



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**PARTICIPACIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN DE  
ESCUELAS TRADICIONALES EN ESCUELAS  
INCLUSIVAS, QUE RESPONDAN A LA  
DIVERSIDAD**

**INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:  
**VERÓNICA ANGELARES MANCERA**



ASESORA:  
**LIC. ANA BEATRIZ ARIAS CAMARENA**

**CIUDAD UNIVERSITARIA**

**2013**



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.

# INDICE

CONTENIDO	PÁGINA
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO 1. MARCO CONTEXTUAL</b>	
1.1 Políticas Educativas internacionales en Educación Especial.....	4
1.2 Políticas Educativas en el ámbito Nacional.....	11
1.3 Cambios impulsados en Educación Especial hacia una Educación inclusiva.....	15
<b>CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 Conceptualización de Inclusión o Educación Inclusiva.....	20
2.2 Caracterización de Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).....	23
2.3 El papel de la escuela bajo el enfoque inclusivo.....	24
2.4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).....	29

2.5 El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE).....	31
<b>CAPITULO 3. EXPERIENCIA LABORAL</b>	
3.1 Descripción del contexto laboral.....	32
3.2 Función que desempeño como Maestra de Apoyo de USAER, dentro de la Escuela Regular.....	35
<b>CAPITULO 4. CONCLUSIONES.....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>49</b>
Anexo 1. Evaluación de estilos de enseñanza.....	50
Anexo 2. Evaluación de estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.....	56
Anexo 3. Evaluación de las interacciones grupales entre los alumnos y alumnas.....	60
Anexo 4. Cuestionario: Contexto Escolar, Áulico y Socio-Familiar.....	65
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>68</b>
<b>REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....</b>	<b>70</b>

## **OBJETIVO GENERAL**

Informar sobre el trabajo realizado dentro de las escuelas primarias como Maestra de Apoyo de USAER en colaboración con el Maestro de grupo, con el objetivo de lograr escuelas más inclusivas que respondan a las necesidades de los niños y las niñas con discapacidad, que tradicionalmente son excluidos y discriminados en el ámbito escolar.

## INTRODUCCION

A lo largo de la historia nuestro país al igual que otros países del mundo se han enfrentado a un sin fin de problemas educativos, por ejemplo: millones de niños y niñas sin acceso a la educación primaria, un incremento de personas analfabetas de 15 y más años de edad y un número indeterminado que no logra concluir la educación básica.

Bajo estas consideraciones, surge un gran desafío para la mayoría de las naciones: garantizar una educación básica para todos, constituyéndose como una urgencia y prioridad para la política educativa nacional e internacional en relación a los principios de equidad e igualdad de oportunidades para todas las personas, principalmente de aquellos que frecuentemente son excluidos y discriminados, los niños y niñas con discapacidad.

Por lo tanto, se han proyectado importantes movimientos de cambios de los sistemas educativos en los países, implicando por una parte, la aspiración de mejorar la calidad de vida de las personas y, por otra, la postura y convencimiento de que el ejercicio pleno de los derechos humanos sólo es posible mediante la satisfacción del derecho a la educación.

En nuestro país, las políticas educativas han detonado el fortalecimiento de la universalización y obligatoriedad de la educación básica, la defensa de la atención a la diversidad como un factor de justicia social, y de la igualdad de oportunidades. Bajo estos planteamientos la Dirección de Educación Especial también asume la responsabilidad y compromiso institucional para sumarse a la consecución de estas metas que articulan una política educativa de mejora permanente.

Es por ello, que la prioridad y el compromiso que tenemos como profesionales de **Educación Especial**, se fundamenta en el desarrollo e impulso de un trabajo colaborativo para la construcción de **Escuelas para Todos**, abierta a la diversidad, profundamente orientada hacia la **Inclusión** de los alumnos con discapacidad y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Encontramos situaciones contradictorias en el quehacer educativo, es decir, el “pensar” y el “hacer”, ya que algunos docentes en las escuelas regulares expresan que los niños y niñas con discapacidad y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela regular, son incluidos en todas las actividades de enseñanza dentro de las aulas. Sin embargo, la realidad escolar es muy diferente, ya que al trabajar y acompañar directamente a los docentes dentro de las aulas, ha permitido observar que éstos niños se encuentran excluidos en la mayoría de las actividades, realizando otro tipo de trabajo diferente al de sus compañeros.

Dicha situación es preocupante, de ahí que, surge el interés de elaborar un trabajo académico profesional, tomando en cuenta uno de los 12 principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios 2011 de Educación Básica, “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”.

En este trabajo, el Primer Capítulo **Marco Contextual** traza la perspectiva histórica de las acciones más relevantes de los organismos y de la comunidad internacional y nacional en torno a la educación. Asimismo se destaca las características de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y la función primordial de la USAER.

En el Segundo Capítulo se desarrolla el **Marco teórico** donde se realiza una breve descripción de los planteamientos de algunos autores y los conceptos clave de este trabajo, tales como: Educación inclusiva, atención a la diversidad, alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y discapacidad.

El Tercer capítulo **Experiencia Laboral** se enfoca a una descripción detallada sobre la actividad profesional y la función que desempeño como Maestra de Apoyo de USAER dentro de una escuela primaria, a través de las estrategias de: Asesoría, acompañamiento y orientación; diseño y trabajo en el aula con estrategias diversificadas de enseñanza e implantación de estrategias específicas para la población con discapacidad, ya que, dichas estrategias impulsan un apoyo

colaborativo y corresponsable con los docentes de la escuela primaria en los diferentes contextos educativos: escolar, áulico y socio-familiar.

De igual manera, se traza el proceso de atención de la USAER para los alumnos y alumnas más vulnerables, en riesgo de ser excluidos, tales como los sujetos con discapacidad.

Por último en el Capítulo 4 se desarrollan las conclusiones, donde se expresan las fortalezas, las problemáticas detectadas en la práctica pedagógica y las limitaciones a las cuales se enfrenta una Maestra de Apoyo en una escuela regular, así como también, las soluciones que se proponen ante esta realidad.

.

## **CAPITULO 1. MARCO CONTEXTUAL**

La construcción de las políticas educativas internacionales y nacionales desde inicios de la década de los noventa ha generado una mayor conciencia para aspirar a la satisfacción de uno de los derechos fundamentales de las personas: el acceso a la educación.

En la actualidad los diversos organismos del Sistema de las Naciones Unidas han propuesto un conjunto de pautas de acción para atender y resolver algunos de los problemas educativos de alcance mundial, como por ejemplo: disminuir el analfabetismo, asegurar la educación básica a todos los niños independientemente de su condición que acompaña su existencia o garantizar a todos el acceso a la educación, con énfasis en las niñas y las mujeres.

Bajo estas premisas la educación constituye una de las máximas prioridades y compromisos para la comunidad internacional en torno a los principios de equidad e igualdad de oportunidades para las personas, principalmente con discapacidad. Son principios que se definen como el actuar contra la desigualdad y discriminación, y a favor de la inclusión social a fin de contribuir a que la educación sea más equitativa y promotora de escuelas abiertas a la diversidad.

En este capítulo se hace referencia a las políticas educativas en el ámbito internacional y nacional más relevantes, resaltando la esencia de cada una de ellas en una sociedad preocupada por encontrar las mejores condiciones de vida para las personas.

### **1.1. Política Educativas Internacionales en Educación Especial**

En este ámbito, el trayecto histórico de las políticas educativas es un reflejo de las preocupaciones de la comunidad internacional por promover mejoras permanentes en los sistemas educativos, en congruencia y coherencia con el cambio constante de los tiempos actuales.

En este sentido, Pereira (2003) considera que el inicio de la última década del siglo XX se caracterizó por el siguiente panorama: más de 100 millones de niños (de los cuales las tres cuartas partes eran mujeres) no tenían acceso a la educación, más de 900 millones de adultos eran analfabetas (de nuevo, tres cuartas partes eran mujeres), millones de niños e incontables adultos que no lograban completar la escuela primaria y un número indeterminado la concluía sin haber aprendido los conocimientos básicos que la escuela debía asegurar.

Ante esto, la educación se convierte en el centro de debate internacional y en una prioridad, particularmente en torno a la educación básica para toda la población, además de ser un acto político de justicia y equidad en favor de los grupos sociales tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos.

Con la ***Declaración de los Derechos del Niño*** (1989), se postula que los adultos deben reconocer que todos los niños y niñas sin discriminación de su condición cultural, étnica, económica, religiosa o de salud, necesitan o merecen afecto, cariño, protección y educación.

Específicamente en el artículo 28, se afirma el derecho básico de todos los niños a la educación y exige que ésta se facilite de acuerdo con la igualdad de oportunidades; dicho de otro modo, la Convención no permite la discriminación en cuanto al acceso a la educación sobre la base de la discapacidad.

Así mismo, en ***la Conferencia Mundial sobre Educación para todos***, UNESCO (1990), celebrada en Jomtien Tailandia, y los documentos donde se recogen las discusiones y acuerdos resultantes, como la Declaración Mundial sobre **Educación para todos** y el Marco de Acción para satisfacer las **necesidades básicas de aprendizaje**, se constituyeron en conceptos y estrategias que sirvieron de referencia para el diseño y ejecución de políticas educativas y dinamizaron un proceso de expansión y reforma educativa.

En este sentido, el **artículo 1** de la **Declaración Mundial**, ejemplifica el término de Necesidades Básicas de Aprendizaje, como aquellas que:

“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. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo”. (UNESCO, 1990)

Ahora bien, un instrumento de política internacional que surgió para ejercer, respetar, proteger, garantizar y cumplir con los derechos humanos de las personas con discapacidad, lo constituyó la aprobación de las **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad**, por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Diciembre de 1993.

En dicho instrumento, se reconoce a las personas con discapacidad como un grupo necesitado de protección y se enfatizan prioridades de diversa índole que el Estado debe atender para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos. Desde entonces y de manera importante, los países incluyen en sus legislaciones internas la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos.

La finalidad de este instrumento es el de:

“Garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás”. (NACIONES UNIDAS, 1994)

Este nuevo instrumento de normativa internacional recuperó el concepto de la **Discapacidad** desde el modelo social, en el que la discapacidad no está en la persona, sino en la relación existente entre las limitaciones que experimentan

personas con alguna disfunción al enfrentarse a contextos inadecuados en su diseño, estructura y en la actitud de las personas en general.

Esta aportación le confirió un firme compromiso moral y político para la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Según, Palacios (2008), las Normas Uniformes reflejan soluciones y principios orientadores en lo relativo a aspectos medulares del modelo social, ya que:

- a) **“Se garantiza a las personas con discapacidad los mismos derechos que el resto de las personas.**
- b) **Se reconoce la existencia de las barreras sociales y las consecuencias que éstas tienen para el logro de la plena participación.**
- c) **Se toman previsiones respecto a la necesidad de que las organizaciones no gubernamentales que trabajan en la esfera de la discapacidad se encuentren involucradas en todos estos procesos.**
- d) **Se destaca el concepto de igualdad de oportunidades, el cual involucra el proceso por el que los diversos sistemas de la sociedad se ponen a disposición de todas las personas.”** (pp.224 y 225)

Por otro lado, la plataforma para reafirmar el principio de la **Educación para Todos** fue ofrecida por la UNESCO a través de la organización de la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad** celebrada en Salamanca, España en junio de 1994, firmada por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, donde se señala que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales

Bajo la influencia positiva de las reconceptualizaciones vertidas en la Conferencia de Salamanca, se dio inicio al abandono de los principios educativos de **integración** de la década de los ochenta. Este importante paso dio sus frutos al asegurar que los niños y jóvenes con **necesidades educativas especiales** fueran incluidos en las iniciativas detonadas por la **Educación para Todos** y pudieran

tomar el lugar que les correspondía en una sociedad de aprendizaje, es decir, el concepto de necesidades educativas especiales constituyó en un estímulo para impulsar el desarrollo de ambientes educativos de aprendizaje para todos. En esta Conferencia se cree y se proclama que:

**“2. Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos...” (UNESCO, 1994)**

Por lo tanto, la Conferencia de Salamanca representó un nuevo punto de partida para millones de niños y niñas sin acceso a la educación, ya que su importancia radicó en la reafirmación del derecho fundamental a la educación y a la oportunidad de una formación de escuelas ordinarias. Pero sobre todo, la Conferencia detonó principalmente una política educativa de Atención a la Diversidad y un proceso de reorientación de los servicios de Educación Especial y difundió entre la comunidad internacional el mensaje de que la integración educativa constituía el eje central a seguir en lo referente a la educación de las personas con necesidades educativas especiales.

Este hecho se dio ligado al reconocimiento del importante papel de los servicios de educación especial, para aquellos alumnos y alumnas que no lograron su integración a la escuela regular, así como del llamado a dar atención urgente a los procesos de mejora de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, mediante procesos de reformas educativas globales, articulados con la idea de promover una educación de calidad con equidad para todos.

De ahí, que se consideró oportuno analizar los avances y fijar nuevas metas a alcanzar en materia de **Educación para Todos** por parte de los países y de la

comunidad internacional, una década después de Jomtien, Tailandia (1990). Siendo éste, un gran pretexto para reflexionar sobre lo aprendido y un paso fundamental para avanzar, rectificar el camino y reafirmar los logros.

Esto constituyó la esencia de los trabajos del Foro Mundial sobre la Educación efectuado en Dakar, Senegal, a través de la *Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000*.

El **Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes**, por un lado puso de manifiesto los logros alcanzados por los países miembros de la UNESCO (2000), sin embargo, con un común denominador entre los países más rezagados: la pobreza, la desigualdad y la exclusión; y por otro lado, representó un compromiso colectivo para garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, a través del establecimiento de acciones, en las políticas educativas públicas nacionales, para la mejora de la cobertura en educación inicial y para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y niños en la educación básica, con énfasis en la atención de las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, excluidas por razones de género, lingüísticas o culturales.

Ciertamente existió un importante avance con relación a la educación básica en el mundo; sin embargo, también se acentuaron los problemas de la pobreza, el analfabetismo, el hambre, la falta de educación, la desigualdad entre géneros, entre otros. Ante esto surgió la necesidad urgente de dar una respuesta satisfactoria a estas graves y complejas problemáticas mundiales. Por lo que, la Organización de las Naciones Unidas convocó a sus miembros a la **Cumbre del Milenio en el 2000**, ONU (2000), para discutir temas de interés universal en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social.

Los objetivos plasmados en la Declaración del Milenio reafirmaron el pacto de las naciones para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo para el año 2015. En donde se sentaron las bases de un compromiso ético y un deber político con las personas más vulnerables, particularmente con los niños y niñas.

En el ámbito de la educación, el compromiso se colocó en la idea de constituir la como un medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, haciendo énfasis en la protección de los grupos vulnerables para acceder a una escolarización básica, como derecho inalienable de todos los sujetos, independientemente de su condición.

En este sentido, la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, elaborada por los países de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), adoptada el 13 de diciembre del 2006 y que México ratifica el 17 de Diciembre del 2007, en su artículo 24 enfatiza que:

**“Los Estados garantizarán la igualdad de acceso a la enseñanza primaria y secundaria, la formación profesional, la educación de adultos y la educación permanente. En la enseñanza se utilizarán los materiales, las técnicas y las formas de comunicación apropiados. Se adoptarán medidas de apoyo para los alumnos con necesidades especiales, y la educación de los alumnos ciegos, sordos o sordociegos se impartirá con las modalidades de comunicación más adecuadas y estará a cargo de profesores que conozcan bien el lenguaje de señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad deberá facilitar su participación en la sociedad, su sentido de la dignidad y la autoestima y el desarrollo de su personalidad, su capacidad y su creatividad”. (ONU, 2006)**

Esto significa que la Convención no sólo adopta un carácter de norma jurídica, sino también representa un paso decisivo hacia el cambio de visión sobre la discapacidad.

Este breve recorrido histórico que se ha venido mostrando sobre las diversas acciones de política educativa internacional, da cuenta del compromiso asumido por diversos países, para aproximarse de manera sostenida al cumplimiento de los principios de la Educación Inclusiva.

Garantizar una Educación para Todos mantiene su vigencia, no sólo como un pendiente para abatir la deserción y la reprobación, sino para asegurar por derecho que los alumnos y las alumnas concluyan su educación básica y para favorecer el desarrollo integral de los individuos, particularmente de aquellos que

presentan discapacidad, en sociedades en las que los y las alumnas, maestros y padres de familia aprenden juntos.

La educación de calidad se perfila en estas condiciones como un medio necesario para abrir el horizonte posible hacia una sociedad más equitativa, justa y democrática, que otorgue a cada uno de sus integrantes, las condiciones para adquirir y desarrollar sus competencias, hacer uso en el futuro de sus potencialidades para desempeñarse en un ambiente laboral propicio, satisfactorio y que potencie un proyecto de vida en sociedad.

## **1.2 Políticas Educativas en el Ámbito Nacional**

En México, el principio de **Educación para Todos** constituyó el eje vertebral de la política educativa de los años noventa y un detonador para emprender una amplia reforma educativa en el sistema en su conjunto. La Educación para Todos se articuló con el concepto de igualdad de acceso, toda vez que las transformaciones del mundo exigían mejorar la calidad de la educación al atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos.

La Educación para Todos en nuestro país se inspiró en la aspiración por garantizar a todas las personas, niñas, niños, jóvenes y adultos, una Educación Básica de calidad, una formación sólida y flexible para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente, en un mundo que exige una mejor formación para ejercer una ciudadanía más activa e iniciar, encauzar y mantener un desarrollo personal positivo.

La Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia), permitió a México en los años noventa, definir y organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos tendientes a promover Modelos de Educación para la vida, siendo relevantes aquellos que propician: respeto a la dignidad humana, construcción de una cultura de paz, reconocimiento y afirmación de la igualdad de

derechos, oportunidades y el respeto a la diversidad ante las diferencias de género, étnicas y lingüísticas, entre otros.

Con esta perspectiva, México como integrante de la comunidad internacional, ha expresado de manera puntual, el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla, plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y particularmente en el **artículo 3º Constitucional**:

**“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios - impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la Educación Básica obligatoria. La Educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. 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”. (DIARIO OFICIAL, 2013)**

Asimismo, se constituyó un acto político de gran trascendencia para la Educación Especial desde la década de los noventa, la Promulgación de la **Ley General de Educación (LGE)**, particularmente en su **artículo 41** y la relevancia que ha adquirido éste a través de sus reformas de los años 2000, 2009 y 2011, con la intención de actualizarlo bajo el espíritu de la innovación, mejora, transformación y cambio de las iniciativas internacionales impulsadas en las últimas dos décadas.

En el artículo 41 se afirma que:

**“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” (p. 14)**

Esto significa que su esencia se centra en el principio de la equidad social incluyente y con perspectiva de género, los cuales privilegian el derecho inalienable de los sujetos de atención de Educación Especial a recibir una Educación Básica de calidad con equidad y en el marco de la no discriminación. Bajo estas premisas, el artículo 41 de la LGE considera imprescindible detonar la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de Educación Básica regular, para asumir los postulados de una escuela de calidad, abierta a la diversidad, es decir, una **escuela para todos**.

Por lo que, la Educación Inclusiva cobra relevancia al ser considerada como una responsabilidad de los niveles educativos, para que las escuelas y las aulas se constituyan en contextos sensibles y respetuosos de la diversidad, y avocados a eliminar todo tipo de barreras que limitan u obstaculizan la participación de todo el alumnado en las oportunidades de aprendizaje que ofrece el trayecto formativo de la Educación Básica.

Estamos ante una Reforma que legaliza el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades educativas a todos los alumnos y las alumnas, así como para reducir las desigualdades entre grupos sociales, impulsar la equidad y evitar la discriminación.

En este sentido, el Gobierno Federal a través del **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012** asume la igualdad de oportunidades como principio fundamental de la política educativa, de modo que las acciones gubernamentales colocan el desarrollo humano y el bienestar de las personas como su eje central.

Y en alineación con el Plan Nacional, **el Programa Sectorial de Educación 2007-2012** de la Secretaría de Educación Pública, se enfatiza en las metas de cobertura y calidad educativa, de prosperidad y equidad entre regiones.

Además, de que se presta atención específica a la articulación de la atención educativa dirigida a la población en situación de vulnerabilidad (niñas, niños y jóvenes con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, los migrantes, los

indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes madres, etc.) con la expectativa se mejorar los niveles de cobertura y el logro educativo en estos grupos, independientemente de su condición económica, social, ideológica, de género, etnia o región, a través de una educación de calidad para todos, sin discriminación.

Otra importante disposición política del Gobierno federal fue la promulgación de la **Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad**, publicada el 30 de mayo del 2011 en el Diario Oficial de la Federación. Esta ley establece las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad de oportunidades.

Los principios donde se fundamenta esta ley privilegian la equidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad, junto con su derecho a preservar la identidad, el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas. A lo anterior se suma, también la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la no discriminación, así como la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad.

**En el artículo 12** de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad se establece que:

**“La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional”.**

**Y en el artículo 15** de dicha Ley, se afirma que:

**“La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la**

atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación". (DIARIO OFICIAL, 2011)

Bajo este contexto de políticas educativas públicas, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), asume la responsabilidad compartida de contribuir en la construcción de ambientes inclusivos.

El Programa de la DGEE, sitúa y orienta la responsabilidad de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en sus diferentes ámbitos de acción (escolar, áulico y familiar), hacia la finalidad de elevar la calidad de la enseñanza y mejorar los aprendizajes de las alumnas y los alumnos, particularmente de aquéllos que se encuentran en condición de vulnerabilidad.

En este sentido, la Educación Inclusiva se acepta no sólo como un proyecto educativo de transformación social que da una respuesta a una realidad, sino, como una nueva manera de entender la educación, y por lo tanto, de comprender a la escuela.

### **1.3 Cambios impulsados en la Dirección de Educación Especial hacia una Educación Inclusiva**

La educación especial en México existe gracias a los cambios sociales que ha sufrido a lo largo de la historia, los cuales han permitido mayores niveles de tolerancia y apoyo hacia todos los individuos, particularmente, los que presentan una discapacidad. Pero no siempre fue así, ya que se han tenido que superar varios obstáculos para lograr la existencia y consolidación de esta modalidad educativa; con el esfuerzo individual de personas, el impulso de instituciones distintas y del mismo gobierno, preocupados e interesados por la atención de estos sujetos, logrando así, que hoy en día se considere: una instancia de apoyo a

la educación básica en beneficio de la diversidad, específicamente, con discapacidad.

A continuación se presenta un panorama general de los cambios que ha sufrido la Educación Especial, haciendo una breve cronología de los sucesos más representativos, (Guadarrama y cols, 2008):

<b>Antes de 1960</b>	<b>De 1960 a 1970</b>	<b>De 1970 a 1990</b>	<b>De 1990 a 2000</b>	<b>De 2000 en adelante</b>
<b>¿De quién dependemos?</b>  -Asistencia Pública -Beneficiencia -Buena voluntad -Salubridad	<b>¿De quién dependemos?</b>  -DIF -SEP -Salubridad	<b>¿De quién dependemos?</b>  -SEP -DIF -Dirección de Educación Especial (DEE)	<b>¿De quién dependemos?</b>  -SEP -Dirección General de Educación Especial (DGEE)	<b>¿De quién dependemos?</b>  -SEP -DGEE
<b>¿A quién se atiende?</b>  -Deficientes mentales -Imbéciles -Idiotas -Educables	<b>¿A quién se atiende?</b>  -Atípicos con deficiencia mental	<b>¿A quién se atiende?</b>  Deficiencia mental: superficial, medio y profundo	<b>¿A quién se atiende?</b>  Necesidades educativas especiales	<b>¿A quién se atiende?</b>  Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), y discapacidad
<b>Sucesos más relevantes:</b>  -Primeros intentos por atender a las personas con discapacidad. -1867 se crea la Escuela Nacional de Sordos. -1870 Escuela Nacional de Ciegos -Modelo clínico-	<b>Sucesos más relevantes:</b>  -Escuelas especializadas: sordos, ciegos, deficientes mentales, etc. -Modelo clínico: orientación asistencial rehabilitatorio. -Centrada en la	<b>Sucesos más relevantes:</b>  -Modelo pedagógico: orientación terapéutica rehabilitatoria. -Se crea la Dirección General de Educación Especial a fines de 1970.	<b>Sucesos más relevantes:</b>  -Se empiezan a realizar acciones en las escuelas regulares. -Modelo educativo: orientación curricular. -Modificación del artículo 3º Constitucional.	<b>Sucesos más relevantes:</b>  -Reconocimiento de la Educación Especial en la Educación Básica. -Modelo educativo social. -Las BAP surgen de la interacción de los contextos y el alumno.

<p>médico: orientación psiquiátrica. -Educación Especial como sinónimo de deficiencia mental y pequeños infractores. -Atención y terapia rehabilitatoria y asistencial. -Se preocupaba más por las carencias que por las potencialidades</p>	<p>deficiencia. -No había un marco legal. -La Escuela Normal de Especialización dependía del Instituto Médico Pedagógico. -Problema centrado en el alumno.</p>	<p>-Incorporación a la SEP. -Se da un currículum paralelo. -Principios de Integración, sectorización y normalización -Problema centrado en el déficit ya considerando la relación con la metodología</p>	<p>-Ley General de Educación, Art. 41 1993-1994. -Reorientación de los servicios CAM y USAER. -Reformulación del Plan de Estudio y libros de texto. -Surge el concepto de NEE en la interacción con el currículo. -Se realizan adecuaciones curriculares. -Declaración de Salamanca</p>	<p>-Proyecto educativo de Educación Inclusiva. -Atención a la diversidad. -Ejes rectores nacionales: Educación para Todos, Educación de Calidad. -Ejes rectores en el D.F.: Escuelas de Calidad, Cobertura con Equidad. - Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva. -Marco de Acción de Dakar.</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p><b>Subsistema Paralelo</b></p> </div>				
<p>ESFUERZO POR SER RECONOCIDOS</p>	<p>ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACION ESPECIAL</p>	<p>PRODUCCIÓN TÉCNICA</p>	<p>REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS</p>	<p>PRÁCTICAS, POLÍTICAS Y CULTURAS INCLUSIVAS</p>

Ante esto la historia de educación especial se podría resumir de la siguiente manera:

- La exclusión total de la niñez con discapacidad
- La educación segregada o las escuelas especiales
- La Declaración de Salamanca marcó la diferencia entre el debate tradicional sobre la Integración de los años 70 y 80, y la visión de la Inclusión de los noventa.
- Las escuelas integradoras
- Las escuelas inclusivas

Como se puede apreciar, a partir de 1992 con la reforma del artículo 3º Constitucional y la promulgación de la Ley general de Educación, se inició un proceso de reorientación de los servicios de educación especial, tal como se muestra en la siguiente tabla:

#### REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA REORIENTADO
Unidad de Grupos integrados Unidad de Educación Especial Centro Psicopedagógico Unidad de Atención a Alumnos con Capacidades Sobresalientes	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
Escuela de Educación Especial Centro de Capacitación de Educación especial	Centro de atención Múltiple ( CAM )

Por otro lado, la Declaración de Salamanca (UNESCO 1994) difunde entre la comunidad internacional el mensaje de que la integración educativa constituye el eje central a seguir en lo referente a la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Este hecho se dio ligado al reconocimiento del importante papel de los servicios de Educación Especial, para aquellos alumnos y alumnas que no lograron su integración a la escuela regular, así como del llamado a dar atención urgente a los procesos de mejora de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y con discapacidad, mediante

procesos de reformas educativas globales, articulados con la idea de promover una educación de calidad con equidad para todos.

En este sentido, en un primer momento se logra pasar de un modelo de atención clínico terapéutico a un modelo de atención educativa; en donde la función de la USAER cambia, en el sentido de que se convierte en promotora de la integración de las niñas y niños con NEE en las aulas y escuelas de educación básica regular junto con los demás alumnos. Mientras en los CAM se brinda el acceso al currículo básico a los alumnos con discapacidad severa o con multidiscapacidad (ceguera, sordera, parálisis cerebral, autismo, entre otros).

No obstante en un segundo momento, surge un nuevo modelo educativo social, que se centra en la construcción de escuelas más inclusivas que den respuesta a las diversas necesidades de los niños y niñas dentro de los mismos planteles. Para ello, la USAER se convierte en la instancia técnico operativa que participa en los procesos de mejora de la Escuela para dar respuesta a la diversidad, promoviendo un trabajo colaborativo y corresponsable, docentes, directivos y padres de familia; favoreciendo el desarrollo de prácticas inclusivas.

Por lo tanto, en este transcurrir de las políticas tanto nacionales como internacionales surge una nueva línea de trabajo para la atención de los alumnos con discapacidad y los que enfrentan barreras para el aprendizaje, denominado **Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial (MASEE)**.

Este modelo se centra en las condiciones externas al mismo niño y no en sus limitaciones, como por ejemplo: el entorno en el que se desenvuelve, la situación familiar, la metodología, etcétera.

Asimismo, está orientado hacia el fortalecimiento de la **Escuela para Todos** en el marco de la **Atención a la Diversidad** y bajo los principios de la **Educación Inclusiva**, donde se aspira a un mundo sensible y común para todos los alumnos y las alumnas sea cual fuere se condición física, social, lingüística, regional, económica o cultural.

## **CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO**

Como se ha expresado en el capítulo anterior a principios de los años 90 hasta la fecha, han surgido propuestas de acción en el campo educativo como consecuencia de las diferentes problemáticas que han enfrentado países a nivel internacional, las cuales se han visto fortalecidas por la publicación del ***“Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”*** de Ainscow y Booth (2000).

Ambos autores se han dedicado a investigar sobre el papel que juega la escuela bajo un enfoque inclusivo, por ello, su aparición constituyó un punto de referencia para implantar estrategias innovadoras con la intención de que las escuelas avanzaran decididamente hacia formas de trabajo más inclusivas.

De igual manera, este documento al ser claro, preciso, propositivo y dirigido a cualquier lector interesado en la mejora de las escuelas, permite orientar hacia la construcción de comunidades escolares colaborativas con el objetivo de “mejorar los logros educativos a través de prácticas más inclusivas” (Ainscow y Booth, 2000, p.12). Esto significa, que se deberá construir propuestas educativas más justas, equitativas, basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación.

En el presente capítulo se presenta las bases teóricas que sustenta este trabajo, partiendo de la perspectiva que tienen estos autores, sobre el concepto **Inclusión o Educación Inclusiva**.

### **2.1 Conceptualización de Inclusión o Educación Inclusiva**

A continuación se describe brevemente sobre el origen de la Educación Inclusiva, el cual, tiene un fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuando se decreta que: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, y que se prolongue

después, en la integración en la sociedad a todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales.

De ahí, van surgiendo otros acontecimientos relevantes, tales como, la Conferencia de la UNESCO (Jomtien, Tailandia 1990) donde se hace pública la idea de la inclusión y se promueve una **Educación para Todos**.

Pero, es en la Conferencia de la UNESCO en Salamanca (1994) donde se define y extiende la idea de educación inclusiva como principio y política educativa. Esta Conferencia permitió el reconocimiento de la noción de inclusión en el ámbito internacional, planteándola como un derecho de todos los niños, vinculando la educación especial a todos aquellos que no se beneficiaban de la educación. Desde este momento la educación inclusiva pasa a figurar en las agendas de las políticas educativas de los diferentes países.

Y en la conferencia del 2000 en Dakar Senegal se consolida el modelo de la educación inclusiva y el concepto de diversidad.

Un ejemplo claro, de ese cambio de pensamiento en el campo de la educación internacional, particularmente para la educación especial en su proceso de transformación hacia la educación inclusiva, fue el documento “**Índice de Inclusión**” ya que se abandonó la idea de integración y el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), para avanzar hacia la Inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), debido a que el concepto de N.E.E se consideró en ese momento (2000) como un enfoque con ciertas limitaciones y carencias para resolver las dificultades educativas y con la posibilidad de ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.

En este documento se puede observar que el concepto de inclusión o educación inclusiva se define como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. (Ainscow y Booth, 2000, p.8)

Esto significa que el término de inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que

asisten a ellas, y las barreras pueden encontrarse dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Asimismo, se destaca la importancia de tomar conciencia sobre el sentido de la inclusión y de la realización de un análisis minucioso de las posibilidades de mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en los siguientes tres contextos: el escolar, el áulico y el familiar, ya que, precisamente en estos espacios puede ocurrir con frecuencia la marginación o exclusión de los alumnos, particularmente de los que presentan discapacidad.

Esta insistencia en la inclusión, en cuanto proceso, puede relacionarse también con la necesidad de examinar de qué formas excluyen las escuelas a los alumnos, porque pueden existir escuelas que aparentemente tienen éxito en la inclusión de alumnos con algunas discapacidades, pero la realidad es otra, ya que dentro de ellas pueden estar desarrollando respuestas organizativas de enseñanza que excluyan o marginen a éstos alumnos, como por ejemplo: la falta de conocimiento de las necesidades de aprendizaje de los alumnos o el diseño de estrategias didácticas que favorezcan a la diversidad.

Lo que significa que las formas tradicionales de escolarización ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños. Por ello, se hace necesario buscar los medios apropiados que faciliten la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en todos los ámbitos.

Esta nueva forma de pensar ha respaldado los movimientos a favor de la inclusión a nivel mundial (como se describió en el primer capítulo), relacionados principalmente con el respeto a las diferencias y con el cumplimiento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, como por ejemplo: La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, en el artículo 28 se afirma que el derecho básico de todos los niños a la educación y exige que ésta se facilite de acuerdo con la igualdad de oportunidades; dicho de otro modo, la Convención no permite la discriminación en cuanto al acceso a la educación sobre la base de la discapacidad.

## **2.2. Caracterización de Discapacidad y Barreras para el Aprendizaje y la Participación**

Eliseo Guajardo Ramos autor del artículo ***“La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”*** habla del gran paso que se ha dado en varios países de América Latina, entre ellos México, al modificar el término de “Integración Educativa” por el de “Inclusión o Educación inclusiva”, al igual que el término de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) por el de “Barreras para el Aprendizaje y la participación” (BAP). Porque con la Integración Educativa, los niños y niñas con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad, solamente tienen el acceso a estudiar en las aulas y escuelas regulares, con los apoyos necesarios para gozar de los propósitos generales de la educación, en cambio, con la Educación Inclusiva no sólo se garantiza el acceso, sino también la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, particularmente de aquellos que son excluidos, marginados o en riesgo de estarlo.

Al respecto, Guajardo (2009) señala:

**“Cualquier cambio, reforma o transformación de las políticas públicas o de las teorías explicativas de la discapacidad, es válida siempre y cuando quede a buen resguardo su dignidad como personas. Se ha cambiado de Integración a Inclusión; ahora se habla de barreras para el aprendizaje (BAP) para colocar el obstáculo fuera y buscar su eliminación o remoción, en lugar de que las personas sean su propio obstáculo, bueno, todos estos cambios de enfoque, y otros, son válidos si no trastocan la dignidad de las personas y si, por el contrario, cada vez la respetan y la promueven”. (vol.3, n.1)**

Esto significa, que gracias a la positiva influencia de las reconceptualizaciones vertidas en las diferentes políticas internacionales (Conferencia de Salamanca) se ha asegurado que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales fueran incluidos en las iniciativas detonadas por la Educación para Todos y pudieran tomar el lugar que les correspondía en la sociedad, es decir, el concepto

de necesidades educativas especiales constituyó un estímulo para impulsar el desarrollo de ambientes educativos de aprendizaje para todos.

### **2.3 El papel de la Escuela bajo el enfoque inclusivo**

En el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales (Declaración de Salamanca, 1994) firmada por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, (Ainscow y Booth, 2000) se considera como principio rector, que:

**“Todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales”. (p.5)**

Esto significa que, las escuelas deben asumir el compromiso y la responsabilidad de respetar los derechos de los niños y niñas, de aprender de acuerdo a su propia capacidad, a ser ellos mismos, es decir, que nadie tiene el derecho de tratarlos injustamente por su color, por ser gordo o delgado, alto o bajo o por la apariencia, etcétera. Por ello, nuevamente en su libro **“Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares”**, Ainscow (2001) habla sobre el reto que tienen las escuelas en relación a la transformación de su estructura y de sus prácticas; de manera que el programa educativo que se ofrezca responda a las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Es un libro interesante, útil para todas las personas comprometidas en la transformación necesaria para que las escuelas respondan a las necesidades de todos los niños, con un lenguaje claro y está dirigido a un público muy amplio: por un lado a aquéllos especialistas cuyo trabajo consiste entre otras cosas en apoyar a los docentes cuando tratan de desarrollar su práctica, y por otro lado; para todo tipo de profesores y/o escuelas de todos los países.

Para el autor, es importante detenerse por un momento y hacer un análisis sobre las prácticas de los docentes en las escuelas, para comprender cómo se puede

conseguir que las clases sean más inclusivas, ya que es posible, que algunas prácticas tradicionales de los Profesores hayan frenado de alguna manera el avance hacia la transformación de escuelas más inclusivas.

Sin embargo, nunca es tarde como asevera Ainscow (2001):

**“Los profesores pueden iniciar el proceso reflexivo que les permita recrear y reinventar métodos y materiales de enseñanza, teniendo en cuenta las realidades contextuales que pueden limitar o expandir las posibilidades de mejoras del aprendizaje”. (p.25)**

Esto quiere decir, que depende de la iniciativa y disposición de los profesores para reflexionar sobre su trabajo diario, en busca de diversas formas de enfrentar los obstáculos que se le presenten, en beneficio de todos los alumnos y alumnas.

En el libro **“Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas”** escrito por Tharp, Estrada, Stoll y Yamauchi (2000), se hace referencia a que para lograr una excelencia académica, una equidad y una inclusión de todos los alumnos, es necesaria la transformación de la actividad educativa.

Es una obra práctica, con un sólido bagaje teórico, dirigido a un público diverso y sobre todo, propositivo, cuya meta es la de crear una educación eficaz para todos los niños y niñas.

Este autor al igual que sus colaboradores, hacen énfasis en las actividades de enseñanza y aprendizaje a nivel aula, las cuales consideran como el camino común y final de toda reforma escolar, independientemente, de que las reformas se concentren en la formación de profesores, la financiación escolar, las normas y los objetivos de alcance nacional. Porque, de acuerdo a *Tharp* y cols, (2000): “Si tuviéramos una visión del aula ideal, quizá podríamos empezar a establecer políticas para su construcción”. (p.19)

Esto significa que al encontrar la manera de lograr en las aulas la excelencia (diseño de actividad educativa dirigida para todos y para cada uno de los alumnos y alumnas), la equidad (permitir a los alumnos de bajo rendimiento escolar que

aprendan, dirijan y trabajen con todos sus compañeros), la inclusión (todos los alumnos participan y colaboran bajo un ambiente de respeto) y la armonía (se crea mediante discusiones y revisiones frecuentes y explícitas de las reglas y los valores), de forma conjunta y con pleno éxito, entonces estaremos preparados: por un lado para crear una escuela que dé cabida a este tipo de aulas; por otro, crear sistemas escolares, comunidades y entornos políticos que permitan prosperar a estas escuelas.

Cabe mencionar que el "AULA" es percibida de diferente manera por algunos autores. Mientras que para Sánchez (2003) en su libro "**Educación inclusiva: una escuela para todos**", plantea que el aula representa el lugar que por excelencia recibe a los niños y niñas en el centro educativo; por el contrario, Tharp y cols (2000), en su libro "**Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas**", hacen referencia al aula, como el diseño de actividades educativas organizadas que se pueden extender más allá del edificio escolar, abarcando incluso a la comunidad.

Michael Fullan y Andy Hargreaves en su libro "**La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar**" hacen hincapié que para mejorar la calidad de la educación se requiere de la transformación del funcionamiento de cada plantel educativo, es decir, el establecimiento de una nueva escuela. Es un libro práctico, propositivo y que invita a reflexionar sobre la aportación que cada uno de nosotros, como profesionistas de la educación, podamos hacer para avanzar hacia el logro de la escuela que queremos.

En este sentido, Fullan y Hargreaves (2000) señalan que:

**"Para los maestros, el cambio no es un proyecto en los papeles ni un elegante diagrama de flujos. Es algo que debe ocurrir en el mundo complejo y atareado de su aula". (p.70)**

Esto quiere decir que, si deseamos comprender la manera en que los docentes enseñan a los alumnos y alumnas, es importante entender el contexto en el cual viven y se desarrollan día con día, para lograr cambios en el funcionamiento de la escuela.

En el contexto de la enseñanza existen dos aspectos: La enseñanza no es siempre igual y la enseñanza es realista y práctica. En lo que respecta al primero, se dice que hay diferentes enfoques (metodología) para enseñar o manejar el aula, y en cuanto al segundo, se hace referencia a que la mayoría de los maestros les interesa la motivación de sus alumnos, las relaciones interpersonales que se generan y sobre todo, hacer del aprendizaje un proceso activo y divertido.

Por lo tanto, Fullan y Hargreaves (2000) consideran que el contexto de la enseñanza influye significativamente en los rendimientos de los alumnos y alumnas, y en los objetivos de mejora que se establecen en la escuela.

En el libro escrito por Aldámiz, Alsinet, Bassedas, Giné, Masalles, Masip, Muñoz, Notó, Ortega, Ribera y Rigol (2010) “*¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*” se plantea que educar en la diversidad implica asumir: por un lado que los niños y niñas de diferentes características se eduquen juntos, y por otro, que se tomen las decisiones necesarias para que esto sea posible.

Al respecto Aldámiz y cols., señalan que:

**“Tenemos razones y argumentos de tanto o más peso que nos empuja a defender una educación para todos: son argumentos de tipo social (la educación como herramienta para compensar desigualdades), de tipo ético (la función del educador es promocionar antes que seleccionar o sancionar), de tipo cultural (la sociedad es diversa), de tipo legal (la normativa de la reforma asume los principios de comprensividad y formación integral) y de tipo psicopedagógico (el aprendizaje es un proceso de construcción individual que se produce en un entorno social. Estas razones nos han empujado desde el principio a declarar que educar en la diversidad es, fundamentalmente, un proyecto social y cultural”.** (p.8)

Bajo estas premisas, significa que los niños y niñas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, con y sin discapacidad, tienen el derecho inalienable de recibir una educación de calidad con equidad, abierta a la diversidad, es decir, de una **Escuela para Todos**, bajo un marco de la no discriminación.

Por lo tanto, como sociedad tenemos un gran desafío y es el de generar cambios radicales con respecto a las prácticas tradicionales de la educación que se ofrece actualmente a todos los niños y niñas de nuestro país.

Al respecto, Ainscow (2001) afirma que:

**“Habrá que reformar las escuelas y mejorar la pedagogía de manera que les lleve a responder positivamente a la diversidad de los alumnos, considerando las diferencias individuales como oportunidades de enriquecimiento del aprendizaje y no como problemas que arreglar”.**  
(p.246)

Por lo consiguiente, para crear escuelas inclusivas es importante cambiar: las formas tradicionales de enseñanza, el aislamiento de los docentes en el quehacer cotidiano y las actitudes tanto de Profesores como de alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Retomando lo dicho por los autores Ainscow y Booth (2000); Tharp y cols (2000); Fullan y Hargreaves (2000), Aldámiz y cols (2003), la escuela debe empezar a modificar su política, su cultura y sus prácticas para dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se ajustan a las necesidades de cada alumno, porque todos son diferentes.

En este sentido, considero que todavía falta mucho por hacer, ya que la experiencia misma demuestra que aún la escuela regular no está totalmente preparada para ofrecer una respuesta a la diversidad, en donde se diversifique estrategias de aprendizaje para lograr mayor participación de todos los alumnos, incluyendo a los que enfrentan barreras de aprendizaje con o sin discapacidad, sin perder de vista las necesidades de cada uno de ellos. Debido a que dentro de ella, existen factores que obstaculizan la atención a la diversidad, tales como: la sobrepoblación, la carga administrativa, la infraestructura, tiempo para planificar de forma conjunta (Docente de grupo y USAER) y para actualizarse, entre otros.

## **2.4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER**

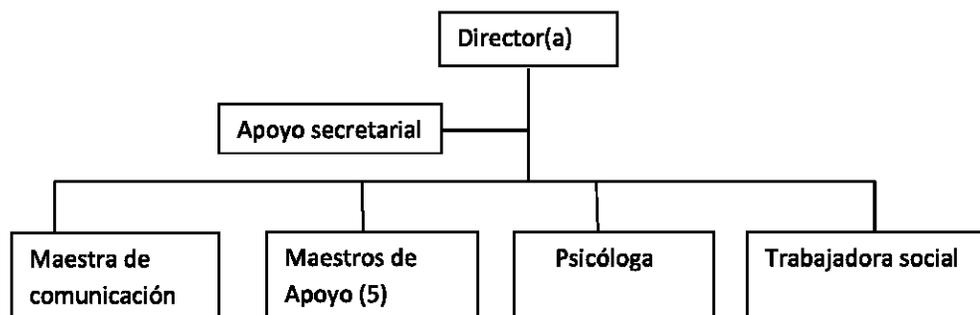
El modelo de atención destaca la necesidad de avanzar hacia el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Bajo este marco se delimita el camino del proceso de atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) mediante la colaboración y la intervención de sus profesionales, con el objetivo de desarrollar de manera corresponsable una escuela para todos, una escuela que promueva la inclusión de todos los alumnos como sujetos de pleno derecho, particularmente de aquéllos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) con o sin discapacidad en la escuela regular, como un paso importante en su formación para una sociedad basada en la diversidad.

La USAER, como ya ha sido señalado en el capítulo 1, es la instancia técnico operativa de Educación Especial que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica a través del trabajo colectivo interdisciplinario de profesionales. Está conformado por maestro(a) de comunicación, trabajador(a) social, psicólogo(a) y un número variable de maestras(os) de apoyo (pedagogos o especialistas en una de las diferentes áreas de educación especial).

Por lo tanto, la razón de ser y el quehacer de la USAER se concretan en garantizar, de manera corresponsable con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a aquéllos en riesgo de ser excluidos o marginados: niños y niñas que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) con o sin discapacidad.

La estructura organizativa de la USAER está formada por una dirección, el área de apoyo secretarial (para realizar tareas administrativas) y el área de apoyo técnico-pedagógico, donde se integra el equipo interdisciplinario, que constituye el equipo de apoyo de la USAER, (Castellano, 2006).

A continuación se presenta el Organigrama de la estructura de la USAER:



Como se puede observar, la USAER cuenta con un equipo interdisciplinario y Maestros de Apoyo, que brinda el servicio a 5 escuelas regulares de educación básica: primaria, secundaria y telesecundaria. Su operatividad se genera por medio de la reflexión y el análisis de las diferentes formas posibles, a través de las cuales, las escuelas podrían estar marginando o excluyendo a los niños o niñas que enfrentan Barreras para el aprendizaje y la participación, con sin discapacidad, con la finalidad de promover e implementar estrategias donde se les considere y se incluya a todos los alumnos.

Sin embargo, a pesar de que se cuenta con dicho personal no son suficientes para brindar atención a toda la población, a las cuales se atiende dentro de la Zona de Supervisión V-7.

Por lo tanto, la USAER de acuerdo a sus posibilidades, procura por un lado, realizar un análisis crítico sobre lo que puede y debe hacerse para lograr un mejor aprendizaje, y alcanzar una mayor participación de los alumnos; y por otro lado, colaborar con la escuela regular para crear las condiciones que permitan analizar, identificar y comprender cuáles de ellas se convierten en BAP, con la finalidad de minimizarlas o eliminarlas.

## **2.5 El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial**

El modelo de Atención de los servicios de Educación Especial (MASEE) por el cual nos regimos como USAER, bajo el principio de la Educación Inclusiva (todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se educan juntos en la escuela de su comunidad y participan sin discriminaciones del currículo y de las actividades educativas), tiene el propósito no sólo de facilitar el análisis de los diversos factores que convergen en la política, cultura y las prácticas de los centros educativos, sino también el de orientar la práctica docente de apoyo para la eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los diferentes contextos: escolar, áulico y socio-familiar; contribuyendo al logro de una educación de calidad para todos.

Este modelo se caracteriza por tener un carácter flexible que permite a los servicios de Educación Especial hacer un análisis más amplio, en torno a las necesidades y condiciones de los alumnos, y del papel que juega cada uno de los diferentes actores de la comunidad escolar (Maestros, directores y supervisores) para hacer realidad el cambio en las escuelas y la mejora de la calidad de la educación y por lo consiguiente, a la mejora del logro educativo de todos los alumnos y las alumnas, incluyendo a los que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, con o sin discapacidad.

Sin embargo, no sólo es responsabilidad de nosotros como profesionales de la Educación Especial, en la transformación de escuelas tradicionales en escuelas inclusivas, que respondan a la diversidad; sino también de todos aquellos que estén interesados en crear un país con principios de equidad, igualdad y justicia.

## **CAPITULO 3. EXPERIENCIA LABORAL**

### **3.1 Descripción del contexto laboral**

La escuela primaria regular “Benito Juárez” se ubica en la calle 5 de Mayo n. 42 en el poblado de San Bartolomé Xicomulco, que junto con otros 11 pueblos integran la delegación de Milpa Alta.

La situación sociocultural tiene características semiurbanas con mucha vegetación. Al poblado siguen llegando grupos de habitantes procedentes de diferentes regiones de nuestro País.

Las actividades económicas giran en torno a la agricultura, el comercio y el empleo remunerado. La vivienda de los alumnos y alumnas en un 65% son casas propia y el 35% habitan en casa rentada, y de éstas sólo un 10% aproximadamente, se encuentran en el centro del pueblo con los recursos básicos de drenaje, agua, luz, teléfono, gas, pavimentación; mientras que el resto de las viviendas están ubicadas en zonas de reserva ecológica, careciendo de la mayoría de los servicios públicos.

En cuanto a los fines que persigue la escuela Primaria “Benito Juárez” son los siguientes:

- Brindar atención a todos los alumnos y alumnas con calidad y equidad.
- Formar alumnos autónomos, críticos, analíticos y reflexivos ante situaciones problemáticas en los diferentes contextos, para la toma de decisiones.
- Fomentar valores que propicien actitudes éticas, mediante el conocimiento de sus deberes y derechos con la práctica de valores en su vida personal y en la convivencia diaria, en sus relaciones con los demás para generar ambientes de armonía.

Asimismo, la escuela primaria se encuentra organizada de la siguiente manera:

<b>NOMBRE DE LA ESCUELA: BENITO JUÁREZ</b>					
MATRICULA DE LA ESCUELA POR GRADO Y GRUPO			GRADOS	POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD O QUE ENFRENTA BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE	NOMBRE DEL MAESTRO O MAESTRA DE GRUPO
M	H	TOTAL			
18	13	31	1° A	Alessandra Ruíz García (BAP)  José Ángel Hernández Reséndiz (BAP)	Profra. Diana Roxana Molina Valencia
13	15	28	1° B	Bryan Emilio Ávila Hernández (BAP)	Profra. Rosa María Ortíz Anaya
10	21	31	2° A	Diego Ortiz Hernández (Discapacidad auditiva)*	Profra. Lizett Joana Gordillo Rodríguez
10	21	31	2° B	José Ángel Ruíz García (Discapacidad intelectual y problema de lenguaje)*  Nadia Gpe. Meza González (Debilidad Visual y Problema de articulación)  Luis Antonio Braulio Brizuela (Problema de Articulación)  Ulises Iván Rivera Martínez (Articulación)	Profr. Juan Jesús Giles
21	17	38	3° A	María Guadalupe Ortiz Luna (BAP)  Diego Bernabé Vergara Lezama (BAP)  Agustín García Luna (BAP)	Profr. Julio Tapia
21	15	36	3° B	Alejandra Arenas Nuñez (BAP)*  Raquel Cabello Rivera	Profra. María de los Angeles Peña Martínez

				(BAP) *	
14	18	32	4° A	Rogelio Fuentes Ciriaco (BAP)* José Miguel Olvera Hernández (BAP)	Profr. Humberto Hernández Gabriel
20	10	30	4° B		Profra. Marisol Tovar Elizalde
16	21	37	5° A	Mónica Manzano Fuentes (Discapacidad motora)* Kelly Castillo Flores (BAP)*	Profra. Lidia Calderón Juárez
11	19	30	5° B	Lorenzo Axel Flores Rojas ( BAP) Israel Ocadiz Rojas (BAP)	Profra. Ana Bertha García Molina
17	16	33	6° A	Evaristo Ortíz Luna (BAP)*	Profra. Sandra Luz Céspedes
17	14	31	6° B		Profra. Margarita Rodríguez Juárez

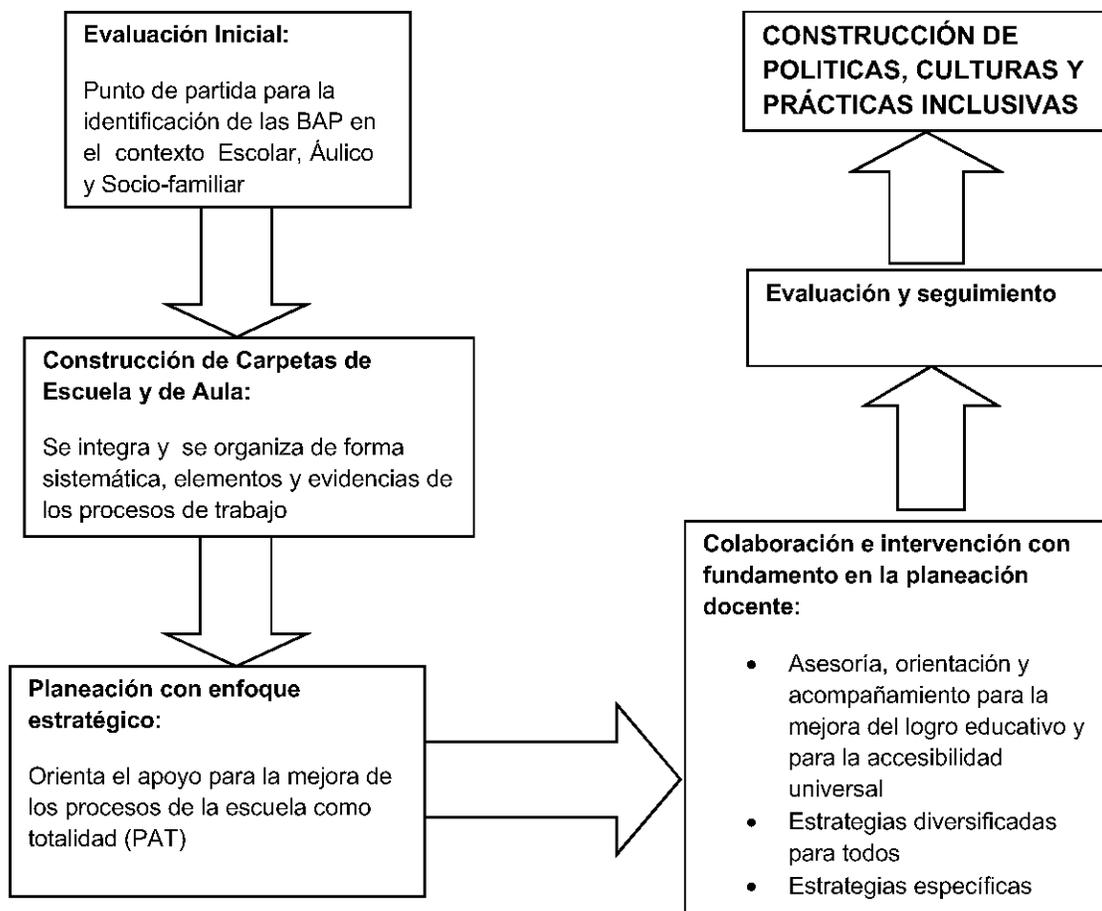
\*ALUMNOS QUE SE ENCUENTRAN EN ESTADISTICA DE USAER

De igual manera, la escuela regular cuenta con el siguiente personal:

DIRECTORA DEL PLANTEL	Profra. Laura Juana Olivares Alvarado
SECRETARIA	Profra. Rosa Isela Carrasco Espinoza
ADJUNTA	Profra. Lucía Rojas Barrera
ADJUNTA (cambio de actividad)	Profra. Luisa Jiménez Gutiérrez
MAESTRA DE APOYO (USAER)	Profra. Verónica Angelares Mancera
MAESTRA DE COMUNICACIÓN (USAER)	Profra. Ivonne Perea Reza
TRABAJADORA SOCIAL (USAER)	Profra. Liliana Bárcena Zendejas
PSICÓLOGA (USAER)	Profra. Blanca Estela Flores Sánchez
PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	Profr. Fernando Venancio Rufino
PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	Profr. Marco Antonio Ibarra Rufino

### 3.2 Función que desempeña como Maestra de Apoyo de USAER dentro de la Escuela regular.

El trabajo que realizamos como profesionales de Educación especial, específicamente los maestros de apoyo de la USAER en las escuelas de educación regular, está básicamente orientado a la minimización y/o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, presentes en el contexto áulico, escolar y socio-familiar, con énfasis en los alumnos con discapacidad, a través de diferentes procesos que promueven la colaboración y la corresponsabilidad con los docentes de grupo en la construcción de escuelas inclusivas. A continuación se describe brevemente dichos procesos de trabajo:



### ***Evaluación inicial***

La evaluación es un proceso imprescindible a realizar en la USAER de forma permanente y sistemática. Por ello, al inicio de cada ciclo escolar llevamos a cabo una evaluación dentro de la escuela regular, la cual implica un proceso de indagación, observación, exploración y análisis de los tres contextos (escolar, áulico y socio-familiar) a través de diferentes fuentes de información, como se muestra en las siguientes tablas:

CONTEXTO ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"><li>• Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) (Dimensión organizativa y administrativa)</li><li>• Plantilla Docente</li><li>• Resultados de la prueba Enlace del ciclo anterior</li></ul>

CONTEXTO AULICO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) (Dimensión pedagógica-curricular)</li><li>• Lista de alumnos</li><li>• Evaluaciones diagnósticas por parte del Docente de grupo, para rescatar la competencia curricular de los alumnos</li><li>• Instrumentos de evaluación aplicados por la USAER (estilos y ritmos de aprendizaje, interacciones grupales y estilos de enseñanza)</li></ul>

CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR
<ul style="list-style-type: none"><li>• Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) (Dimensión de participación social)</li><li>• Entrevistas aplicadas a los Padres de Familia</li></ul>

Todo esto con la finalidad de visualizar a la escuela en su totalidad, explorar la multiplicidad de factores y relaciones que se establecen entre los contextos e

identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) presentes en cada uno de ellos.

Mientras que la evaluación en el **Contexto Escolar**, nos permite obtener información cualitativa y cuantitativa, relacionada al liderazgo directivo, prácticas de enseñanza, formas de organización y administración de recursos (humanos, técnicos, materiales y tiempos), formas de comunicación, las actitudes que se tienen ante la diversidad y la inclusión, entre otros.

En el **Contexto Áulico**, sólo se recupera información relevante en torno a los logros educativos (nivel de competencia curricular), características de los alumnos (estilos y ritmos de aprendizaje), (estilos de enseñanza) y la dinámica en el aula (interacciones grupales) a través de diferentes instrumentos <sup>(1)</sup>, para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.

En el proceso de evaluación del **Contexto Socio-familiar** se rescata información relevante sobre la estructura familiar (número de integrantes, parentesco, edades y ocupaciones), la dinámica (formas de organización, valores, hábitos, costumbres, las formas de interacción y comunicación al interior de la familia) y la vinculación de la familia con la escuela (la participación y responsabilidad en el proceso de aprendizaje de sus hijos y el tipo de comunicación que se establece con la escuela).

De igual manera, como USAER planteamos preguntas <sup>(2)</sup> que permiten el análisis y la reflexión para situar la realidad de la escuela, del aula y de la situación familiar. Por lo tanto, cuando se tiene el resultado del análisis de los tres contextos e identificadas las barreras que se presentan en cada uno de ellos, elaboramos el Programa de Apoyo a la Escuela (PAE), donde se planea de forma

1. *Para mayor información, ver el apartado "Anexos"*

2. *Ibid.*

sistemática, la intervención y las estrategias de apoyo en dichos contextos, a través de un trabajo interdisciplinario y corresponsable de la maestra de apoyo con la maestra de comunicación, trabajadora social y psicóloga, bajo la orientación y acompañamiento de la directora de la Unidad, con la finalidad de eliminar o minimizar las BAP que se han identificado en el proceso de evaluación inicial.

### ***Construcción de Carpetas de Escuela y de Aula***

Las carpetas de escuela y de aula que elaboramos como USAER, se integra y se organiza de forma sistemática, la información del proceso de atención que realizamos en los tres contextos.

Estos instrumentos no sólo constituyen el fundamento para tomar decisiones en torno a la planeación, la práctica y la evaluación de estrategias de apoyo, sino también, representan la evidencia de la colaboración con los docentes de grupo en la construcción de una ***cultura inclusiva*** en la escuela, (Sánchez Regalado, 2011).

Por lo tanto, las carpetas que realizamos deben expresar los siguientes aspectos: la realidad de la escuela y de cada aula, la organización y sistematización de los procesos de trabajo y el registro de las acciones con los resultados de ellas, que den cuenta de la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

### ***Planeación con enfoque estratégico***

Es un proceso continuo y sistemático de análisis, reflexión y diálogo sobre la forma como desempeñamos nuestra labor, que nos permite ir hacia un futuro deseado considerando la realidad, prever situaciones que puedan obstaculizar el trabajo y monitorear los avances, con la finalidad de tomar decisiones oportunas para satisfacer las necesidades de la comunidad escolar.

Esto significa que al construir la planeación desde un enfoque estratégico (Plan Anual de trabajo de la USAER - PAT) nos ayuda a pensar en la mejora de la

cultura del trabajo del docente, para construir una escuela más abierta a la diversidad, donde se asuma el compromiso de brindar apoyo específico a los alumnos con discapacidad en el contexto escolar.

***Colaboración e intervención con fundamento en la planeación docente***

En el proceso de colaboración e intervención a partir de la planeación docente se establece las estrategias de apoyo (asesoría, orientación y acompañamiento, estrategias diversificadas y estrategias específicas) como un medio a través del cual, como equipo de USAER, contribuimos en la transformación y mejora de los contextos escolares.

Para ello, es imprescindible conocer y comprender los contextos de la escuela y del aula, como se ha mencionado anteriormente, ya que posibilita actuar y emprender acciones significativas orientadas a la mejora del aprendizaje de los alumnos que presentan discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

A continuación en la siguiente tabla se describe brevemente las tres estrategias de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER):

<p>A) ASESORIA, ACOMPañAMIENTO Y ORIENTACIÓN</p>	<p>En la escuela, en el aula y con las familias.</p>	<p>Para la mejora del logro educativo y garantizar la accesibilidad universal en igualdad de condiciones.</p>
<p>B) DISEÑO Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS</p>	<p>En el aula, para todos</p>	<p>Para una enseñanza que emplea materiales, metodologías, tiempos, formas de interacción, etc; de forma innovadora y creativa</p>

C) IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS	En el aula, para los alumnos y alumnas con discapacidad	Para la comunicación, el desplazamiento, la ubicación y el aprendizaje de contenidos específicos.
--	---	---

En cuanto a la primera estrategia de **Asesoría, Acompañamiento y Orientación a los Docentes de grupo y a las Familias**, se explicará brevemente a continuación a que se refiere cada una de ellas.

Hablar de **Asesoría** significa, el apoyo y la colaboración que brindamos (USAER) al directivo y a los docentes, en la solución de problemas que se generen tanto en la escuela como en el aula, que posibilite por un lado, el progreso de su organización de manera conjunta y por el otro, facilite el análisis de la propia realidad, en la búsqueda del compromiso compartido.

Para ello, la asesoría debe articular una serie de acciones como la sensibilización, la motivación, la información, la reflexión o la toma de decisiones compartidas, bajo un ambiente de igualdad, colaboración, participación y democracia.

Por lo tanto, la asesoría siendo una estrategia de apoyo de la USAER a la escuela regular, se fortalece bajo una visión de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del logro de los aprendizajes, de equidad en la atención de los alumnos y de la profesionalización de los docentes.

Ahora bien, la estrategia de **Acompañamiento** articulada con la de asesoría nos posibilita tener un mayor acercamiento y proximidad en los contextos: áulico, escolar y socio-familiar, pues en cada uno de ellos, el apoyo que ofrecemos está dirigido tanto a los docentes, alumnos y familias, como a los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación, ya que, al “estar ahí” en las aulas y en la escuela nos permite identificar, analizar, explicar y determinar las barreras para el aprendizaje y la participación, y por ende, aquella población que

requiere de apoyos más específicos, como es el caso de los alumnos con discapacidad, para actuar en favor de la creación de espacios inclusivos.

De esta manera, el acompañamiento debe desarrollarse a través de acciones centradas en el diálogo y la reflexión en los procesos educativos de trabajo cotidiano como la evaluación y la práctica docente.

También, las estrategias de asesoría y acompañamiento se articulan con la estrategia de **Orientación**, entendida ésta como la acción de dirigir o encaminar a alguien, hacia un fin determinado.

Esta estrategia nos traza el camino a seguir para la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos de manera conjunta, es decir, nos lleva a construir y a proponer acciones que se lleven a cabo en el aula y en la escuela, bajo un clima de colaboración y de igualdad.

Bajo estas premisas, las estrategias de asesoría, de acompañamiento y de orientación no pueden verse de forma aislada, sino por el contrario, se articulan mutuamente y constituyen un sentido transformador del apoyo de la USAER a la escuela regular.

Por ello, como maestros de apoyo (USAER) asesoramos y orientamos a directivos, docentes y familias, para tomar medidas específicas (más adelante hablaré sobre ello, en “Implantación de estrategias específicas para la población con discapacidad”) en función de las necesidades de los alumnos con discapacidad para garantizar la accesibilidad universal.

En el art.2 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la Accesibilidad Universal implica:

**“Adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales”. (DIARIO OFICIAL, 2011)**

Esto significa que la accesibilidad universal es una condición indispensable para el goce y ejercicio de los derechos de todas las personas, incluyendo a las personas con discapacidad, con la intencionalidad de simplificar su vida y ofrecer entornos, cuyo uso resulte más cómodo, seguro y agradable para todos.

Ahora bien, en relación a la segunda estrategia denominada ***Diseño y Desarrollo de Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Todos en el Aula***, hago referencia a que es imposible homogeneizar las formas de trabajo, donde se pida lo mismo a todos los alumnos y alumnas.

Por ello, nuestra responsabilidad es el de analizar las condiciones, los procesos y las metodologías, para identificar las barreras a las que se enfrentan los alumnos dentro del aula. Bajo esta línea, las estrategias diversificadas se concretizan en acciones que den respuesta a la diversidad, respetando los procesos, estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos.

Esto implica un reto, ya que una enseñanza creativa e innovadora que permita satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, no es nada fácil. Es decir, para que la tarea de aprender sea más atractiva y retadora, se requiere de un trabajo colaborativo entre docente de grupo y de apoyo (USAER), en donde los alumnos no estén obligados a hacer lo mismo, con los mismos materiales y al mismo tiempo, con el fin de lograr el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. En este sentido, el proceso de enseñanza se sitúa desde una pedagogía de y para la diversidad.

Por último, la ***Implementación de Estrategias Específicas para la Población con Discapacidad*** se refiere a las acciones que realizamos los maestros de apoyo en colaboración con el docente de grupo, para el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos con una discapacidad (visual, auditiva, motora, intelectual). Bajo esta premisa, lo que se busca es que esta población vulnerable tenga la oportunidad de acceder a una formación integral y al mismo tiempo, se dé cumplimiento con el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, al asegurar que los alumnos y las alumnas con

discapacidad desarrollen plenamente su potencial para incorporarse exitosamente a la sociedad.

### **Evaluación y seguimiento**

El seguimiento y la evaluación son dos elementos de un mismo proceso, que a partir de una serie de indicadores establecidos por todos los que integramos la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, nos permite reconocer el curso de las acciones y el alcance de lo establecido en el Programa Anual de trabajo de la USAER (PAT)

Mientras que en el seguimiento se hace un análisis autocrítico, reflexivo y propositivo respecto al impacto de las acciones establecidas en la escuela regular; en la evaluación se enfoca a lo que se realizó, lo que faltó por hacer o lo que se debe mejorar, para contribuir en la construcción de escuelas inclusivas.

Por lo tanto, hacer una evaluación nos permitirá dar cuenta sobre el cómo la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), contribuye en la **Construcción de Políticas, Culturas y Prácticas Inclusivas.**

En este sentido y de acuerdo a mi experiencia, las estrategias de orientación, de asesoría y de acompañamiento que se han llevado a cabo dentro de la escuela primaria regular, a pesar de las dificultades; han tenido un impacto positivo, ya que se observa cambios en algunos docentes en relación a la percepción que tenían hacia a la discapacidad, a la modificación de su metodología y a un mayor conocimiento de las necesidades de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con o sin discapacidad.

## CAPITULO 4. CONCLUSIONES

La educación en nuestro país como se ha mencionado, ha tenido que enfrentar retos importantes a lo largo de la historia, ante una sociedad cambiante que exige respuestas eficientes ante la discriminación y segregación que vive la población que se encuentra en desventaja, y que a su vez, genera una grave situación de inequidad, me refiero principalmente a los niños y niñas con discapacidad.

Esto ha generado múltiples iniciativas tanto en el ámbito internacional como en el nacional, bajo los principios de una Educación para todos, basada en el respeto, equidad, tolerancia, igualdad y valoración de las diferencias.

Es decir, esta situación ha despertado el interés de lograr por un lado, una mejora de la calidad y equidad de la educación, y por el otro, la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos. Ya que, un mayor nivel de equidad implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en y para la diversidad, y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento, de mejora de la calidad educativa y no como un obstáculo. Pero, difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen, es decir, si no se tiene la oportunidad de conocer y socializar con personas que tienen situaciones, modos de vida, intereses y formas de aprender distintas, nunca se podrá avanzar hacia una equidad, ni establecer lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos. Por tal motivo, mi labor pedagógica en la escuela regular es muy compleja, ya que, constantemente me enfrento a situaciones que pueden facilitar u obstaculizar la transformación de escuelas tradicionales en escuelas inclusivas, que respondan a la diversidad.

Las situaciones que han facilitado mi práctica profesional, ha sido la disposición de algunos docentes de grupo para trabajar con niños y niñas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y/o discapacidad, la modificación de sus estrategias en la planificación y la aceptación de que los niños y niñas tienen un estilo y ritmo de aprendizaje diferente.

Otra situación ha sido el reconocimiento de que los alumnos tienen derecho, por un lado al acceso a la educación básica y a recibir una educación de calidad (equidad), y por el otro; a la igualdad de oportunidades, lo cual no significa tratar a las personas igual, sino, de dar a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales, pero considero que éste último está todavía en proceso. Sin embargo, también existe la otra cara de la moneda, me refiero a las situaciones que han obstaculizado mi labor profesional, como por ejemplo el “etiquetaje” que se hace, hacia los niños y niñas con discapacidad, porque creen que el problema sigue siendo su discapacidad, lo cual genera bajas expectativas en el logro académico y social.

En este sentido, los docentes de la educación regular piensan que este tipo de población aprende menos en una escuela regular que en un Centro de Atención Múltiple (CAM), porque no se sienten capaces ni preparados para atender a estos alumnos y persiste la concepción de que requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. No obstante, la experiencia demuestra que ellos (los niños y niñas con discapacidad) siguen el mismo proceso para aprender que el resto de sus compañeros, aunque requieran de más apoyos diferentes y específicos, que puedan ser proporcionadas no sólo por los mismos docentes de educación regular, sino también, a través de un trabajo cooperativo entre los alumnos, lo cual tiene una incidencia muy positiva en el rendimiento académico.

Ahora bien, también existen limitaciones institucionales a las cuales me he enfrentado como maestra de apoyo en la escuela regular. Una de ellas es la adopción de modelos educativos (modelo clínico-médico y el modelo de enseñanza homogeneizadora) que en la práctica llegan a segregar y excluir a numerosos alumnos del sistema educativo.

La rigidez del sistema tradicional de enseñanza y homogeneizadora (por ejemplo: el Profesor es el único que transmite los conocimientos a los alumnos, todos los niños aprenden al mismo ritmo y de la misma forma, etc.), que aún se percibe en algunas escuelas, también limita mi labor, porque este modelo educativo olvida que todos los niños son distintos en capacidades, motivaciones, estilo y ritmo de

aprendizaje, y por lo tanto, se genera segregación y exclusión de los alumnos con discapacidad o de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación. Pero también, la sobrepoblación en las aulas es un factor limitante para ofrecer una educación con calidad.

Ante esto, Yo considero que lo que se debe hacer, es ir transformando los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de inclusión social que permitan la plena participación de los individuos en la sociedad. Porque entre más equidad exista, mayor será el desarrollo institucional de las escuelas y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia.

De igual manera, también es importante la elaboración y la práctica de proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y de su realidad, donde, los profesores manejen un estilo de enseñanza flexible que se adapte a las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos; utilicen diversidad de estrategias; fomenten la autonomía de los alumnos; evalúen de forma continua el progreso de los alumnos en función de su punto de partida y no en comparación con otros; mantengan contactos frecuentes con los padres, y programen periódica y conjuntamente con otros profesores, para lograr combatir las actitudes discriminatorias, y construir una sociedad más inclusiva.

Pero sobre todo, tenemos que tener presente que esta población son, ante todo **niños**, que necesitan de un docente comprometido profesional y socialmente, dispuesto a trabajar de forma colaborativa y sobre todo que incluya a los alumnos con discapacidad o que enfrentan BAP.

Por lo tanto, hablar de escuelas inclusivas implica que dentro de ellas se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización, de forma que se modifiquen las condiciones que en un momento determinado dejaron fuera a los alumnos con discapacidad.

Para lograr esto, como maestros de apoyo de Educación Especial (USAER) tenemos la tarea de contribuir con conocimientos específicos y con estrategias innovadoras, para facilitar las condiciones que hagan posible el aprendizaje de los

alumnos, pero en ningún momento podemos suplir al docente, sino todo lo contrario, somos un apoyo que complementa y enriquece la labor de éste.

Ante esta realidad, se ha buscado la manera de brindar alternativas de solución, a través de la información y sensibilización a la comunidad educativa (directivos, docentes y padres de familia) para que acepte, valore y respete las diferencias, en el sentido que las vean como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y no como un obstáculo, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos con discapacidad o que enfrentan BAP.

El establecimiento de estrategias de apoyo de Asesoría, orientación y acompañamiento al docente de grupo para incluir a todos los alumnos, lograr que aprendan lo máximo y participen, con la finalidad de minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, ha sido otra de las estrategias implementadas. Así como un trabajo colaborativo con el docente de grupo para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, incluyendo a los de discapacidad, a través de estrategias diversificadas y específicas en la planificación docente.

Rompiendo con el esquema homogeneizador que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma, se ha buscado terminar con aprendizajes mecánicos y repetitivos, dando lugar a la necesidad de promover el aprendizaje significativo, cooperativo y la autonomía. Sobre todo, promover la reflexión de la práctica docente para mejorar la calidad de la enseñanza y la inclusión de los niños con o sin discapacidad, demostrando con ello, que depende de las potencialidades o limitaciones de los diferentes contextos ( escuela, aula o familia) y no, las de los alumnos.

Por lo tanto, considero que mi labor es una tarea muy compleja, ya que, la transformación de escuelas tradicionales a escuelas inclusivas que respondan a la diversidad, es un proceso largo que lleva su tiempo, pero, como señala Tomlinson (2003):

**“Nuestros sistemas educativos afrontan, por primera vez en la historia, una nueva etapa absolutamente revolucionaria: vamos a intentar acabar con la pedagogía de la exclusión”. (p.9)**

Claro está que debemos empezar ahora antes de que sea demasiado tarde, porque nuestra niñez requiere de una educación de calidad, sin discriminación, que le permita desarrollarse plenamente para afrontar cualquier adversidad en su vida cotidiana.

# ANEXOS

A continuación se muestran los distintos instrumentos que se proponen a los docentes de grupo para su evaluación inicial o diagnóstica, por parte de USAER, con la finalidad de analizar la información obtenida en los tres diferentes contextos (escolar, áulico y familiar) e identificar aquellos factores (de organización, de prácticas pedagógicas, actitudinales, etc.) que estén limitando el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

## ANEXO 1

### EVALUACIÓN DE ESTILOS DE ENSEÑANZA

Esta evaluación se aplica a los docentes de grupo, en una Reunión de Consejo Técnico en la Escuela Primaria, para rescatar su estilo de enseñanza:

Escuela: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Rodee con un círculo la frase que le parezca más próxima a su comportamiento. Puede marcar dos frases si la elección de una sola le resulta realmente imposible. Este cuestionario tiene la finalidad de averiguar cuál es su estilo personal para enseñar. Al concluir el cuestionario, vacíe sus respuestas en la planilla de resultados que se le proporciona.

#### 1. Personalidad.

- a) Me encuentro a mí mismo preferentemente cerebral, y es cierto que me gusta encontrar una explicación lógica a todas las cosas.
- b) Soy muy imaginativo. ¡Lleno de ideas!
- c) No hago amistades con facilidad, pero en cambio soy fiel a los amigos.
- d) Tengo facilidad de contacto, me gusta la gente y me dirijo a ellas con soltura.

#### 2. Relación con los alumnos

- a) Rechazo las primeras impresiones sobre los alumnos. Quiero pruebas, aplico muchos tests para conocer su nivel y ayudarles a progresar.
- b) Les controlo bien desde el principio del curso y les acostumbro al método; saben lo que tienen que hacer y así yo no tengo problemas.
- c) Doy prioridad a la relación con mis alumnos: lo esencial es que ellos se sientan bien, así se pasa mejor.
- d) A veces me falta estructura, pero mi punto fuerte es mi capacidad para hacerles entender las cosas más difíciles a través de imágenes, historias o juegos de palabras.

#### 3. Relación con los colegas

- a) Doy prioridad al trabajo en equipo, para mí es una necesidad psicológica.

b) Creo que es necesario establecer una coordinación en el equipo de educadores. Trabajo con algunos compañeros cuya puntualidad y organización aprecio.

c) No me gusta trabajar en grupo. Creo que uno se dispersa y que el trabajo en grupo es con frecuencia superficial.

d) Cuando trabajo con mis colegas, les sorprendo con mi lado imprevisible y fantasioso

#### 4. Preparación de las clases

a) En general, me gusta preparar las clases sobre un tema distinto o secundario para entretenerme.

b) En mis clases reservo una parte importante a la improvisación.

c) Me canso más preparando mis clases que dándolas; previamente preparo una forma de avanzar precisa y cronometrada, y lo único que tienen que hacer los alumnos es ejecutarla.

d) Antes de elaborar el material de una clase tengo necesidad de preparar un desarrollo lógico y racional.

#### 5. Programa

a) Para mí, el programa constituye un fastidio. Trato las grandes líneas y los puntos esenciales.

b) La forma de avanzar en mi programa depende sobre todo de la reacción de los alumnos; si es necesario para ellos voy más lento.

c) A la vuelta de las vacaciones elaboro mi plan para el curso; en caso de que surjan imprevistos, trato rápidamente algunos puntos pero termino siempre mi programa.

d) Cada año me construyo un esquema preciso para tocar todos los puntos del programa.

#### 6. Control de la enseñanza

a) Cuando hago un control, tengo tendencia a multiplicar las indicaciones y las precisiones sobre las preguntas para dar pistas a los alumnos.

b) Pregunto solamente cuestiones globales y me doy cuenta de que son demasiado vagas para mis alumnos.

c) Todo control lleva consigo cuestiones precisas y claras para redactarlas en un tiempo limitado, idéntico para todos; impongo un modelo de presentación que debe ser respetado.

d) En los controles, procuro equilibrar la teoría y la práctica. Insisto en la adquisición de los conocimientos.

## 7. Evaluación del aprendizaje

- a) Doy mucha importancia al contenido. No aprecio el estilo difuso ni la extrema concisión que oculta las lagunas.
- b) La presentación, la letra y el respeto a las instrucciones son de suma importancia para mí.
- c) Doy preferencia a las ideas originales, me gustan los desarrollos poco habituales y, en general, todo lo que se sale de lo corriente.
- d) Tengo tendencia a buscar todo lo que demuestra un progreso del alumno, observo sus esfuerzos y les animo.

## 8. Soportes pedagógicos

- a) Estoy al tanto de las últimas novedades, me encanta la innovación.
- b) Utilizo diverso material con mis alumnos, les confío su manejo y me dejo desbordar un poco.
- c) Tengo una serie de ejercicios bien probados, un material útil y práctico que ha superado muchas pruebas; no estoy por la innovación a cualquier precio.
- d) Aprecio la técnica y los instrumentos fiables, por eso soy capaz de reconocer la importancia que ha adquirido la informática: sé utilizarla.

## 9. Reuniones docentes

- a) Tengo tendencia a intervenir mucho para defender a mis alumnos; incluso intento que mis colegas tomen posiciones a su pesar.
- b) Espero que me lo pidan e intervengo. A veces se ha recurrido a mí para ciertas informaciones porque tengo mi programa y mis fichas en orden.
- c) Cuando hay que intervenir en un caso difícil, presento hechos y cifras. A veces pido aclaraciones a mis colegas para analizarlas detalladamente y tomar una decisión objetiva.
- d) Con frecuencia me distraigo, a veces me llaman al orden, pero tengo buena intuición con mis alumnos; a veces tienen en cuenta mi opinión.

## 10. Actitud en clase

- a) Mi objetivo es lograr de mis alumnos una toma rápida de apuntes. Escribo poco en el pizarrón. Insisto en la asimilación de la parte teórica de la clase.
- b) A pesar de mis buenas intenciones, me cuesta trabajo mantenerme dentro de los límites de la lección.

c) Mi plan está escrito en el pizarrón y mi material preparado antes de que entren los alumnos, no dejo nada al azar. La clase se desarrolla siguiendo las normas establecidas con anterioridad, y los alumnos las conocen.

d) Para mí lo importante es establecer contacto con la clase y trabajar en un ambiente relajado.

#### EVALUACIÓN DE RESULTADOS

En esta planilla de resultados rodee con un círculo la opción elegida. Por ejemplo, si para la pregunta 1 eligió la opción a, rodee con un círculo la expresión CI.

RASGO	a	B	c	d
1) Personalidad	CI	CD	LI	LD
2) Relación con los alumnos	CI	LI	LD	CD
3) Relación con los colegas	LD	LI	CI	CD
4) Preparación de las clases	LD	CD	LI	CI
5) Programa	CD	LD	LI	CI
6) Control de la enseñanza	LD	CD	LI	CI
7) Evaluación del aprendizaje	CI	LI	CD	LD
8) Soportes pedagógicos	CD	LD	LI	CI
9) Reuniones docentes	LD	LI	CI	CD
10) Actitud en clase	CI	CD	LI	LD

Haga un recuento de la cantidad de respuestas CI, LI, LD y CD y multiplique cada valor obtenido por la cifra 20, según el siguiente detalle:

Cantidad de respuestas CI: \_\_\_ x 20 = \_\_\_                      CI= Cortical Izquierdo

Cantidad de respuestas LI: \_\_\_ x 20 = \_\_\_                      LI= Límbico Izquierdo

Cantidad de respuestas LD: \_\_\_ x 20 = \_\_\_                      LD= Límbico Derecho

Cantidad de respuestas CD: \_\_\_ x 20 = \_\_\_                      CD=Cortical Derecho

Por ejemplo, si rodeó con un círculo la expresión CI 6 veces, al multiplicar este valor por 20 obtendrá 120 puntos, que es el puntaje que le corresponde a CI (Cortical Izquierdo). En general el puntaje superior a 66 indica preferencia neta, un puntaje inferior a 33 indica no preferencia, y un puntaje entre 33 y 66, preferencia intermedia.

Después de aplicar la evaluación se rescata el resultado más sobresaliente y se revisa sus ventajas y desventajas:

#### CORTICAL IZQUIERDO (CI)

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Exigente, preciso, claro, estable, profesional. Objetivo: se basa en los hechos (rechaza lo arbitrario). Analiza los procesos utilizados. Avanza de forma lineal, se expresa por escrito, permite reproducir fácilmente los ejercicios, utiliza mucho material y los demás se dirigen a él cuando tienen dudas. Sabe guardar distancia frente a las manifestaciones afectivas. Estimula a los alumnos mediante una sana competencia. Gana con el trato.	Intolerante, seco y no permite el contacto. Lanza indirectas, ironiza, critica, bloquea la expresión espontánea y destroza la creatividad. Se interesa por los primeros de la clase y provoca la pasividad en los otros. Selectivo, le cuesta trabajo entender que alguien no comprenda. No repite: cree que es evidente. No cambia casi nada y no encuentra palabras para explicar algo de otra forma.

#### LIMBICO IZQUIERDO (LI)

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Minucioso, puntual, prudente, metódico, cumplidor, objetivo, no tiene preferidos. Eficaz, crea ambientes tranquilizadores, es capaz de controlar sus emociones, ofrece seguridad. Dirige su clase, tiene pocos problemas de disciplina. Da normas para la vida. Planifica su año escolar y termina su programa. Gestiona bien su tiempo. Da instrucciones claras, presenta documentos limpios y ordenados. Realiza evaluaciones con regularidad.	Es rutinario: propone siempre las mismas elecciones. Autoritario, impone su forma de pensar. Falta de apertura, violento, dirigente, despótico. Le gusta el poder y puede abusar de él. Conservador y no le gusta el cambio, la innovación, ni la sorpresa. Se desconcierta con la originalidad. Bloquea la curiosidad de los alumnos, provoca pasividad y trabaja en equipo si está de acuerdo con los métodos. Coloca etiquetas a los alumnos.

#### LIMBICO DERECHO (LD)

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Cálido, humano, entusiasta, mediador, escucha a los otros, comprensivo, generoso y establece buenos contactos. Sabe apoyarse en las cualidades de los demás. Tiene sentido del diálogo. Hace que los alumnos se atrevan a hablar. Establece	Establece una dependencia afectiva, tiene preferidos, es inconstante, gesticula mucho e incapaz de expresar un rechazo, no se atreve a criticar de forma constructiva. No termina sus clases, pierde el tiempo, cuenta su vida sin poner límites.

<p>un clima de confianza y busca la armonía en el aula. Le gusta trabajar en equipo. Establece una pedagogía del estímulo y hace una evaluación más formativa que sumativa.</p>	<p>Demasiado camarada, interviene durante los exámenes (desconcentra a los alumnos) y no puede reproducir la misma lección dos veces.</p>
---	---

**CORTICAL DERECHO (CD)**

<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>
<p>Imaginativo, creativo, innovador, lleno de ideas y proyectos, propone novedades pedagógicas y es original. Con sentido artístico y organiza sesiones de diapositivas y talleres. Globaliza y sintetiza. Va directo a lo esencial y se fija objetivos a largo plazo. Favorece la apertura y trabaja sobre un tema en conexión con los profesores de disciplinas diferentes. Visionario: hace pronósticos buenos sobre el porvenir de un alumno. Renueva sus clases, transmite las cosas con imágenes, propone ejemplos concretos que se recuerdan. Favorece la experimentación y un espacio de tolerancia. Impulsa las motivaciones para realizar investigaciones y abrirse al mundo: lecturas, excursiones, visitas. Termina su programa.</p>	<p>Desconcertante, falta de rigor y análisis, se dispersa, es desordenado y con falta de precisión. Salta de un tema a otro sin terminarlo, se sale del tema y se pierde. Da informaciones vagas e insuficientes e impone sus imágenes sin ligarlas con la noción que se quiere ilustrar.          Ambiguo: expone una cosa y lo contrario de esta, sin dar una conclusión final.          Produce inseguridad y se dirige más a los alumnos de mayores conocimientos.          Corta la palabra a los alumnos, en cuanto sabe qué preguntarán y comprueba poco lo que han aprendido.</p>

## ANEXO 2

### EVALUACIÓN DE ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

**CONCEPCIÓN:** Son las formas, procedimientos y estrategias que emplean los alumnos para la adquisición y manejo de los aprendizajes. También implica reconocer los tiempos que emplean y la prontitud en el desempeño de acciones en donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos.

**OBJETIVO:** Reconocer las diversas formas, procedimientos, estrategias y tiempo que utilizan los alumnos con el fin de tener elementos suficientes para el diseño y empleo de una metodología que reconozca la diversidad del grupo.

**POSIBILITA:**

- Tener elementos para un diseño metodológico que considere la diversidad del grupo.
- Tener presente el empleo de los tiempos que se les deben proporcionar a los alumnos para la concreción de las actividades que se programen en el aula.
- Seleccionar los materiales de apoyo: visual, auditivo y concreto más pertinentes.
- 

ELEMENTOS A INDAGAR	TECNICAS QUE SE EMPLEAN PARA LA INDAGACIÓN	INSTRUMENTOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambientes en los que se prefiere trabajar</li> <li>2. Formas en que recupera la información</li> <li>3. Tiempos en que se trabaja mejor la tarea</li> <li>4. Formas de procesar la información /Estrategias que utiliza</li> <li>5. Inclinação a un área específica del conocimiento (Verbal-Lingüística, Lógico-Matemática, Visual-Espacial, corporal –kinestésica, musical, inter-personal, intra-personal y de la naturaleza).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación del desempeño de los alumnos en el aula.</li> <li>• Entrevista a los alumnos sobre explicaciones ante diversas situaciones de trabajo escolar que se ponen en juego al interior del aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de registro</li> <li>• Entrevista a los alumnos</li> <li>• Cuestionarios</li> </ul>

## **CRITERIOS PARA DETECTAR LOS DIFERENTES ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE**

1. Ambientes en los que se prefiere trabajar/ aprender:
  - a) Lugar/Ubicación: al frente, atrás, en medio
  - b) Posición: en el piso, sentado, parado
  - c) Ambientación: silencio, ruidos, música
  - d) Espacio: abiertos o cerrados
  - e) Agrupamientos: en equipos, parejas, triadas o individual.
  
2. Formas en que recupera la información:
  - a) Auditiva: Escucha con atención instrucciones verbales, memoriza situaciones a través de la escucha, no le es necesario observar las cosas, utiliza más el sentido del oído, el lenguaje oral es una de sus fortalezas y son personas muy pensativas.
  - b) Visual: Recupera información a través de imágenes, les gusta observar lo que les rodea, realiza asociaciones visuales, utiliza mayormente el sentido de la vista, se preocupa por su higiene personal y le gusta materiales llamativos y vistosos.
  - c) Kinestésica: Requiere poner en juego la mayor parte de los sentidos para procesar la información: ver, palpar, escuchar, hablar, oler, sentir, etc; está siempre dispuesto a ayudar a los demás, llevan el corazón en la piel, les gusta moverse y manejar material concreto.
  
3. Tiempos en que se trabaja mejor la tarea:
  - a) Al inicio de la Jornada (primera hora)
  - b) Después del recreo (última hora)
  - c) Se dispersan con facilidad, por lo que no hay un tiempo definido
  - d) Permanecen atentos la mayor parte del tiempo de la clase
  
4. Formas de procesar la información /Estrategias que utiliza:
  - a) Analítico: Observa con mayor detenimiento cada una de las partes de un todo
  - b) Global: Observa el panorama general de las cosas sin tomar en cuenta cada una de las partes, extraen ideas generales.
  - c) Impulsivo: Plantea soluciones rápidas sin detenerse a reflexionar y se maneja más por ensayo y error.
  
5. Inclinación a un área específica del conocimiento:
  - a) Verbal-Lingüística: escribe mejor que el promedio de edad, cuenta muchas historias, disfruta de la lectura, tiene buena memoria y se comunica bien con los demás.

b) Lógico-Matemática: hace preguntas sobre el funcionamiento de las cosas, resuelve rápidamente problemas aritméticos, disfruta con las matemáticas y los puzzles lógicos.

c) Visual-Espacial: tiene imágenes visuales claras, lee con facilidad los mapas y diagramas gráficos, disfruta de las actividades artísticas y dibuja figuras avanzadas para su edad.

d) Corporal –kinestésica: sobresale en uno o más deportes, lleva el ritmo con las manos o los pies cuando está sentado, muestra buenas habilidades y coordinaciones visomotoras y tiene habilidades de dramatización.

e) Musical: recuerda melodías y canciones, tiene buena voz para cantar, tararea de forma inconsciente, golpea rítmicamente en la mesa mientras trabaja y toca algún instrumento musical.

f) Interpersonal: disfruta de la convivencia con los iguales, parece y ejerce como líder natural, aconseja a los demás y le gusta jugar con otros compañeros

g) Intrapersonal: tiene un fuerte sentido de independencia, es realista y conoce bien sus fuerzas y debilidades, trabaja bien cuando está solo y tiene buen sentido del autogobierno personal.

h) Natural: muestra interés por todo lo que le rodea de la naturaleza, cuida las plantas, los animales y los jardines, le gusta salir a campar o a lugares que tengan que ver con árboles, sol, viento, etc; y le gusta pasarse horas escuchar los sonidos que se producen a su alrededor.

Se aplican actividades diversas en el grupo y la información obtenida se registra en los siguientes formatos, con apoyo de la Psicóloga de la USAER:

PROFESOR (A): \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_  
 FECHA: \_\_\_\_\_

**REGISTRO DE ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE**

ALUMNO ALUMNA	AMBIENTES EN LOS QUE SE PREFIERE TRABAJAR/APRENDER										
	Al frente	atrás	En el piso	Senta- do	Con ruido	En Silen- cio	Lugar abierto	En equi- po	En pa- reja	Tria- das	Indivi- dual

ALUMNOS/ ALUMNAS	FORMAS EN QUE RECUPERA LA INFORMACION		
	Auditiva	Visual	Kinestésica

ALUMNOS/ ALUMNAS	TIEMPOS EN QUE SE TRABAJA MEJOR LA TAREA			
	Al inicio de la jornada	Después del recreo	Se dispersa con facilidad	Permanece atento casi siempre

ALUMNOS/ ALUMNAS	FORMAS DE PROCESAR LA INFORMACIÓN/ ESTRATEGIAS QUE UTILIZA			
	ANALÍTICO	ANALÍTICO	ANALÍTICO	ANALÍTICO

ALUMNO ALUMNA	INCLINACIÓN A UN ÁREA ESPECIFICA DEL CONOCIMIENTO							
	Verbal lingüística	Lógico-Matemática	Visual Espacial	Corporal Kinestésica	Musical	Interpersonal	Intrapersonal	Natural

## ANEXO 3

### EVALUACIÓN DE LAS INTERACCIONES GRUPALES ENTRE LOS ALUMNOS

La evaluación se realiza dentro del grupo con apoyo de la Trabajadora Social de la USAER, a través de tres preguntas concretas y la información obtenida se cuantifica.

**CONCEPCIÓN:** Dinámica de acción entre compañeros de grupo y el docente, que prevalecen entre todos los integrantes que se relacionan entre sí, se expresa a través de intereses y formas de pensar.

**OBJETIVO:** Conocer las relaciones que se establecen al interior del grupo para favorecer las condiciones ambientales y de interacción que permitan una mejor significatividad de los aprendizajes que se promueven con los alumnos.

**POSIBILITA:**

- Conocer el nivel y tipo de ayuda que requieren los alumnos para favorecer la integración dentro del grupo.
- Identificar los liderazgos que se establecen al interior del grupo.
- Proporcionar información, con relación a conflictos interpersonales entre los alumnos.
- Tomar decisiones en torno a la dinámica del grupo.

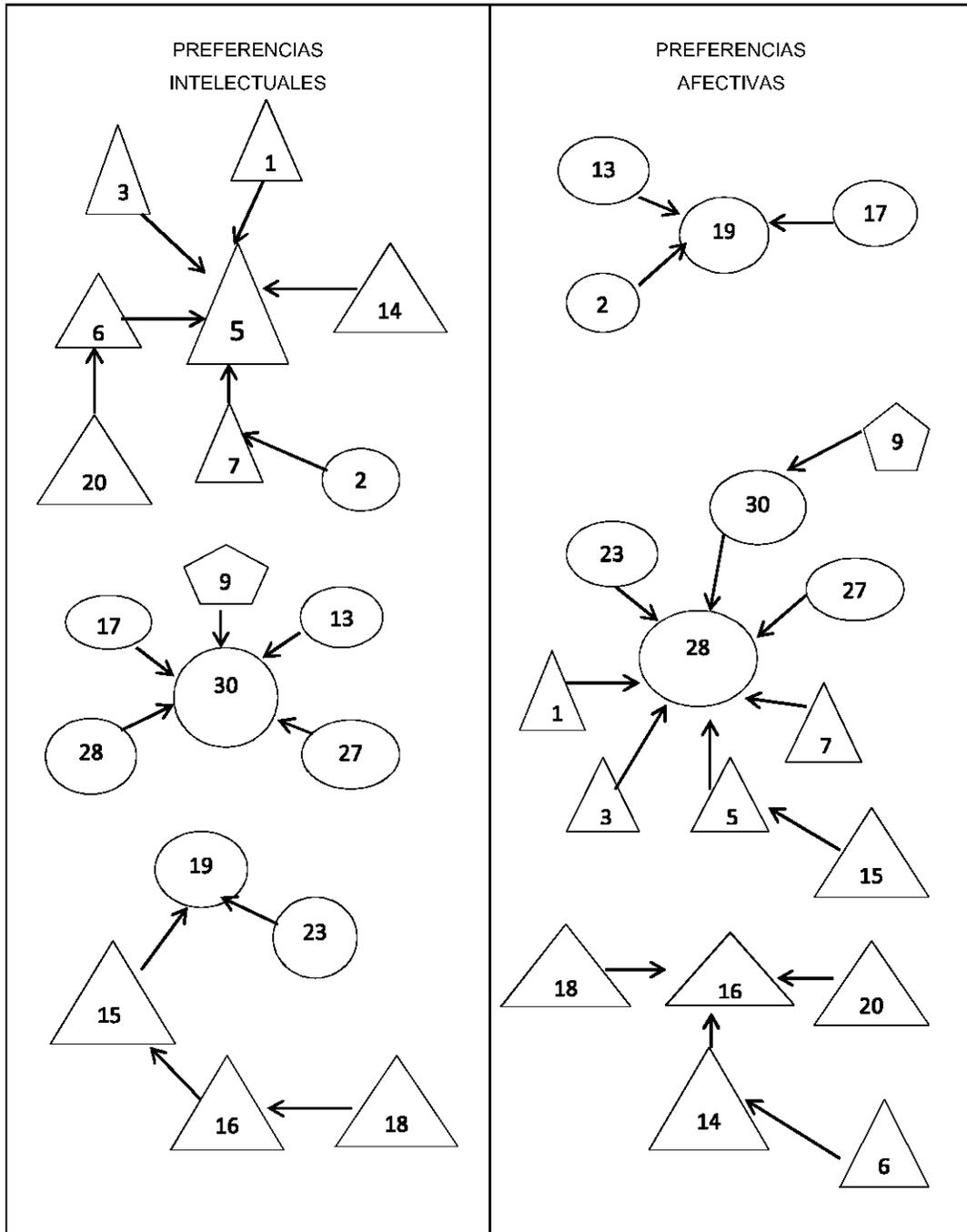
ELEMENTOS A INDAGAR	TECNICAS QUE SE EMPLEAN PARA LA INDAGACIÓN	INSTRUMENTOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR
1. Actitudes y conductas que se manifiestan (aceptación, indiferencia, colaboración, motivación) 2. Agrupaciones naturales (preferencias afectivas, preferencias intelectuales y de rechazo).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación en el aula a partir de un guía.</li> <li>• Aplicación del test sociométrico y sociograma a partir de tres preguntas:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elige algún compañero(a) para estar sentado(a) en clase (color rojo).</li> <li>2. Elige al compañero(a) con quien prefieres jugar o ir de excursión (color verde).</li> <li>3. ¿Con quién no te gustaría sentarte en clase, ni jugar? , ¿Por qué? (color morado).</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías de observación</li> <li>• Instrumentos de registro (sociograma y el sociométrico)</li> </ul>

TABLA SOCIOMÉTRICA  
ELEGIDOS/AS

ALUMNOS Y ALUMNAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Amador Carlos																				
2. Cabello Esperanza																				
3. Camacho Emanuel																				
4. Flores Rosario																				
5. González Leonardo																				
6. Herrera Luis Alberto																				
7. Jiménez césar																				
8. López Beatriz																				
9. Manzano Mónica																				
10. Muñoz Luisa																				
11. Salazar Mónica																				
12. Saldaña Lizbeth																				
13. Salgado Julia																				
14. Salinas German																				
15. Serralde Javier																				
16. Tamayo Daniel																				
17. Téllez Sandra																				
18. Torres Raúl																				
19. Ugalde Raquel																				

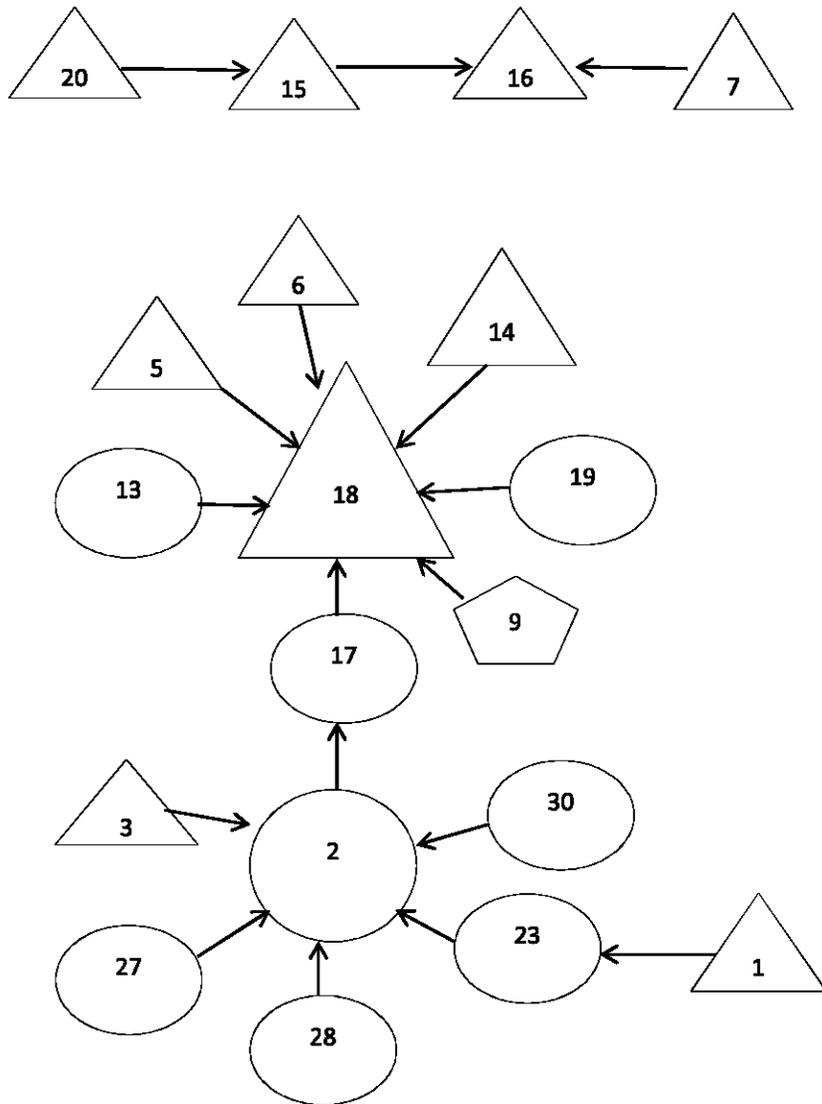


# SOCIOGRAMA



# SOCIOGRAMA

RECHAZO



## ANEXO 4

### CUESTIONARIO: CONTEXTO ESCOLAR

Los siguientes cuestionamientos tienen la intención de generar un ejercicio de reflexión para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los tres diferentes contextos:

1. ¿Se considera y se valora la diversidad de alumnos?
2. ¿Se valora tanto el trabajo colaborativo como los logros de cada alumno?
3. ¿Existe un ambiente de respeto mutuo entre el personal docente y directivo?
4. ¿Existe participación de todo el personal en las Reuniones de Consejo Técnico?
5. ¿En la planificación docente se visualiza la atención y el respeto a la diversidad, favoreciendo la inclusión?
6. ¿Se contribuye a evitar todo tipo de discriminación y exclusión?
7. ¿En la escuela se reconoce las áreas de fortaleza y debilidad de cada Profesor?
8. ¿Se evita el uso de etiquetas hacia los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y/o discapacidad?
9. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tener considerado como un grupo homogéneo?
10. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un obstáculo o problema a evitar?

## CUESTIONARIO: CONTEXTO ÁULICO

Los cuestionamientos se aplican a los docentes de grupo, en una Reunión de Consejo Técnico de la Escuela Primaria regular:

1. ¿Considera que el aula es un espacio donde se generan condiciones para garantizar el logro de aprendizajes de los alumnos?
2. ¿Reconoce los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos como posibilidad de brindar una oferta educativa adecuada?
3. ¿Reconoce sus necesidades de actualización y capacitación como condición para un proceso de aprendizaje permanente?
4. ¿Se enseña a los alumnos las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?
5. ¿Promueve ambientes de aprendizaje en las aulas?
6. ¿Modifica su metodología en función de las recomendaciones recibidas por otros profesionales?
7. ¿Promueve la participación de los alumnos con discapacidad y/o que enfrentan BAP?
8. ¿Cree que es importante hacer un análisis de los diferentes contextos en el que se desenvuelven los alumnos para minimizar las BAP?
9. ¿Los recursos con que se cuenta se utilizan para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con discapacidad?
10. ¿Existe un tiempo y espacio para reflexionar sobre su actuar en el aula, para mejorar?

## CUESTIONARIO: CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

Las preguntas se realizan en una reunión a los Padres de Familia, de manera grupal:

1. ¿La escuela reconoce la estructura y dinámica como aspectos que definen la calidad de la vida familiar?
2. ¿La escuela le brinda apoyo para que identifique y valore las fortalezas de su hija o hijo?
3. ¿Se analizan y comparten las expectativas en torno a la educación en el vínculo escuela-familia?
4. ¿En la escuela se ofrece una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela?
5. ¿Tiene claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos?
6. ¿Siente que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?
7. ¿Conoce los fines que persigue la escuela?
8. ¿Participa en las actividades que se llevan a cabo en la escuela?
9. ¿Existe un trabajo colaborativo entre usted y el personal docente de la escuela?
10. ¿Se abren espacios de comunicación donde se recogen los intereses y preocupaciones de la comunidad educativa?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. y Booth, T. (2000) ***Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas***. Bristol: UNESCO Center for studies on inclusive education. pp. 5, 8, 12 y 116.

Ainscow, Mel (2001) ***Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, Propuestas y Experiencias para mejorar las Instituciones Escolares***. Ediciones NARCEA, S.A. Madrid, pp. 25, 246 y 307.

Aldámiz, Ma. del Mar, Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Masalles J., Masip, M., Muñoz, E., Notó, C., Ortega, A., Ribera, M. y Rigol A. (2010). ***¿Cómo hacerlo? Propuestas para Educar en la Diversidad***. Editorial GRAÓ, España, pp. 8 y 156.

Arnáiz, Pilar (2003). ***Educación Inclusiva: una escuela para todos***. Archidona, Málaga Aljibe. Colección de Educación Especial. p.279

DEE. (2008). Guadarrama, Espinoza V., Rivas, C., Franco, M. A., Álvarez, F. B. ***Proceso Metodológico de Atención a la Diversidad***. Documento de trabajo. México: DEE. pp.54 y 93.

\_\_\_\_\_. (2006) ***Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial***. Documento para Fortalecer la gestión Escolar. México: SEP. Subsecretaría de Educación Básica. pp. 3 y 38.

\_\_\_\_\_. (2010). **Orientaciones para la Planeación Didáctica en los Servicios de Educación Especial en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica**. Documento de trabajo. México: SEP-DEE. pp. 15-17.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). **La Escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar**. Editores AMORRORTU. SEP, México, pp. 70 y 191.

Guajardo, Ramos E. (2009). **La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe**. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol.3 n.1

Palacios, Agustina. (2008) **El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad**. Madrid: CERMI. p.p. 224 y 225.

Tharp, R., Estrada, P., Stoll, D., Yamauchi, E., Lois, A. (2000). **Transformar la enseñanza. Excelencia, Equidad, Inclusión y armonía en las aulas y las escuelas**. Ediciones PAIDÓS Ibérica S.A. Barcelona, España. pp. 19 y 366.

Tomlinson, Carol A. (2003). **El aula diversificada**. Ediciones Octaedro, México, SEP. pp. 9 y 219.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. **Artículo 3º**. Diario Oficial de la Federación (5 de Febrero de 1917). Texto vigente. Última reforma publicada DOF 26-02-2013. p.4. Obtenida el 7 de Abril del 2012, desde: [www.diputados.gob.mx/Leyesbiblio/pdf/1.pdf](http://www.diputados.gob.mx/Leyesbiblio/pdf/1.pdf)

**Ley General de Educación**. (1993) Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de Julio de 1993. Artículo 41, p.14. Texto vigente. Última Reforma publicada DOF 28-01-2011. Obtenida el 7 de Abril del 2012, desde: <http://www.diputados.gob.mx/Leyesbiblio/pdf/137.pdf>

ONU, (1994). **Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**. (48/96) ENABLE. Obtenida el 5 de Abril del 2012 desde: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

ONU, (2000). **La Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas. Cumbre del Milenio**. Declaración del Milenio. Obtenida el 7 de Abril del 2012, desde: <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm>

ONU. 2006. **Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo**. Obtenida el 7 de Abril del 2012, desde: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Pereira, Luz Marina. (2003) **De la Educación para todos, a la Educación para cada uno: el gran reto**. Revista de Educación y Cultura "LA TAREA" Gestión Educativa. N.18. Obtenida el 18 de Noviembre del 2012, desde: [www.latarea.com.mx/articu/articu18/pereira18.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu18/pereira18.htm)

**Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**. PND. México. Informe del Presidente Felipe Calderón Hinojosa. 3.Igualdad de Oportunidades. Obtenida el 7 de Abril del 2012, desde: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>

**Programa Sectorial de Educación 2007-2012**. México: SEP (2008) Obtenida el 7 de Abril del 2012, desde: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf>

Secretaría de Gobernación. **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad** (2011). Capítulo III: Educación, artículo 2 y 12. México. Diario oficial de la federación. Obtenida el día 7 de Abril del 2012, desde: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011)

UNESCO, (1990). ***Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.*** Obtenida el 5 de Abril del 2012, desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO, (1994). ***Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.*** (Salamanca). Ministerio de Educación, España. p. 10 Obtenida el 5 de Abril del 2012, desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pgf>

UNESCO, (2000). ***Foro mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes.*** Obtenida el 7 de Abril del 2012, desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>