.

Según Guzmán Valenzuela (2013) refiere que:

Para desarrollar esta acción reflexiva resulta de extrema relevancia que el docente se forme continuamente dentro de la institución educativa en la que trabaja. Desde allí, desde la experiencia en un contexto particular, el profesor, en conjunto con sus colegas puede construir nuevos marcos de interpretación y actuación (p.105).

Es importante generar condiciones de aprendizaje que enganchen a los agentes educativos hacia la aplicación de nuevas metodologías, la autorregulación, hacia procesos de auto exigencia que los enfrente a la capacidad de intentar más allá de lo ya realizado cotidianamente (Coll, 2011), crear estrategias de trabajo interdisciplinario y colegialidad que los lleve a la comprensión de la tarea que implica la inclusión educativa.

Derivado del análisis realizado a las respuestas y la asignación de las categorías se infiere que los profesionales participantes poseen el conocimiento (teorías directas); sin embargo, la ausencia de teorías constructivas en las respuestas es un claro ejemplo de que la comprensión es una habilidad que aún es necesario activar en los espacios de profesionalización, a través de actividades de ejemplificación, aplicación, comparación, contraste, contextualización, generalización, etc., que propicien la activación del pensamiento hacia la conformación de opiniones, construcción de propuestas, ensayos, reflexión sobre sus propias creencias, teorías implícitas, etc.

Como se revisó en el segundo capítulo de este trabajo, las teorías implícitas no se reorientan de un momento a otro, no se transforman, ni se abandonan, para ello es necesario un conjunto de acciones que propicien la reestructuración, motivo por el que la propuesta se inclina por la transformación de los espacios de profesionalización que favorezcan o garanticen la promoción de actitudes favorables de cambio, de organización, de movilización de saberes, de reestructuración de teorías implícitas con las explícitas, de contextualización, de evaluación, de revisión, de diálogo, de reconocimiento de errores, de análisis.

Lo que dicen que hacen y lo que dicen que saben son elementos que podrían retomarse en los diferentes espacios académicos que favorezcan la mejora y la reestructuración de la gestión, considerando que la población muestra de este trabajo de investigación son agentes en funciones de liderazgo; por lo tanto, es importante trabajar en aspectos como la motivación y la incentivación de

los Directores y Supervisores hacia probar cosas nuevas, de tomar riesgos, de innovar, de transformar sus espacios de gestión, la USAER y la Zona de Supervisión.

Crear estrategias de vinculación a través de redes de aprendizaje in situ o con otras zonas de supervisión o USAER, a fin de acompañar, asesorar y orientar los procesos de gestión hacia una nueva cultura de colaboración, de ayuda, de apoyo en las diversas situaciones de inclusión educativa, que los encamine hacia la reflexión de las acciones realizadas en la rutina y de aquellas que se requiere para potenciar su labor. Krichesky y Murillo (2013) refieren que las redes de aprendizaje son “espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador” (p. 39).

Así también propiciar que el Supervisor y Director utilicen adecuadamente en el ejercicio de su liderazgo, los insumos que tienen en su gestión y retomar su situación actual como elementos de enseñanza para generar nuevas ideas y estrategias de mejora como: hacer uso de la observación, los videos, las grabaciones, las bitácoras, registros, intercambio de experiencias, de interpretación, etc. Krichesky y Murillo (2013) recomiendan que la práctica docente deje de ser algo privado y se convierta en dominio público, mencionan que “Se pretende que por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, éstos consigan reflexionar sobre su práctica” (p.38).

Conocer lo que saben y lo que dicen los profesionales de educación especial, a través de las teorías implícitas que han construido acerca de la Educación Inclusiva y las acciones que implican, permitió reconocer que este mecanismo de transformación aún se encuentra en proceso.

A continuación y para finalizar, se presentan las conclusiones generales de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Con este capítulo se concluye este trabajo de investigación, por lo que se presenta una discusión general de los hallazgos en las respuestas de los Directores y Supervisores de educación especial de la Delegación de Tlalpan, así como algunas reflexiones relacionadas con la temática abordada.

- ❖ Primeramente, se puede argumentar que la validez de las interpretaciones que se atribuyeron a las respuestas de los directores y supervisores se basó en la determinación del contenido abordado en las preguntas, el cual fue representativo en la dinámica laboral de la población muestra y que se encuentra internamente relacionada con la teoría que se opera en el MASEE, pues forma parte del discurso que fundamenta la propuesta de inclusión y que por sus características debería ser parte del complejo conceptual de la plantilla de docentes que desempeñan sus funciones en las instancias de la Dirección de Educación Especial, en las USAER.

- ❖ Las muestras del marco teórico garantizaron la representatividad de las respuestas y de sus integrantes, por formar parte de un grupo que pertenece a un área específica, educación especial. Lo anterior, basado en la validez ecológica por la representatividad de la situación, que es la educación inclusiva.

Considerando que la validez ecológica se refiere “al proceso de análisis y valoración de los datos respecto al contexto donde estos han sido producidos” (Mora, 2004, p.4)

- ❖ La validez de contenido de los instrumentos aplicados y sus respuestas pueden ofrecer resultados muestrales en el universo de la población, lo que

facilitó la categorización que le atribuye Pozo (2006) a las representaciones implícitas, desde la psicología cognitiva, por lo que convendría hacer estudios similares.

- ❖ Con respecto al concepto de inclusión, las respuestas obtenidas permitieron inferir que se puede definir polisémicamente, no existiendo un concepto concreto y único, además de que se utiliza según los diferentes contextos.

Lo que se vincula con los que Guajardo (2010) menciona:

No hay una sola fórmula de la inclusión, porque la inclusión, para que lo sea, ha de ser interactiva con el entorno. Y el entorno es múltiple y variado. Si, además, las discapacidades son diferentes, las formas de inclusión serán también diferentes (p. 124).

- ❖ Lo relevante es que en las respuestas se identificó que el concepto de inclusión que refirieron estos profesionales de la educación especial tiene su origen con la relación laboral, de no desempeñarse en educación especial, era poco probable conocer sobre este concepto e interactuar con las acciones que le implica. Por lo que, como señala Rodrigo y colaboradores (1993) al mencionar que el proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social que, según distintas concepciones, varía de grado de influencia sobre el individuo y en el papel que este último juega.

Por lo tanto, se puede considerar que la inclusión conlleva el desarrollo de competencias éticas y la puesta en práctica de valores, por lo que es importante crear espacios para la reflexión sobre la acción y promover procesos centrales en las relaciones humanas.

- ❖ Desde la función laboral de los Directores y los Supervisores, que es en el contexto educativo, las respuestas obtenidas acerca de la manera en que se concibe a la inclusión, se aprecian que se inclinan hacia la aceptación, atención, participación y a las oportunidades, infiriéndose como acciones del contexto áulico en específico.

Esto permite inferir que la forma de actuar del individuo es referente directo del pensamiento guiado por las teorías implícitas que combinan el complejo teórico conceptual de los documentos de formación de personal de USAER, así como del consenso que existe en el quehacer cotidiano de éste, siempre bajo la guía de las y los supervisores de USAER; además de las representaciones sociales, como producto de la transmisión del conocimiento (SEP-DEE, 2011; Durkheim, citado en Salomon, 1980)

Por tal motivo, es importante generar trayectos formativos dirigidos hacia las buenas prácticas, la gestión escolar, motivación, etc., que favorezca la mediación del saber, del cambio social y en donde los profesionales de la educación especial puedan ser agentes transmisores de una cultura inclusiva.

- ❖ El Director y el Supervisor de educación especial, como figuras de liderazgo, deben manifestar compromiso y responsabilidad para profesionalizarse, con la intención de apoyar al personal a su cargo e influir en ellos para favorecer el cambio e implementar la innovación, con el propósito de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, así como de promover el crecimiento personal del docente

El cambio se genera si hay conocimiento y aprendizaje permanente; cuando los agentes educativos se desarrollan profesionalmente y su formación continua se evidencia en la mejora del desempeño de sus funciones o en “hacer un mejor seguimiento de su propia tarea” (Krichesky y Murillo, 2013, p.38).

Lo anterior, debido a que en la respuesta de estos profesionales, al cuestionarlos sobre lo que implica la inclusión en su práctica, los Directores refirieron al conocimiento del contexto y de las necesidades de los alumnos, de la discapacidad, de la escuela o de la teoría; para los Supervisores no deja de mencionar la importancia de la capacitación, que también podría estar relacionada con el conocimiento mismo, sea del término, del proceso, de la discapacidad, etc.

Guajardo (2010) lo menciona como que “El contexto es la clave de la profesionalización docente que se hace necesaria para los procesos de inclusión.” (p. 122).

Por lo tanto, los involucrados en coordinar los espacios de actualización que conforman los trayectos formativos deben caracterizarse por un compromiso con el cambio y la motivación, por la apropiación del enfoque de la inclusión educativa.

- ❖ Los espacios de actualización deben considerar tanto las concepciones previas y creencias de los profesores, como el considerar que los contenidos sean apropiados y vinculados con la realidad escolar, por lo que sería conveniente aprovechar que la profesionalización favorece el cambio, siempre que sea en espacios tanto de intercambio de experiencias, de innovación y con motivación.
- ❖ Es necesario revisar las formas de incidir para la transformación de las teorías directas, de tal forma que se transite a las teorías constructivas como parte de la reflexión y la actitud del ser humano ante el cambio y evaluar esa transformación.

Para ello, la formación profesional deberá tener mayor capacidad explicativa o mayor potencia representacional que la propia teoría implícita, pues fomentar el cambio de concepciones en los docentes requiere de “diseñar espacios instruccionales o de formación que favorezcan estos procesos” (Pozo, et al, 2006, p. 131).

- ❖ Las representaciones implícitas pueden tener un carácter procedimental y ser factibles de modificar, siempre que se cuente con un acompañamiento permanente que apoye al docente y le dé oportunidades de observar formas diferentes de actuación.

Precisamente, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se menciona lo siguiente:

La formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes (SEP, 2013, p.26).

Pozo y colaboradores (2006) consideran que la formación docente o profesional asume supuestos en los que se hace que los profesores reflexionen sobre sus propias creencias implícitas al permitirles acceder a nuevas teorías, “con el fin de que puedan compararlas con sus creencias y abandonar aquéllas” (p. 112).

- ❖ El trabajo de red puede ser un recurso que favorezca la transformación o modificación de las teorías implícitas, debido a que el intercambio de conocimientos, experiencias, materiales, comentarios, etc., puedan enriquecer, favorecer o propiciar la modificación de actitudes, creencias, etc. (Krichesky y Murillo, 2013).

Por ejemplo, en la Zona de Supervisión V-3 que dirige la sustentante de este trabajo recepcional, se lleva a cabo una estrategia llamada “Red de apoyo y colaboración hacia una educación incluyente y de calidad” con la cual se brinda atención a las escuelas regulares que no cuentan con el servicio de USAER, a partir de talleres con los docentes en los que se abordan temas acordados previamente con el Director o Supervisor respectivo y dinámicas de reflexión sobre la práctica.

Para atender a los docentes de grupo, la Zona de Supervisión V-3 gestiona la presencia del personal de una de las USAER a su cargo, cuyos docentes de apoyo demuestran mayor compromiso, con la finalidad de atender los grupos de alumnos de los docentes que se encuentran en el taller con la Supervisora de zona (la sustentante) y la asesora técnico-pedagógica de la misma, permitiéndoles, al mismo tiempo, elaborar el análisis del contexto áulico, identificar

necesidades de los alumnos, así como proporcionar orientaciones y sugerencias a los docentes titulares, en un espacio académico específico para ello.

Esta estrategia ha favorecido la transformación de las prácticas docentes de las escuelas regulares que no cuentan con el servicio de USAER y que se encuentran en la periferia de la Zona V-3, debido a que se trabaja directamente con las necesidades que el personal manifiesta y con el factor enseñanza, a fin de que su transformación impacte al contexto áulico y beneficie a todos los alumnos tengan o no alguna discapacidad, enfrenten o no alguna barrera para el aprendizaje y la participación, mismas que se minimizan ante una práctica educativa diversificada.

Sin embargo, también se han encontrado limitantes para socializar esta forma de trabajo con el grupo social con el que labora la Zona V-3, pues las teorías implícitas de los supervisores de otras zonas de educación especial respecto a sus funciones laborales son determinantes para el desarrollo e impacto de esta Red de apoyo en la mejora educativa, pues es necesario una actitud de cambio, de compromiso y de colaboración para ampliar las oportunidades de acción y beneficiar otros espacios educativos.

La “Red de apoyo y colaboración hacia una educación incluyente y de calidad” con la cual la Zona V-3 brinda atención a las escuelas regulares que no cuentan con el servicio de USAER podría ser una estrategia institucionalizada si los agentes educativos y las autoridades reconocieran que esta propuesta puede ampliar los saberes de otros actores educativos y que los tiempos de ejecución y los espacios asignados para ello son determinantes para el cambio.

Echeita (2008) refiere que la mejor forma de hacer frente a la complejidad de la inclusión educativa es establecer redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo en el interior de los centros.

Con lo anterior, se puede apreciar que la suposición planteada en este trabajo de investigación se comprobó: La educación inclusiva, en el discurso, es un mecanismo de transformación, cambio e innovación de la práctica educativa ante la diversidad, pero en la realidad aún se encuentra en proceso, debido a las teorías implícitas que los profesionales de educación especial tienen acerca de la Educación Inclusiva.

El Objetivo General se logró porque se conoció lo que saben y lo que dicen los profesionales de educación especial, a través de las respuestas, y las teorías implícitas que han construido acerca de la Educación Inclusiva.

La respuesta a la pregunta de investigación se analizó a partir de los argumentos expresados en los instrumentos aplicados y que se encuentran en el capítulo V de este trabajo. Por lo tanto, los saberes que poseen los supervisores y directivos de USAER, de la delegación de Tlalpan, acerca de la educación inclusiva y su vinculación con la práctica cotidiana, desde un análisis de la psicología cognitiva, son las teorías implícitas que se han formado a partir de lo que la institución de educación especial le ha transmitido, a través del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Es decir, las respuestas de los Directores y Supervisores, población muestra de este trabajo, reflejaron prácticas institucionalizadas perfiladas hacia el cumplimiento de una política o modelo específico.

- ❖ Durante el proceso de elaboración de este trabajo de investigación se apreció que el dominio y la apropiación de lo que conlleva la educación inclusiva son indispensables para responder a las exigencias de la sociedad hacia la atención que requiere la diversidad.
- ❖ Es necesario que los profesionales de educación especial, por ser agentes importantes en el proceso de inclusión, sean personas que se profesionalicen continuamente, que permitan la transformación de sus

teorías implícitas y que consideren sus experiencias como factor hacia el cambio, con la finalidad de favorecer la inclusión de los alumnos con discapacidad a la escuela regular, a través de una gestión de calidad y con referentes específicos.

Algunas limitaciones durante la elaboración de este trabajo fueron:

- a) Tiempo: para la aplicación de los instrumentos, y la recuperación de datos de los participantes. Se tuvieron que ajustar tiempos. También influyó la solicitud de la institución laboral para la obtención del título de grado para la conservación del empleo.
- b) Requerimientos institucionales: para la recuperación y la utilización de la información derivada de esta investigación, se cuidó no violentar los procesos y tiempos de las reuniones técnico- académicas.
- c) Información: relacionada con ejemplos de instrumentos o cuestionarios para investigar acerca de las teorías implícitas de las personas. Además de haber pocas tesis sobre el tema.
- d) Disposición de los participantes durante la aplicación de los instrumentos, debido a que se sintieron evaluados.

Se sugiere que en trabajos de investigación futuros puedan dar continuidad a esta información enriqueciendo el análisis con la revisión de otros elementos que inciden en lo que hacen y dicen que hacen los profesionales de educación especial como son: antigüedad laboral, edad, profesión, años en la función de director o supervisor, entre otros; situación que por la disposición de los participantes fue difícil de indagar.

En este ciclo escolar 2013-2014 se genera una reingeniería de procesos de cambios sustantivos en educación especial, concluyendo el periodo de vida de la USAER, por lo que algunas sugerencias de investigación podrían ser: recuperar el impacto de la USAER en estos 20 años de operatividad, identificar las debilidades y fortalezas en su organización y funcionamiento, consultar las opiniones de los

directores y supervisores de educación básica respecto a los procesos de gestión con sus homólogos de educación especial, así como ampliar este trabajo de investigación con lo que hacen y dicen que hacen tanto los directores de educación básica con apoyo de USAER como aquellos que no cuentan con este servicio, en relación con la inclusión de los alumnos con discapacidad a las escuelas a su cargo.

La estructura de la UDEEI continúa en revisión, la intención es iniciar en el ciclo escolar 2014-2015 atendiendo a la totalidad de las escuelas de todos los niveles de educación básica en el Distrito Federal. La integración de las escuelas para cada UDEEI está siendo a cargo de las Zonas de Supervisión, considerando su área geográfica. Ha sido un ejercicio muy difícil, las reuniones han sido exhaustivas y con ajustes diferentes. Hasta este momento, aún no ha sido autorizada la pertinencia de esta estructura, pero va avanzando.

La educación inclusiva exige agentes educativos responsables, profesionales, íntegros, comprometidos, participativos, creativos, innovadores y con altas expectativas hacia los alumnos con discapacidad.

“Como piensa dentro de sí (el hombre), así es él”

Proverbio del Rey Salomón

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones a responsables políticos, Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Ainscow, M. (1994). Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la Formación del profesorado. España, Madrid: UNESCO-Narcea S.A de ediciones.

Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: Guía práctica: Barcelona. CEAC.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas inclusivas. UNESCO.

Carlos, G. J. (2014). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la facultad de ingeniería de la UNAM. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. México

Casanova, M. A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. España: Wolters Kluwer.

Coll, C. (2011). “Enseñar y aprender en el siglo XXI: I sentido de los aprendizajes escolares”. En Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. España: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana.

Comboni, S. y Juárez, N. J. M (2000). Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica. México:

Colección Textos. Universidad Pedagógica Nacional.

Diario Oficial de la Federación (10 junio 2013). Ley General de Educación. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Dirección de Educación Especial. (2010). Memorias y actualidad en la educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención. México: DEE.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Eiser, R. J. (1989). Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social. Madrid: Ediciones Pirámide.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana.

García, A. L. (edit) (2012). Sociedad del conocimiento y educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García, C. I., Escalante, H. I., Escandón, M. Ma., Fernández, T. L.G., Mustri, D. A., y Puga, V. R. I. (2000) La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

Gimeno S. J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

Guzmán, V. C. (2013). “Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y

propuestas para la mejora de la docencia”. En SEP (2013). Gestión y liderazgo. Apuntes para la mejora escolar. México: Biblioteca para Directivos y supervisores escolares en el DF.

Krichesky, G., y Murillo, T. F. J. (2013) “Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela”. En SEP (2013). Gestión y liderazgo. Apuntes para la mejora escolar. México: Biblioteca para Directivos y supervisores escolares en el DF.

Macías, L. S. (2000). El Paradigma del docente de la escuela regular y el enfoque educativo de la USAER ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con Discapacidad. Tesis de Maestría. Universidad de las Américas. México

Martínez, O. A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana.

Moreno, M. P. (2007). Formación, actualización y práctica docente. Estado de México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación.

Olivé, L. (2006) Como acercarse a la filosofía. México: Limusa.

Oliveira, D. A. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: Reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana.

Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación. Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Gpo. Editorial CINCA.

Perrenoud, P. (2010) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México: Graó/Colofón.

Pimienta, O. J. H. (2005). Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. México: Pearson Educación.

Poder Ejecutivo Federal. (1989). Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México. Poder Ejecutivo Federal.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, E. M. y De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España: Graó.

Rodrigo, M. J.; Rodríguez. A. y Marrero, J. (coords). (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Rosoli M. A. (2012). Educación Inclusiva. Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). España: Ministerio de Educación.

Salomon, M. (1980). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. En Perfiles Educativos No. 8 abril-junio. México: CISE. UNAM.

Secretaría de Educación Pública. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (julio, 2005). Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. México: SEP- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013-2014). Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2013-2014. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial. (2008). Desarrollo Profesional. Catálogo. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. MASEE. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública- Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. México: SEP-SNTE.

Secretaría de Educación Pública- Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación. (1998). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. México: SEP-SNTE.

Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación. (2008). Alianza por la

calidad de la educación. México: SNTE.

Stainback, S y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas, Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Torres, R. M. (1998). Qué y cómo aprender. Necesidades Básicas de Aprendizaje y contenidos curriculares. México: Biblioteca para la actualización del maestro.

UNESCO. (marzo 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York: UNESCO.

UNESCO (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago, Chile: UNESCO.

Van Dijk, T. A. (comp). (2000). El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa.

Woolfolk, A. (1996). Psicología educativa. México: Mc Graw Hill.

Referencias Electrónicas:

Arnaiz, S. P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Revista Educar en el 2000. Mayo 2002. pp.15-19. Recuperado el 8 de septiembre de 2014 en www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/.../inclusion.pdf

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 4 (3). pp. 1-15. Recuperado el 11 de junio de 2014 en <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Delors, J. (1994) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Recuperado el 13 de agosto de 2013 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Diario Oficial de la Federación. (30 de mayo 2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 8 de febrero de 2013 en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.htm

Diario Oficial de la Federación (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 14 de octubre de 2013 en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2008). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. 48ª Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO y el BIE. Ginebra. Recuperado el 22 de agosto de 2013 en www.uam.es/personal_pdi/stamaria/sarrio/DOCUMENTOS%20PONENCIAS/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho%20

Echeita, S. G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. (2008). Vol. 6 (2) pp. 9-18. Recuperado el 22 de agosto de 2013 en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Editorial.pdf>

Echeita, S.G. y Duk, H.C. (2008). Inclusión Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, 6 (2) pp. 1-8. Recuperado el 22 de agosto de 2013 en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Editorial.pdf>

Gobierno de la República. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 en <http://www.pnd.gob.mx>

Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 105-126. Recuperado el 1° de noviembre de 2013 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.

Loo, M. I.; Olmos, R. A. y Granados, M. A. (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. Revista Enfer IMSS (2003). Pp. 63-69. Recuperado el 16 de agosto de 2013 en www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2003/eim032b.pdf

Mora, N. H. (2004). Criterios de validez y triangulación en la investigación social cualitativa. Una aproximación desde el paradigma naturalista: Chile. Universidad Católica de Temuco. Recuperado el 20 de julio de 2014 en http://www.academia.edu/1099259/Validez_y_trianguacion_en_investigacion_cualitativa

Morera, D. y Rodríguez, A. (1993). El papel de las teorías implícitas en la investigación de las actitudes. Recuperado el 16 de agosto de 2013 en www.armandorodriguez.es/libros/index1.html

OREALC/UNESCO Santiago. (2007). El derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 5 (3). pp. 1-15. Recuperado el 11 de junio de 2014 en <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>

Ortega y Gasset, J. (s.f). Ideas y creencias. Creer y pensar. Recuperado el 13 de agosto de 2013 en <http://new.pensamientopenal.com.ar/12122007/ortega/pdf>

Scharager, J. y Armijo, I. (2001). Metodología de la investigación para las Ciencias Sociales: Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 2 de noviembre de 2013 en

http://cursos.uc.cl/unimit_psi_003-/almacen/1222368251_jscharag_sec4_pos0.pdf

Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal (2014). Formación Continua. Recuperado el 16 de febrero de 2014 en

http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/actividades/index.jsp

Van Dijk T. A. (1980). Algunas notas sobre la ideología y el discurso. Semiosis No. 5 julio-diciembre (1980). Universidad Veracruzana: Xalapa. pp. 37-53. Recuperado 14 de agosto de 2013 en

<http://www.discursos.org/ordaticles/Algunas%20notassobre%20la%20ideolog%EDa%20y%20la%20teor%Eda%20del%20discurso.pdf>

Vazquez, C. M. (2005). Comentario sobre: Ideas y creencias de Ortega y Gasset. Revista de Occidente en Alianza Editorial. 6ª Impresión. Madrid. Recuperado el 13 de agosto de 2013 en http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc178-179-180/Mario_Vazquez_resena.pdf

ANEXO 1
CUESTIONARIO

Función: _____ **Servicio:** _____ **Zona:**

A continuación se plantea una serie de preguntas acerca de la inclusión, por lo que se le agradece responda con sinceridad y lo más apegado a su experiencia personal.

1. ¿Qué entiende por inclusión?:
2. ¿Es usted incluyente?:
3. ¿Por qué se considera incluyente?:
4. ¿Por qué no se considera incluyente?
5. ¿Por qué se considera poco incluyente?
6. ¿Dónde escuchó por primera vez la palabra inclusión?
7. ¿En su ámbito laboral qué se considera como inclusión?
8. ¿Desde su función laboral, cómo se propicia la inclusión?
9. ¿Qué implica para su práctica docente la inclusión?

10. ¿Qué sabe de la diversidad?
11. ¿Por qué considera que los alumnos son diversos?
12. ¿Por qué se considera usted parte de la diversidad?
13. ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación?
14. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto escolar?
15. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto áulico?
16. ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto socio-familiar?
17. ¿En su experiencia, qué factores ayudan a la disminución o eliminación de las Barreras para el aprendizaje y la participación?
18. ¿En su experiencia, qué factores desfavorecen la disminución o eliminación de las Barreras para el aprendizaje y la participación?

ANEXO 2 CASO HIPOTÉTICO

Función _____

Servicio _____

Zona

Lea el siguiente caso y responda las preguntas según su experiencia:

Muchos niños con discapacidad no pueden asistir a la misma escuela que sus hermanos aunque ésta sea pública. Se escolarizan en el centro que designa una resolución de la Zona de supervisión y, aunque es obligatorio escuchar la opinión de los padres, es la administración educativa la que en último término decide si un niño va a la escuela regular o a la escuela especial. Si los padres no están de acuerdo sólo les queda ir a las Autoridades de la Dirección Operativa o de Educación Especial. Por eso hay todavía un 22% de alumnos con discapacidad segregados en centros educativos.

Como Director de la USAER ¿Qué atención le puede brindar al padre de familia respecto a la inscripción y atención que le corresponde por derecho al alumno con discapacidad?

Inscrito el alumno con discapacidad en la escuela regular, ¿Cuál considera que será la atención educativa que le corresponde?

¿Cómo apoyar a la escuela regular para la atención del alumno con discapacidad?

¡Gracias!

ANEXO 3
CUESTIONARIO

Función: _____ **Servicio:** _____ **Zona:** _____

A continuación se plantea una serie de preguntas acerca de Profesionalización y actualización respecto a Educación Inclusiva, por lo que se le agradece responda con sinceridad y lo más apegado a su experiencia personal.

1. Con respecto a la temática de inclusión educativa ¿En qué espacios de actualización ha participado?
2. ¿Qué aspectos de la educación inclusiva revisó en esos espacios de actualización?
3. ¿Qué ha puesto en práctica de lo aprendido en esos espacios de actualización?
4. ¿Qué limitantes ha enfrentado para poner en práctica lo aprendido?
5. ¿En qué espacios de actualización le gustaría recibir más información sobre educación inclusiva?

¡Gracias!