

# LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO: DOCENTES, PADRES DE FAMILIA Y UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR

**Autor/es:** CORONA Luis, ILHUICATZI Elvia Anahí

**Dirección electrónica:** [lcoronav@gmail.com](mailto:lcoronav@gmail.com)

**Instituto de procedencia:** Instituto Transdisciplinario de estudios de la consciencia;  
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291, Tlaxcala, México

**Eje temático:** La educación inclusiva en el contexto latinoamericano. Debates teóricos

**Campo Metodológico:** experiencia educativa

**Palabras clave:** Inclusión, Trabajo colaborativo, Barreras para el aprendizaje.

## Resumen

El presente trabajo de intervención aborda las dificultades de la inclusión educativa, al tiempo en que se están generando reformas, la Educación Especial en México atraviesa por una etapa de transición de la integración educativa a la inclusión educativa de las personas con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS). Esta transición ha generado confusión y en cierta forma resistencia por parte de los docentes, desinformación en los padres de familia y falta de estrategias por parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La intervención realizada se sustenta en el marco conceptual de la "Inclusión" que el modelo social plantea, de acuerdo a Frade (2011:51). El trabajo de intervención realizado se basó en el método colaborativo entre docentes de aula regular, especialistas de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y padres de familia, con una perspectiva cualitativa a través del modelo formativo-criterial.

Dentro de los hallazgos está la prevalencia del concepto integración sobre el concepto de inclusión, los docentes siguen modelos cuantitativos clínicos y desarrollan

planeaciones de acuerdo a criterios establecidos estadísticamente; el trabajo colaborativo no es desarrollado entre docentes y padres de familia; se propone, la capacitación a los docentes de aula regular, en relación al modelo de inclusión educativa, el funcionamiento de las USAER y a la atención de diferentes discapacidades, para así poder minimizar las barreras que obstaculizan el trabajo colaborativo y a su vez la inclusión

## **1. Introducción**

### **Contextualización**

La Educación Especial en México atraviesa por una etapa de transición de la integración educativa a la inclusión educativa de las personas con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS). Esta transición ha generado confusión y en cierta forma resistencia por parte de los docentes, ya que exige de nuevas competencias que se tienen que generar en ellos, como lo es el trabajo colaborativo.

Reconociendo el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad y de acuerdo a la RIEB (2009), que plantea la inclusión educativa en la educación básica de todo niño en edad escolar, sin importar su condición y reconociendo su derecho a la educación, es necesario determinar las dificultades y dilemas que presentan las escuelas y servicios de educación especial en relación a la inclusión educativa. Para esto es trascendental entender que cada escuela es diferente y por tanto sus necesidades y dificultades van a ser diferentes. Por ello es importante intervenir en ellas, para que se logre mejorar la atención brindada no sólo a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad, sino a toda la comunidad escolar.

En el estado de Tlaxcala la Educación Especial, que se brinda a la educación regular se divide en tres tipos de servicios: los Centro de Atención Múltiple (CAM); Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); el primer servicio es escolarizado y es donde asisten los alumnos con discapacidades más severas, en el segundo se brinda asesoría y capacitación a los docentes en relación a la discapacidad y el tercer servicio apoya y da atención a los alumnos que acuden a la escuela regular, de igual forma brinda orientación y herramientas a los docentes y padres de familia. El presente trabajo hace un análisis sobre la experiencia al tratar de llevar a cabo el enfoque de inclusión educativa con la USAER en el nivel de preescolar en el estado de Tlaxcala, México.

De acuerdo a el libro de Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), se menciona que, la USAER es un servicio de

educación especial, encargado de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), prioritariamente aquellas asociadas con la discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles de educación básica.

La USAER promueve, en vinculación con la escuela que se apoya, la eliminación de barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos. A partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general. El trabajo realizado por la USAER, no sólo beneficia a los alumnos con NEE, sino que impacta en toda la comunidad escolar.

En 1993 se da proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial en México, que transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa. Como parte de esta reestructuración es como los preescolares empiezan a recibir en las escuelas a los alumnos con NEE, ya que antes eran atendidos en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), siendo ahora apoyados los preescolares por las USAER.

La USAER la cual es el objeto de este estudio, está conformada por 7 áreas: Dirección, psicóloga, especialista en aprendizaje, psicomotricidad, comunicación, trabajo social y acompañante de música; su personal tienen una experiencia de 20 años en promedio y atiende a cinco jardines de la ciudad capital. Por otro lado el preescolar, está compuesto por trece personas, entre las que se encuentra la directora, las seis educadoras, una auxiliar de educadora, dos de intendencia, maestro de educación física, inglés y cantos. Más del 50% del personal tiene una antigüedad de más de 20 años, el 80% de sus docentes están por jubilarse. Actualmente, en el preescolar se atiende a una población de 150 alumnos, 86 son niñas y 64 son niños, con 11 maestros. Existen 6 grupos, 3 de segundo y 3 de tercer grado.

Con relación a la actividad laboral de los padres, resulta predominante que un 70% de ellos son comerciantes del mercado municipal y de comercios aledaños al preescolar;

15% son empleados de comercios y sólo el 10% son obreros o costureras de fábricas textiles; y un 5% profesionistas: docentes, licenciados en derecho, enfermeras.

A través del diagnóstico realizado con carácter personal, mediante la aplicación de la guía, entrevistas y observación en el preescolar, se detectaron tres problemáticas determinantes: 1) cuestiones relacionadas con, la forma en que se da el trabajo colaborativo con las educadoras del jardín; 2) el trabajo colaborativo con los padres de familia, educadoras y USAER; y 3) cómo se da la inclusión de un alumno con Autismo; a continuación se comenta lo encontrado:

Al observar el tipo de población que asiste y es atendida por el preescolar y principalmente por la USAER, se puede entender el ¿por qué? cuando se les solicita a los padres de familia asistir a una reunión o brindarles mayor atención a sus hijos, origina tantas dificultades, pues al ser en su mayoría empleados o comerciantes no tienen permisos en sus trabajos para ausentarse y asistir a las reuniones de la escuela, o tienen que trabajar todo el día, por lo que deslindan la responsabilidad del cuidado de sus hijos en algún otro familiar.

También se puede reflexionar sobre cómo influye la antigüedad y experiencia que tienen las educadoras, entendiéndose así que han mantenido y protegido por tantos años los mismos mitos y ritos, que rigen la organización de la institución. Es notable ver que las micropolíticas del personal, se han mantenido por años, por ello cuando se incorpora nuevo personal, difícilmente se les permite participar en la toma de decisiones y organización, esto origina un choque entre la iniciativa de cambio o actualización del personal recién incorporado, la cual con la actitud de las educadoras se va inhibiendo. La posible causa, es que las educadoras de mayor antigüedad han preservado la organización del jardín, protegiendo así sus intereses y comodidades. Lo mismo sucede cuando se trata de trabajar en conjunto educadoras y USAER, ya que se le da poco reconocimiento al servicio de Educación Especial, así como negarse a aplicar las estrategias recomendadas o realizar adecuaciones en las planeaciones.

Por otro lado, la falta de participación de los padres de familia, con relación a la atención y educación de sus hijos, probablemente se deba a que no están acostumbrados a trabajar conjuntamente con las educadoras, a la falta de información

sobre las dificultades que presentan, otra causa tiene que ver con el poco interés que tienen o la falta de compromiso para trabajar en la atención de sus pequeños, con las educadoras y con la USAER, ya que esto les genera de cierta forma, más trabajo o tiempo, ya que tienen que asistir con mayor frecuencia al jardín y en casos en los que tienen que ser canalizados al área médica, les genera gastos, a pesar de que la USAER gestiona apoyos o descuentos económicos. También es frecuente que los padres no acepten el apoyo de la USAER porque no reconocen las necesidades de sus hijos o que no las quieran aceptar por que los sobreprotegen y justifican todo el tiempo. La última problemática que se refiere a la integración de un alumno con Autismo, se observa que ha sido difícil, tratar de vincular el trabajo con las educadoras, puesto que han mantenido una resistencia en cuanto a la atención del alumno, particularmente es el caso de la educadora responsable del alumno, pues aun que se le ha dado la información sobre la discapacidad que tiene el alumno y sobre cómo trabajar con él, se niega para planear en conjunto, en aplicar las estrategias de comunicación y disciplina con el alumno. Posiblemente todo el estrés y rechazo se origina porque las educadoras no tienen la experiencia de haber trabajado antes con niños con discapacidad, esto les origina temor e inseguridad.

Cómo podemos ver, las tres problemáticas se relacionan en cuanto a la falta de conocimientos, sensibilización, compromiso y disposición para trabajar en colaboración entre las partes fundamentales de la educación, estas son las educadoras, padres de familia, USAER y alumnos. Ya que como sabemos todas son importantes y necesarias, si una de estas no funciona, no es posible encontrar el equilibrio y trabajar apropiadamente. Por todo esto es necesario organizar pláticas y talleres de información y sensibilización con las educadoras y padres de familia sobre la importancia de trabajar en equipo y de actualizarse, así como sobre la aceptación a la diversidad.

### **Antecedentes**

En relación a lo que se ha hecho sobre la inclusión educativa a través del trabajo colaborativo. Es importante mencionar que no se encontraron trabajos o estudios que hagan referencia o estén dirigidos al trabajo colaborativo en la inclusión educativa, sin

embargo se han obtenido datos sobre su importancia para ésta, tal es el caso de los artículos que se analizarán a continuación.

Estudios que se han realizado en diferentes países sobre sus experiencias exitosas para llevar a cabo la inclusión educativa, coinciden en que son países que tiene una educación descentralizada y tienen la suficiente flexibilidad para contextualizar los planes y programas de acuerdo a sus necesidades, entre estos países se pueden mencionar a España, Inglaterra y Canadá.

En el caso de España, es un país pionero y que ha manifestado grandes avances en la cultura inclusiva. Un ejemplo es el trabajo de Martínez (2011), quién publicó un artículo donde describe un panorama de la atención a la diversidad en la comunidad autónoma Vasca. La autora determina que es importante para la inclusión educativa, que se dé un trabajo en equipo entre los docentes para que diseñen y adecúen proyectos que guíen su acción educativa. Entre los obstáculos encuentra que los docentes en la teoría manejan la inclusión, pero en la práctica educativa son ellos mismos quienes generen la segregación y no consideren las herramientas y estrategias que les faciliten los maestros de educación especial.

Otros autores son Verdugo y Rodríguez (2008) quienes realizaron una valoración de la inclusión educativa y su situación actual, en el cual encontraron una unanimidad por parte de los docentes en considerar que hay un desconocimiento y falta de información generalizada entre los profesionales de la educación respecto a lo que implica el término de inclusión educativa, además de una falta de recursos materiales y personales. Reconocieron un avance a nivel social más que en el área académica, de igual forma perciben un mayor avance asociado al trabajo en grupo o cooperativo para lograr la inclusión educativa, aunque esta concepción depende de la experiencia personal y disposición de los docentes. Los autores, también dan suma importancia a fomentar la colaboración entre los padres, maestro de grupo, profesor de apoyo y las familias, tengan o no un miembro con necesidades o discapacidad.

En el caso de Inglaterra, Ainscow (2004) realizó un estudio de tres años para determinar las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas, esto involucra procesos sociales de aprendizaje que influyen sobre las acciones de las

personas. En relación a esto hace una crítica sobre la escasa preparación que tienen los docentes para atender a la discapacidad, por otro lado hay una deficiente información sobre la conceptualización de la inclusión, esta falta de claridad crea incertidumbre y confusión principalmente entre los docentes. Para resolver ambas deficiencias, es necesario el trabajo colaborativo entre los docentes y los especialistas, con esto se aclararía y manejaría la información adecuada sobre inclusión y se enriquecería en trabajo en las aulas.

En relación a esto Moliner (2008), realiza un estudio en Canadá específicamente en la provincia de New Brunswick, puesto que tiene una gran trayectoria inclusiva, analiza que para que la inclusión educativa se dé, es necesario que se cuenten con determinadas condiciones y que estas a su vez se articulen, dichas condiciones las ubica en cuatro niveles: nivel social, nivel de sistema educativo, nivel de centro y nivel de aula. En el primer nivel, el social, menciona la importancia de considerar la opinión pública, la proyección de las políticas sociales, la vinculación con asociaciones comunitarias y la familia. Integra a todos estos agentes y recursos como necesarios para generar una cultura inclusiva.

En el segundo nivel, el educativo, habla de la concreción de una política educativa con orientación inclusiva, la cual además estar fundamentada y contextualizada. Menciona además la necesidad de preparar a la escuela y al alumno con discapacidad antes de su ingreso, es decir, es necesario sensibilizar e informar a la población; esto tiene relación con la formación sobre inclusión educativa que reciben los docentes y las actitudes que tienen hacia esta. El tercer nivel del centro, tiene que ver con la organización y capacidad de gestión y liderazgo, se describe la formación de grupos reducidos, se cuenta con un docente y un asistente y el apoyo del especialista, esto genera como necesario que se dé un trabajo colaborativo, donde además se toma en cuenta a la familia. En el último nivel, que es el de aula, es donde realmente se ve el impacto de los tres anteriores y donde se puede ver si un alumno es incluido realmente, esto se ve reflejado en la medida de su participación, del diseño de la planificación y en que los recursos no sólo se utilicen para el alumno con discapacidad sino que pueden servir para el resto de los alumnos.



El estudio de Moliner, permite ver que no está dirigido al trabajo colaborativo, pero hace hincapié en la importancia de generarlo para obtener resultados favorables en materia de inclusión educativa.

Otro estudio que es el de Blanco (s/f) realizado en América Latina, analiza la importancia e impacto del trabajo colaborativo como necesario para la inclusión, entiende a la inclusión como un proyecto de escuela, en el cual es necesario que se involucren a todos, donde cada miembro interno o externo a la escuela aporte los elementos necesarios que desde su posición permitan enriquecer y lograr la inclusión, en donde se dé un alto nivel de acuerdo consensuado y debatido; por otro lado habla de los beneficios de trabajar colaborativamente, estos son mejorar la calidad de la enseñanza, dar respuesta a las necesidades de sus alumnos, trabajar por un fin en común, además de reducir los temores e inseguridades que pueden producirse en los docentes y familias al tener un alumno con BAPS.

Otro trabajo encontrado sobre inclusión educativa y trabajo colaborativo, es el de Giné i Giné (s/f), donde explica seis condiciones necesarias que permiten mejorar la práctica en el aula para dar respuesta a las necesidades de los alumnos y para ser una escuela inclusiva. En la primera de las condiciones menciona la necesidad de enseñar formas de colaboración entre el profesorado, con esto se refiere a que se logre llevar a cabo la intervención conjunta entre dos profesores en el aula, en este caso es el docente y el especialista; planificar conjuntamente; incrementar la ayuda mutua; concientizar al equipo docente y promover la autoestima a partir de la colaboración.

En otro apartado habla sobre los factores clave para una escuela inclusiva, entre esto menciona: necesario hacer del trabajo colaborativo un instrumento de trabajo habitual con el fin de generar conocimientos que sirvan para responder a las NEE; entender la heterogeneidad como una oportunidad de diversificación y que la organización de la propia escuela debe permitir la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.

Como se ha visto, muchos autores hablan de la importancia del trabajo colaborativo y coinciden en lo necesario que es, pero hay que preguntarse ¿por qué en la práctica es tan difícil llevarlo a cabo?.

Ahora bien, cómo se está dando o qué se está haciendo en el caso de México en relación a la inclusión educativa, para esto es importante reflexionar sobre cuáles son los factores que intervienen en la acción educativa con alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (en adelante BAPS) y que dificultan la inclusión educativa. Para explicar este aspecto se analizará la investigación que realizó Benavidez (2012), sobre los factores que intervienen en la atención pedagógica que brindan los docentes de educación primaria a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en los centros públicos “Hermanos de Salzburgo y Teresa Arce” del municipio de León.

Este artículo menciona que entre los factores que obstaculizan la aplicación de estrategias pedagógicas especiales se encuentran: la falta de competencias alcanzadas por los docentes egresados de la Escuela Normal con el viejo currículo, carencia de medios y materiales didácticos, sobrepoblación e indisciplina estudiantil, falta de conciencia de algunos padres y madres, poca comunicación entre docentes y algunos padres y madres de familia y por último y no menos importante la dificultad inherente de los alumnos.

Como podemos observar se hace mención de la necesidad de contar con personal calificado y materiales suficientes para dar respuesta a las BAPS, pero otro elemento importante es el trabajo colaborativo que se tiene que dar entre docentes, especialistas y padres de familia. Para explicar y entender mejor la importancia del trabajo colaborativo en la inclusión educativa y sus efectos, se realizará un análisis de algunos estudios que se han hecho al respecto.

En un “Intercambio de experiencias de Inclusión Educativa” que se llevó a cabo en el estado de Tlaxcala en el 2011, a cargo del Departamento de Educación Especial de Tlaxcala y de la Coordinación del 4º Sector de Educación Especial en el D.F., hablaron de su experiencia al trabajar la Inclusión educativa en el D.F., la cual exige realizar cambios en la modalidad de atención a los alumnos Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad para minimizar las BAPS, donde la atención ya no se centra en el alumno sino en el contexto.

Expusieron que tanto docentes como infraestructura, requieren de modificaciones y actualizaciones, ya que por sus características ya no se ajustan a los objetivos de la inclusión. Desde las mismas políticas educativas que muchas veces se contraponen o desde los lineamientos operativos por los cuales se rige la educación especial en México, los cuales de igual forma deben de ser actualizados, puesto que a pesar de que la inclusión pide que se atienda a los alumnos con BAPS dentro de las aulas regulares y mediante la misma planeación del docente de aula regular (con sus respectivas adecuaciones), la realidad es que se le sigue pidiendo al especialista que elabore, aplique y entregue sus propias planeaciones, lo que se hace con esto es contradecir el modelo inclusivo y permitir que se siga trabajando la integración educativa, es decir el trabajo individualizado, donde la mayor responsabilidad del avance del alumno recae sólo en el especialista. Se rescató que entre los rasgos importantes y necesarios para la inclusión, se encuentra el trabajo colaborativo, puesto que la atención y logro de los alumnos es tarea de todos, es una responsabilidad compartida.

Esto se puede corroborar en la Tesis de León (2008), quien realizó un estudio que tuvo como objetivo aprender la manera en la que la comunidad educativa, una institución de Educación Especial, realiza su labor educativa y poner de manifiesto a la institución sus fortalezas y debilidades encontrados con el fin de realizar los cambios pertinentes y viables que garantizarán una educación de calidad para el alumnado, apuntando así a la Educación Inclusiva, todo esto a través del Estudio de Casos.

León (2008), en la explicación que da sobre la inclusión educativa, menciona la importancia de modificar ciertas prácticas para así favorecer la creación de espacios inclusivos, entre estas sugiere crear un clima de cooperación entre alumnos y profesores, entre los mismos profesores para compartir experiencias y dudas de su práctica; así como colaborar con las familias, para que participen en la construcción de la comunidad de aprendizaje.

De igual forma explica, que en las escuelas es necesario formar grupos de profesionales para atender y apoyar a la diversidad. Que deben trabajar de manera colaborativa, esto va a traer como consecuencia a los docentes, la posibilidad de irse

formando y actualizando con el fin de enriquecer su práctica, además de avanzar hacia la mejora continúa de la escuela.

### **Problema**

A través del tiempo el trabajo de la Educación Especial ha enfrentado grandes retos al laborar en las escuelas regulares, desde que se llevaba a cabo la integración educativa hasta el día de hoy con el enfoque de inclusión educativa, donde se resalta la importancia de garantizar la participación plena de todos los alumnos, sin importar su condición; así como lograr el trabajo colaborativo de todos los agentes involucrados en la educación. Esto conlleva que se generen dificultades al tratar de entender y comprometerse con dicho enfoque, se da un cambio significativo en la modalidad de trabajo y diseño de estrategias, donde la atención ya no se centra en el alumno con discapacidad, sino en toda la comunidad escolar. Por lo anterior se plantean el siguiente supuesto de intervención:

A partir de la sensibilización y capacitación a los docentes de aula regular y padres de familia, se desarrolla una cultura incluyente, logrando así fortalecer el trabajo colaborativo entre la USAER, docentes y padres de familia.

### **Objetivo**

Favorecer la inclusión educativa a través del fortalecimiento del trabajo colaborativo entre la USAER, los docentes y padres de familia.

## **2. Referentes teórico-conceptuales**

### **Inclusión Educativa**

En relación al término “discapacidad” existe una confusión sobre cuál es el término correcto “personas con discapacidad” o “personas con capacidades diferentes”, por esta razón es importante explicar el significado de cada concepto y su origen.

El origen del término “Personas con Capacidades Diferentes” proviene de la campaña electoral presidencial del año 2000 por el entonces candidato Vicente Fox, como un slogan de su campaña. A lo largo del mandato, este término se oficializó

indebidamente, lo que ocasionó que en los discursos de los políticos o documentos del gobierno, se utilizará esta definición.

Ruíz (2010), explica ¿por qué es erróneo el término “personas con capacidades diferentes”? en cinco razones:

*“1. No define la discapacidad. 2. Todas las personas tenemos entre sí capacidades diferentes, pero no todas tenemos una discapacidad. 3. No está contemplado en los instrumentos internacionales sobre el tema. 4. No se menciona en la Constitución de nuestro país. 5. No aparece en la Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. “ (Ruíz, 2010.)*

El término de “capacidades diferentes” no cuenta con fundamento etimológico, médico, académico, o de ningún tipo que lo sustente. Por otra parte, es importante considerar la Reforma Constitucional publicada del 4 de diciembre de 2006, en el artículo primero, párrafo tercero, donde se sustituyó el término de personas con capacidades diferentes por el de discapacidad, para quedar de la siguiente manera:

*“Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.” (Decreto de Reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2006 p.3)*

De esta forma se justifica que no es correcto utilizar el término “personas con capacidades diferentes”, pero lo más importante, es entender que la forma adecuada para dirigirnos a las personas es por su nombre.

A partir de 1990, los gobiernos del orbe y los organismos internacionales, regionales o locales, asumieron la aplicación del término "discapacidad", buscando así eliminar el uso de términos lingüísticos peyorativos para identificar a la población mundial que vive una desventaja física, intelectual o sensorial. (Jiménez, 2007). En relación a esto, la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU) dispuso que el término adecuado para referirse a este grupo

de la población sea “Personas con Discapacidad” (PCD) o “Personas en Situación de Discapacidad”. Por tanto, su utilización se considera el único correcto a nivel mundial.

En 1980 la Organización Mundial de la Salud, estableció un criterio único en “La Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalía” (CIDDM). En la CIDDM se introdujeron los conceptos de:

- **Deficiencia:** *Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.* El término de “deficiencia” hace referencia a las anormalidades de la estructura corporal, de la apariencia, así como de la función de un órgano o sistema, cualquiera que fuese su causa.
- **Discapacidad:** *Toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.* La discapacidad refleja la consecuencia de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo.
- **Minusvalía:** *Una situación de desventaja para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales.* Este término hacía referencia a las desventajas experimentadas por el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades en su interacción y adaptación del individuo a su entorno. (Jiménez Rodríguez, 2007)

En relación a esta clasificación, la cual es reconocida a nivel mundial, Ruíz (2010), publica un artículo en el Universal. mx, donde explica que en 1993 a través de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de la ONU se estableció que el término correcto es “discapacidad” y no “minusvalía”. Ya en 2008 se presentó la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se puede leer en su título.

Por lo tanto, reconociendo que el término establecido en los Acuerdos Internacionales y ahora en la Constitución Mexicana; el término adecuado para referirse a las personas que tienen alguna discapacidad es “Personas con discapacidad”. Lo importante de poder definir el concepto de discapacidad, está en poder identificar las necesidades y/o

dificultades que presenta una persona, con el objetivo de impulsarlo a lograrlo o de realizar las adecuaciones pertinentes que le permitan desenvolverse efectivamente.

Ahora bien, es importante realizar un análisis sobre los modelos que antecedieron a la inclusión educativa.

Las personas con discapacidad antes del siglo XIX, eran segregadas y discriminadas en todos los aspectos; personal, social y académico, para esta época se creía que la discapacidad era por brujería, maldición o enfermedad, al sujeto se le asistía y se visualizaba como minusválido e impedido de realizar cualquier actividad (SEP, 2010). Por lo cual en muchas ocasiones eran encerrados o la atención que se les brindaba era en instituciones propias para cada discapacidad, las personas que tenían alguna discapacidad eran denominadas peyorativamente como personas atípicas, deficientes mentales, tontos, brutos, entre otras.

Entre 1970 y 1979, a nivel mundial ya se hablaba de Necesidades Educativas Especiales por los trabajos del Informe Warnock, el cual fue un gran avance en Educación Especial, ya que permitió realizar un replanteamiento de la atención de estas personas, mientras tanto en México se ponía en marcha el Modelo rehabilitatorio y médico terapéutico para las personas con discapacidad, el cual se caracterizó por la búsqueda de la integración del sujeto atípico, enfatizando las carencias y problemas desde una perspectiva individualista centrada en el sujeto, esto a través de un diagnóstico médico.

Dicho modelo, se caracterizó por el uso de los test, ya que se consideraban eran el medio idóneo para el diagnóstico. El déficit que presentaban las personas, constituía una patología individual, con probables causas biológicas más que sociables. De esta manera, una vez identificado los problemas, se hacían las previsiones médicas y educativas para resolver la insuficiencia que presentaba la persona y se buscaba su integración al medio productivo (SEP, 2010, p.73). Podemos reflexionar que no se tenía en cuenta en esta época la influencia que tienen la sociedad y su impacto al crear barreras que impiden la participación social de las personas con discapacidad, además le daban una gran importancia al diagnóstico y por consiguiente a la etiquetación y esto generaba discriminación.

En los años de 1980 a 1989 se empleó el modelo Psicogenético-pedagógico, el cual sin duda tiene gran relevancia en Educación Especial, ya que a partir de este se empieza hablar de integración educativa. (SEP, 2010). Dicho modelo, considera que los problemas pueden explicarse y resolverse si se entiende cómo se efectúa el desarrollo mental de un niño “normal”, esto es, qué factores lo afectan o de qué manera diferentes factores puede favorecer su desarrollo sólo con la facilitación de adecuaciones curriculares de acuerdo a sus necesidades cognitivas, que permita pasar de un estado menor de conocimiento a uno mayor en edades específicas (Piaget, 1984). Esto quiere decir que al realizar planes individualizados con objetivos y actividades específicas de acuerdo a las necesidades del alumno, él lograría avanzar.

A principios de los años 90, en México se empezó a introducir el modelo de integración educativa, que a nivel mundial se empezó a llevar desde los años 70, con este modelo también llegó una reconceptualización, como el de NEE y escuelas para todos (SEP, 2006, p.8). Un logro de estos tiempos es que se trató de evitar etiquetar a los alumnos, los cuales deben recibir su educación dentro de las instituciones “normales” sin discriminación, ahora bien un cambio de conceptos no quiere decir que se cambien las actitudes de las personas ya que la idea era atender con adecuaciones a las condiciones propias de los sujetos con equidad, pero que en la realidad aún eran segregados del salón de clases para llevarlos a aulas especiales dentro de las escuelas, de igual forma las adecuaciones por parte de los maestros regulares en muchas ocasiones no se realizaban.

A partir de 1993 (como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del artículo 3º constitucional) se impulsó un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial que transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios de Educación Especial y promovió la integración educativa, con esto se buscó acercar los servicios de Educación Especial a los alumnos de educación básica que lo requerían.

La definición de Integración Educativa que se maneja en el “glosario de Educación Especial” del Programa de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración



Educativa (2002), menciona que ésta implica un cambio en la escuela, a fin de beneficiar a los alumnos con NEE.

La Integración Educativa es un proceso que plantea que los niños y jóvenes con NEE, asociadas con alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes u otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, con los apoyos necesarios para que gocen de los propósitos generales de la educación.

En muchos casos, la Integración Educativa se ha entendido únicamente como el hecho de que los alumnos con discapacidad asistan a la escuela regular, sin que esto necesariamente implique cambios en la planeación y organización de la escuela para asegurar su participación y aprendizaje, si no únicamente su presencia. De esta manera, lo que se lograba era insertar a los alumnos, más no integrarlos. Sin duda la integración educativa fue un parte aguas, el cual abrió pasó al siguiente modelo el de la "Inclusión educativa", sin embargo estos cambios se dieron más en los conceptos que en prácticas y actitudes.

Cuando se reconocen los derechos de las personas con discapacidad, surge entonces la inclusión educativa, buscando así eliminar la segregación y respetar los derechos de los niños y niñas a la educación. La inclusión educativa a nivel mundial se empezó a llevar a cabo a partir del año 2000, en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, se habla de educación inclusiva, garantizando así el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. Hace referencia a que todos los niños y jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcancen los aprendizajes planteados.

De acuerdo con Frade, la inclusión educativa es:

*“La atención de todas y cada una de las diferencias dentro del aula mediante la realización de estrategias diversas que coadyuven tanto al aprendizaje, como a la creación de un clima de aceptación, respeto, atención a las necesidades y*

*gustos, así como a la creación de comprensión y empatía frente a la diferencia". (Frade, 2011. p. 151)*

En México fue a partir del 2006 cuando tomó importancia y un impulsó por parte del gobierno federal ya que en el 2005 fue publicada la Ley General de las Personas con Discapacidad en el Diario Oficial de la Federación del 10 de Junio de 2005 (SEP, 2011, p. 41), el cual establece las bases para la plena inclusión educativa. Sin embargo en el estado de Tlaxcala hasta el año 2008 el Departamento de Educación Especial dio el cambio formal del modelo de integración al de inclusión.

Ahora bien, hay que entender ¿qué es la inclusión educativa?, el libro de Programa Escuelas de Calidad Modulo VI Guía para Facilitar la Inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en PEC nos dice que se refiere a:

*“Garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limiten el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surge de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las práctica” (SEP, 2010)*

Como vemos la inclusión va más allá de los alumnos que presentan alguna discapacidad ya que toma en cuenta las barreras que puede ocasionar el medio donde se desenvuelve, que ocasionen un impedimento para acceder al aprendizaje y la participación. Por esto mismo, se dice que es un modelo social, al tomar en cuenta a las prácticas sociales que dificultan su participación y el aprendizaje de los alumnos.

Al hablar de inclusión se hace referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de los alumnos con discapacidad sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela. La educación inclusiva no es asunto sólo del maestro, sino de la comunidad educativa; las familias, directivos, docentes y alumnos deben participar en este esfuerzo, para ello se requiere el trabajo colaborativo entre todos los implicados, sólo así se lograrán minimizar las BAPS.

Definiendo el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) de acuerdo a SEP (2006, p.18), señala que *“son los obstáculos que se presentan en las escuelas (en su cultura, políticas y prácticas) para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos”*. Este proceso implica identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación del alumnado, surgen de la interacción con las personas, instituciones, políticas, circunstancias sociales y económicas; dichas barreras pueden ser físicas, actitudinales o sociales, o curriculares. Al identificar las BAPS de los alumnos, se identifican las NEE, es decir los apoyos y recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje. Dichas necesidades pueden ser temporales o permanentes y estar o no asociadas a una discapacidad.

Una pregunta que surgió al analizar toda esta historia de los diferentes modelos que se han adoptado para la atención de las personas con discapacidad, es por qué no hay un gran avance en la inclusión educativa, por qué si existe un avance en la conceptualización y en la forma de atender a estas personas, no se refleja en la práctica, porque si el modelo social avanza hacia la no discriminación, esto no se observa en todas las escuelas donde existen alumnos con BAPS como es el caso de los preescolares de la presente intervención.

Para aclarar estas preguntas abordaremos a Frade (2013), quien menciona que cada una de las disciplinas que intervienen en los diferentes modelos que se han adoptado, como la medicina, la rehabilitación, la psicología, pedagogía entre muchas otras, aportan en la evolución de este tema cada una desde su rama, contrayendo así una perspectiva holística y dinámica. Estos modelos avanzan según los procesos civilizatorios y de conocimientos para responder de una manera más efectiva y eficiente en la sociedad en que se vive, pero sin lograrlo.

Una causa posible de que no se logren los resultados planteados en cada modelo, puede ser por la falta de continuidad entre uno y otro, ya que no se ha evaluado cada una de estas propuestas identificando que funcionó en la atención de estas personas

para que sea retomado por el modelo que lo precede y no tener que empezar desde cero o con otra perspectiva totalmente diferente, de igual forma esta evaluación permitiría reflexionar las deficiencias o dificultades del modelo para aprender de estas y mejorarlo en el que se está implementado o simplemente omitirlo.

En el modelo social que hoy en día se utiliza, Frade (2013), menciona que “el perdedor de este modelo es el educando”, ya que con este sólo se asumen exclusivamente los compromisos adquiridos en el sector educativo dejando de lado los que se han asumido en la salud y en la rehabilitación o desarticulándolos de la escuela. Por otro lado nos dice que una razón del no ser efectivo ni eficiente en este tema, es porque no se acaba de resolver un conflicto básico: si la discapacidad existe, es real o es una construcción social que puede ser modificada.

De acuerdo con la visión de este trabajo, la discapacidad existe y es real de cada persona, sin embargo esta puede ser acentuada o magnificada por el contexto social donde se desenvuelve la persona, por esto es importante tomar acciones encaminadas a minimizar las barreras de la inclusión educativa dentro de las instituciones escolares.

### **Trabajo Colaborativo**

En relación al concepto de trabajo colaborativo, se genera una polémica ya que muchos autores utilizan los términos de trabajo cooperativo, trabajo en equipo y trabajo colaborativo indistintamente, y otros más lo enfocan al proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo para el objeto de este trabajo, se analizará el concepto de trabajo colaborativo y se retomarán autores que utilizan dicho término.

En el compendio de módulos del Programa de Escuelas de Calidad (2012), se define a la colaboración de la siguiente forma:

*“Es la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. Un trabajo colaborativo en las instituciones educativas implica procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional-en el ámbito del sistema*

*educativo, escuela y aula- que ´posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y la resolución de conflictos, confianza, armonía y respeto en las relaciones interpersonales, donde se establezcan acuerdos y se cumplan. (SEP, 2012, p.119)*

Con esto se entiende al trabajo colaborativo como la organización de un grupo de personas que buscan alcanzar objetivos comunes, a través del apoyo mutuo, de una comunicación abierta, donde el intercambio de ideas sea considerado y respetado y sobre todo donde cada individuo se comprometa y participe activamente. Se puede reflexionar que el trabajo colaborativo, no sólo se limita al hecho de que varias personas trabajen juntas, sino que, además deben tratar de conseguir un fin en común, de manera que cada miembro del equipo sólo pueda conseguir sus propios objetivos si los demás componentes del grupo logran los suyos, a esto se le llama interdependencia.

Sin embargo existen situaciones que van a facilitar o dificultar la colaboración, es importante conocerlos para que así se puedan identificar los contextos en los que se puede producir el trabajo colaborativo con mayor facilidad. Para este análisis nos remitiremos a López (2010), quien menciona entre los que facilitan la colaboración se encuentran:

*“El compartir ideas similares de la enseñanza, profesionalmente ser capaz de tomar decisiones, interesarse por innovar, mantener una actitud abierta al diálogo y la democracia y poseer seguridad y confianza en el trabajo”.(López, 2012, p. 12)*

Ahora bien, entre los elementos que van a dificultar, podemos reflexionar que son el resultado de una larga tradición en la educación, entre estos podemos mencionar: a la competitividad relacionada con el individualismo; la poca preparación para trabajar en equipo, la ausencia de autonomía para tomar decisiones; la propia organización de las escuelas en pequeñas células, como en el caso del nivel de secundaria donde los docentes se agrupan en academias; y el limitado tiempo disponible para trabajar en colaboración, esto hace que los docentes preparen sus clases individualmente y no se involucren y trabajen con un fin en común.

Por otro lado es importante mencionar que en el caso de la educación, el verdadero trabajo colaborativo requiere de la participación de todos los actores involucrados, no únicamente de los docentes, es decir, aquí se incluyen padres de familia, alumnos y comunidad. Por ello Montero (2001), explica que es importante capacitar a los docentes desde que están formándose en las universidades para trabajar colaborativamente, con el fin de que cuando se encuentren laborando en las instituciones educativas, respondan y den solución a las problemáticas o necesidades que puedan presentarse en sus centros de trabajo y sobre todo que se dé respuesta a las características de la modernidad. Es así como Montero (2011) cita a Imbernón (2004):

*“La educación no es ya “patrimonio exclusivo” de los docentes sino de otros profesionales y de la comunidad, lo que exige nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica educativa. (Montero, 2011, p. 74)*

Esto permite darnos cuenta, de que la educación no sólo involucra a los docentes sino que además es necesaria la participación colaborativa de los padres de familia y de la comunidad a la que pertenece la escuela, ya que todos estos actores afectan positiva y negativamente el aprendizaje de los alumnos, más aun cuando se trata de alumnos con BAPS (Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social).

### **3. Aspectos metodológicos**

Los participantes a los que se aplica el presente trabajo de intervención se describen a continuación:

Personal del Preescolar (conformado por la directora, 6 educadoras, 1 auxiliar, docente de educación física, docente de inglés, 1 acompañante musical y 2 intendentes), aproximadamente el 50% del personal lleva más de 20 años laborando en el Jardín, esto permite darnos cuenta que en su mayoría son personas grandes de edad, que tienen mitos y ritos los cuales han mantenido durante años para la organización del trabajo en el Jardín, además de que su metodología es la misma que cuando empezaron a trabajar, la cual recae en la elaboración de trabajos manuales, todo esto

confronta que se pueda realizar un trabajo conjunto entre la USAER y las educadoras, así como con el enfoque por competencias.

Por otro lado los padres de familia que asisten al jardín, forman un grupo heterogéneo, ya que tanto su nivel socioeconómico, su ocupación y procedencia es variada, aunque la mayoría recae en actividades de comercio formal e informal, que desarrollan en el mercado municipal que se ubica enfrente del jardín.

### **Descripción del espacio**

El trabajo de intervención se desarrolló en un periodo de tres meses, contemplando 1 sesión por semana (en total 10 sesiones), con un tiempo de 2 horas por sesión. Las estrategias que se implementaron se llevaron a cabo en las instalaciones del jardín, específicamente en el aula de cantos. Cubriendo el período del 20 de Febrero al 9 de Mayo.

### **Procedimiento**

Para llevar a cabo el diseño e implementación de la planeación de la propuesta de intervención, fue necesario reunir a los especialistas de la USAER en cuatro ocasiones para darles a conocer la propuesta y organizar las actividades, así como asignar a cada miembro los temas con los que participaría, quién reuniría los materiales necesarios y quién realizaría las solicitudes a la mesa técnica del Departamento de Educación Especial para dar el primer tema y hacer la invitación al Maestro Enrique Filio de la Facultad de Educación Especial para participar con el último tema.

La propuesta de intervención se llevó a cabo en cuatro períodos, donde se distribuyeron las cuatro estrategias que se consideraron; en las tres primeras estrategias se desarrollaron dos actividades y en la cuarta estrategia fueron tres actividades. En total fueron diez sesiones trabajadas, de las cuales ocho fueron dirigidas al personal del jardín y tres a los padres de familia. Por otro lado la directora de la USAER 45H fue la encargada de agendar y formalizar los períodos con la directora del jardín de niños, para poder así también solicitar los espacios necesarios y reunir los materiales que se iban a ocupar en cada sesión.

ESTRATEGIA		PERÍODO	ACTIVIDAD
ORIENTACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y FUNCIONAMIENTO DE EE A PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES.		20, 27 de Febrero (2 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Presentación de marco jurídico e inclusión educativa.</li> <li>2) Presentación de la Operatividad de los Servicios de Educación Especial en Tlaxcala (OSEET).</li> </ol>
SENSIBILIZACIÓN DOCENTES	A	7, 13 de Marzo (2 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Video de inclusión educativa-caso</li> <li>2) Actividad de representación sobre una discapacidad.</li> </ol>
SENSIBILIZACIÓN PADRES DE FAMILIA	A	21 de Marzo y 12 de Abril (2 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Video de inclusión educativa-caso</li> <li>2) Actividad de representación sobre una discapacidad.</li> </ol>
CAPACITACIÓN DOCENTES	A	17, 24 de Abril y 2, 9 de Mayo (4 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Reconocimiento y estrategias de atención para la discapacidad: intelectual, ceguera, hipoacusia y autismo.</li> <li>2) Reconocimiento y estrategias de atención para los de conducta y TDAH.</li> <li>3) Taller sobre la evaluación en niños con discapacidad.</li> </ol>

### **Interpretación del modelo**

#### **Función de diagnóstico**

En esta fase se realiza el diagnóstico, ya que se determinaron las causas y los factores de riesgo que originaron el problema, esto se obtuvo mediante la revisión de documentos de la institución; también se llevó a cabo la observación participante, la



cual fue registrada en una bitácora donde posteriormente fue analizada y así se determinaron categorías, se realizaron entrevistas informales con algunos miembros del personal que tienen más antigüedad, así como con algunos padres de familia. Por otro lado se realizó un análisis del contexto institucional y local, ya que estos determinaron las condiciones del problema. Con todo esto, se explica el problema y por qué probablemente surgió.

Después de realizar un análisis de los antecedentes de la inclusión educativa a nivel internacional, nacional y local, así como investigaciones que se han realizado sobre la problemática encontrada, se pudieron determinar las hipótesis de acción o también llamadas supuestos de intervención.

### **Función orientadora.**

La información recabada en la etapa anterior, aquí permitió orientar la selección y diseño de las estrategias que se implementaron para dar respuesta a la problemática planteada. Es decir en base a las necesidades, se realiza el diseño de la intervención; para esta, se determinaron los recursos con los que contaba la institución y la USAER 45H, para hacer uso de ellos, así como se determinaron los participantes a quienes estuvo dirigida la intervención, en este caso se dirigió a las educadoras y padres de familia que asisten al jardín. En base a esto, se plantearon cuatro estrategias:

- 1.- Orientación sobre la inclusión educativa y funcionamiento de Educación Especial a padres de familia y docentes.
- 2.-Sensibilización a docentes.
- 3.- Sensibilización a padres de familia.
- 4.- Capacitación a docentes.

Después del diseño, se llevó a cabo la aplicación de las estrategias, distribuidas en diez sesiones, se llevaron a cabo distribuyéndolas en una sesión por semana.

### **Instrumentos de evaluación utilizados.**

La evaluación formativa criterial establece tres momentos, siguiendo este orden se explica cómo se llevó a cabo:

- 1.- INICIAL: Se seleccionaron y planearon las actividades e instrumentos necesarios para realizar la evaluación. Entre los instrumentos y recursos se consideraron la

observación participante, los productos que se obtuvieron durante las actividades y la aplicación de dos rúbricas, una dirigida a evaluar el desempeño del docente frente a la inclusión educativa, la segunda dirigida a evaluar el trabajo colaborativo entre los agentes involucrados; y se aplicaron dos entrevistas, una a padres de familia y otra a docentes.

2.- PROCESUAL: Se realizó el análisis del contenido de los productos de cada actividad, los cuales se elaboraron en colectivo buscando favorecer la inclusión educativa, de igual forma la observación se mantuvo durante todo el proceso de la intervención y posterior a ella se aplicaron las entrevistas y rúbricas.

3.- FINAL: Al finalizar la aplicación de los instrumentos de evaluación, se realizó un análisis e interpretación de los resultados mediante la triangulación, sobre el impacto tomando en cuenta los criterios de valor de eficiencia y eficacia de la intervención. Los resultados permitieron determinar el impacto y realizar las recomendaciones necesarias, para mejorar la propuesta de intervención.

Para realizar la evaluación de la propuesta, se recopiló información a través de realizar la observación participante, sobre cómo se llevó a cabo la aplicación de las estrategias de dicha propuesta a docentes y padres de familia, y sobre la práctica cotidiana en los jardines de niños que son atendidos por la USAER; además de aplicar dos rúbricas una dirigida a docentes y otra sobre trabajo colaborativo (ver anexo 1 y 2) dirigida a docentes, padres de familia, y USAER; finalmente se realizó la aplicación de entrevistas a docentes y padres de familia (ver anexo 3 y 4). Para la aplicación de las entrevistas se tomó una muestra del 20% de los padres de familia que asisten a los jardines.

Con la información, se pudieron interpretar los resultados obtenidos a través de la técnica de triangulación donde se muestra la importancia del trabajo colaborativo entre los agentes involucrados de la educación para favorecer la inclusión educativa.

#### **4. Resultados alcanzados y /o esperados**

##### **Evaluación por estrategia**

De la primera estrategia se obtuvieron como productos un escrito de compromisos que favorecen la inclusión educativa y una planeación diseñada en colaboración. Dichos productos, son tomados en cuenta como evidencias y para evaluar el proceso de la implementación de las estrategias.

Por como se llevaron a cabo las actividades y la participación de los involucrados, se puede inferir que el considerar a los padres de familia en estas actividades les permitió sentirse parte de la escuela, ya que pocas veces se les toma en cuenta y sólo se les cita para darles información en reuniones generales o la comunicación con las educadoras se reduce a decirles cómo se portó su hijo durante el día y cuál es la tarea. En el producto de los compromisos que van a favorecer la educación inclusiva en la escuela, se observa que tanto docentes como padres de familia consideraron los elementos más significativos de la inclusión educativa, aplicaron sus conocimientos sugiriendo actividades o rutinas que están a su alcance y que forman parte de lo cotidiano, quedando estos redactados de la siguiente manera:

- Promover la participación de todos los alumnos en las diferentes actividades.
- Ser tolerantes cuando los alumnos presentan alguna conducta inadecuada (por ejemplo: hacer berrinche, arrebatarse algo, juego brusco, etc).
- Evitar poner etiquetas o hacer comentarios negativos sobre los alumnos.
- Apoyar a los alumnos con discapacidad en la entrada o a la hora de la salida del jardín.
- Apoyarlos en las actividades extraescolares como lo son excursiones, desfiles, convivios.

Por todo lo anterior, la implementación de esta estrategia fue acertada y novedosa para el jardín, puesto que hubo asistencia y participación de los padres de familia, mostraron su disposición para apoyar en lo posible a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (en adelante BAPS), esta reacción incluso causó sorpresa en las educadoras pues tenían la idea de que los padres de familia,

difícilmente mostrarían buena disposición e interés. Por otro lado los padres de familia y educadoras, aportaron elementos interesantes en los compromisos que van a favorecer la educación inclusiva.

En el caso de los docentes sirvió haber explicado el funcionamiento del servicio de la USAER, mostraron interés en saber el proceso y función que desempeña cada especialista. Sin embargo en algunos casos mostraron desacuerdo para realizar planeaciones en conjunto o para que a estas se les realicen adecuaciones.

En la segunda estrategia, uno de los productos que se obtuvieron fue una propuesta de las acciones a tomar para favorecer la inclusión del caso del alumno que les tocó y el cual fue compartido en colectivo, se observó que se retomaron algunos puntos trabajados y mencionados en la primera estrategia, como son: ser más tolerantes, considerar a los alumnos con BAPS en todas las actividades, propiciar un ambiente de respeto y mejorar la comunicación entre las educadoras, padres de familia y USAER.

Por otro lado, los especialistas de la USAER mostraron sorpresa por las respuestas de las educadoras, ya que en anteriores ocasiones habían tratado de obtener estos resultados de sensibilización y consciencia, pero no se habían podido alcanzar, probablemente porque no se habían construido en colectivo y sólo se hacían como sugerencias, lo cual no permitía que las educadoras se apropiaran del todo.

En la representación de las discapacidades, al terminar la actividad y al realizar la reflexión, la mayoría de las educadoras expresaron sorpresa y valoraron lo difícil que es trabajar o desempeñarse con alguna discapacidad, reconocieron necesario cambiar no sólo en su práctica profesional sino también personal, y en las actitudes para apoyar a las personas con discapacidad.

Se elaboraron entre todos manuales de 4 sugerencias por cada discapacidad, donde hicieron sugerencias enriquecedoras, ya que consideraron las necesidades y características de los alumnos con BAPS y del resto de sus alumnos; también consideraron la adaptación de materiales con los que cuentan en sus salones y de los cuales pudieran sacarles más provecho. El trabajo que realizaron las educadoras se conjuntó y se entregó una copia a cada una de ellas, para tenerlo en su salón y poder consultarlo cuando así lo requieran.

En la tercera estrategia, se realizaron las mismas actividades y se obtuvieron los mismos productos de la estrategia anterior trabajada con las educadoras, sólo que se dirigió en esta ocasión a los padres de familia. Hubo una asistencia del 70% de la población escolar, el espacio destinado no fue adecuado, porque había padres de familia que se quedaron afuera del salón de cantos, esto hizo que no todos pudieran ver el video y participaran en las reflexiones, únicamente estuvieron como oyentes. En el diseño y exposición de las propuestas para favorecer la inclusión educativa, participaron solo unos cuantos padres de familia, hablando de manera general y rescatando puntos de la reunión anterior. También se observó que durante el transcurso de las actividades los padres de familia se iban retirando de las instalaciones de la escuela. Esto permite darse cuenta que los padres de familia están acostumbrados a solo recibir información y permanecer pasivos ante la escuela, sin embargo es importante seguir promoviendo su participación e involucrarlos más con la atención de sus hijos y colaboración con las maestras.

En la cuarta estrategia se observó que conforme se iban analizando las discapacidades, las educadoras aportaban mayores elementos al realizar sus catálogos. Fue evidente ver un cambio de actitud, pues se mostraron en su mayoría interesadas, más seguras y que tomaban en cuenta a todos sus alumnos (incluyendo a los que tienen BAPS).

Las educadoras expresaron su reconocimiento sobre la importancia de conocer las características y necesidades de los alumnos, para saber cómo apoyarlos acertadamente y sobre todo, que de esta manera ya no se sienten desorientadas, ni se presionan en cumplir estrictamente su programa de preescolar.

Por otro lado, en el taller de evaluación que se dio, las educadoras expusieron todas sus dudas en relación a la forma correcta de integrar el portafolio de evidencias y sobre el llenado de la cartilla, donde se enfatizó que los alumnos deben ser evaluados en función de sus propios logros y no en comparación con el resto de sus compañeros.

Las actividades que se llevaron a cabo, fueron adecuadas y enriquecedoras, puesto que se resolvieron las dudas que tenían las educadoras y se dotaron de herramientas que necesitaban para trabajar en sus aulas con sus alumnos. En algunos casos se

despertó el interés por aprender más acerca de determinadas metodologías o estrategias sobre algunas discapacidades, como es en el caso del lenguaje de señas mexicano o en los métodos alternos de comunicación para el autismo.

### **Resultados de la evaluación de la rúbrica aplicada a las educadoras del preescolar.**

La evaluación fue dirigida a las educadoras, con el objetivo de saber si las estrategias empleadas en la intervención fueron correctas y si hubo cambios en la actitud y metodología para favorecer la inclusión educativa, esto mediante la aplicación de una rúbrica (Anexo 1). En los resultados se concluye que aunque la mayoría de las educadoras presentan un cambio de actitud, en un caso, no se tuvo el impacto deseado, ya que se observó que aunque participó en todas las actividades y dio aportaciones, la realidad es que en la práctica no se llevan a cabo.

En el diseño de sus planeaciones, en el caso de las educadoras que tienen alumnos con BAPS, están haciendo intentos por considerar a estos alumnos, sin embargo aún requieren de la orientación y sugerencias de la USAER. Un avance notorio en la mayoría de las educadoras, es que ya están más conscientes de tomar en cuenta las características de los alumnos y cuáles son sus necesidades. Esto puede verse también, cuando se dirigen con respeto a los alumnos, evitan poner o que los demás niños pongan etiquetas y además consideran a los alumnos en las diferentes actividades escolares, haciendo que se genere confianza y seguridad en los alumnos.

En relación a las actitudes, se observa en los diferentes actores que muestran interés y disposición por apoyar a los alumnos con BAPS, incluso padres de familia que no pertenecen al grupo donde hay alumnos con BAPS, saben cómo dirigirse y apoyar a estos alumnos. Sin embargo, hay una educadora que expresa verbalmente su interés y disposición, sin embargo en su aula sigue ignorando a un alumno que tiene Autismo, esto hace ver que es necesario trabajar más la sensibilización con la educadora.

En cuanto al diseño de sus planeaciones y en la aplicación de las estrategias diversificadas para la atención de sus alumnos, se observó que aún es difícil para las educadoras realizarlo, esto puede ser debido a que no han utilizado correctamente el manual que crearon para apoyarse en la implementación de estrategias en su

planeación, o que modificar sus hábitos y metodología les está resultando difícil, sin embargo están en ese proceso. Por lo cual hay que apoyarlas para que recurran a este medio a la hora de planear y reafirmar la bondad de este recurso para beneficiar a los alumnos y hacer más fácil la planeación del maestro.

En la rúbrica dirigida a evaluar el trabajo colaborativo entre educadoras, padres de familia y USAER, en relación a el criterio del trabajo colaborativo, se obtuvo que el promedio se encuentra en un nivel bueno, pero existen casos donde una educadora y algunos padres de familia presentan dificultades en el criterio de la calidad del trabajo colaborativo. No así, es importante mencionar que aspectos como la actitud y disposición al trabajo, son difíciles de modificar en poco tiempo, ya que requieren de un proceso más largo. Sin duda nos deja claro que es un aspecto que se tiene que seguir trabajando para lograr mejores resultados a favor de los alumnos.

En relación al trabajo colaborativo algunas educadoras se acercan más a la USAER para solicitar orientación, aceptan sugerencias, los padres de familia de algunos alumnos se acercan más a las educadoras y USAER, pero hay padres que expresan no poder hacerlo por falta de tiempo. Un cambio que es importante mencionar es que en la actualización de las propuestas curriculares adaptadas ya se pudo contar con la participación de las educadoras y algunos padres de familia.

### **Resultados de la aplicación de entrevistas. Entrevista aplicada a las educadoras.**

Con mayor confianza y herramientas para atender a un alumno con BAPS en su salón, fueron los comentarios de las educadoras al responder la entrevista (ver anexo 3), ya que al contar con información sobre las características de los alumnos que presentan BAPS y sus necesidades, manifiestan aun sentir temor pero ven con más claridad sobre el proceso de atención y sobre el acompañamiento que el servicio que la USAER les proporciona.

En cuanto a las herramientas con las que cuentan consideran en primer lugar la orientación de la USAER, posteriormente la información sobre las BAPS y los materiales que elaboraron en las diferentes sesiones de la intervención, donde tienen información sobre las características de las diferentes BAPS y las estrategias básicas de atención.

De la función de la USAER, ahora está más claro las acciones que se deben realizar en conjunto y por cada especialista, así como lo que concierne a cada área y qué tipo de atención se da a la escuela, las educadoras, los alumnos y padres de familia.

Por otro lado, las educadoras reflexionaron sobre la importancia de modificar sus prácticas diarias, ya que muchas de estas afectan negativamente el trabajo colaborativo, lo cual genera solo individualismo y para esto es necesario mejorar la comunicación con los padres de familia y USAER.

La atención que brinda cada área o especialista de la USAER quedó clara y esto les permitió a las educadoras saber qué tipo de apoyo u orientación pueden pedir a cada área y sobre todo que herramientas les pueden proporcionar.

Entre las dificultades de trabajar colaborativamente con la USAER, expresaron que lo más difícil para ellas está en realizar las adecuaciones a su planeación, puesto que tienen que modificar varios hábitos en cuanto a su metodología, la cual han llevado por años.

En la participación de los padres de familia, rescataron los beneficios que el tomarlos en cuenta les trae consigo, pues les brinda acompañamiento y responsabilidad compartida, para la atención de los alumnos y para el desarrollo de las diferentes actividades escolares. Por todo esto, consideran la posibilidad de ampliar los espacios de diálogo e intercambio de ideas para la mejora de la escuela.

### **Entrevista aplicada a los padres de familia.**

La entrevista empleada (ver anexo 4) fue abierta la cual fue aplicada al 20% de los padres de familia que asisten a los jardines, incluyendo los que tienen hijos que presentan BAPS, los padres manifestaron conocer ya la función de la USAER esto por las pláticas que se dieron. Por otro lado, los padres que tienen hijos con BAPS expresaron desacuerdo de cómo se venía dando la participación y convivencia de sus hijos en actividades académicas, cívicas y sociales, por lo que pedían que fueran tomados más en cuenta en su participación.

Expresaron que el trabajo de las educadoras es en general bueno, aunque dependía de la forma de ser de cada una, con los maestros de educación especial, los padres que tenían alumnos con BAPS se expresaron satisfechos de este servicio y de sus



actividades, en el caso de los padres que no tienen hijos con BAPS respondieron en base a lo que ellos han visto y escuchado, mencionan que es un buen trabajo y suficiente que realiza la USAER.

En cuanto a la participación de los padres de familia en la escuela, se observó que se limitaba a sólo cumplir con tareas, materiales, asistir en reuniones y apoyar en la realización de eventos, sin embargo, después de las actividades realizadas los padres manifestaron su interés por participar más con la escuela.

En los apoyos que brindan para los docentes es cumpliendo con lo que se solicita, las tareas, y asistir a las reuniones. Con sus hijos los ayudan repasando lo que vieron y en las tareas, de igual forma para resolver sus dudas. Esta era la forma en que participaban antes de la intervención, actualmente esta participación ha sido modificada, puesto que manifiestan que la comunicación con las educadoras, directora y USAER ha sido más enriquecedora y propicia llegar a acuerdos, así como favorecer su participación activa.

### **Conclusiones**

En base al diagnóstico que se realizó, al sustento teórico y metodológico que se hizo, a las estrategias empleadas y a los instrumentos de evaluación utilizados, se concluye que la solución a la problemática planteada la cual se refiere a la necesidad de favorecer la inclusión educativa a través del trabajo colaborativo entre las educadoras del jardín de niños, la USAER y los padres de familia, están dando resultados en su mayoría positivos y significativos. Esto puede verse en el cambio de algunas actitudes de las personas involucradas, en el aumento de su participación y responsabilidad, así como en la apertura a realizar las adecuaciones físicas y metodológicas necesarias para los alumnos que enfrentan BAPS.

Sin embargo los resultados más favorables de esta propuesta son a largo plazo, por lo consiguiente se verán a través del tiempo sus resultados óptimos, esto debido a que las modificaciones tienen que ver con el cambio de actitudes, hábitos y prácticas educativas, que a través del trabajo colaborativo van a favorecer la inclusión educativa. La propuesta de intervención fue novedosa, puesto que no se encontraron trabajos similares en el campo de la educación especial. Se ha hablado de lo importante y

necesario que es el trabajo colaborativo en diferentes contextos y por esta razón la presente propuesta lo llevó a cabo con el fin de favorecer a la inclusión educativa en el nivel preescolar.

Los resultados de la implementación de la propuesta, muestran que se fortaleció la comunicación y compromiso de los padres de familia hacia la escuela, ya que no estaban acostumbrados a participar, se muestran más flexibles, tolerantes y se involucran en diferentes actividades, pero sobre todo colaboran con la escuela para favorecer la inclusión. Las educadoras se encuentran en un proceso de transición de la integración educativa a la inclusión, van entendiendo y asumiendo poco a poco su compromiso y responsabilidad, esto puede verse en que algunas educadoras, ya retoman las sugerencias que se les dan, permiten hacer las adecuaciones curriculares, materiales y arquitectónicas necesarias en la escuela. Sin embargo aún les es difícil permitir realizar dichas adecuaciones directamente en su planeación, ya que tienen la idea de que se les pide su planeación o planear en conjunto con la USAER, con el fin de criticar su trabajo o “robar” su planeación, esta idea surge desde sus mismas autoridades como lo son la supervisora y jefa de sector, puesto que son maestras con mucha antigüedad y que realmente desconocen desde el modelo de integración educativa, presentan resistencia a trabajar con la discapacidad puesto que en su formación profesional no recibieron la información y herramientas necesarias, y en su experiencia como docentes no trabajaron con las NEE. Es por todo esto que es necesario intervenir no solo en las escuelas y con los docentes, sino a un nivel macro desde las autoridades educativas para poder ir modificando estas concepciones y lograr así favorecer a la inclusión y no solo lograr una simulación. Es importante realizar esto, para que además de reconocer como necesaria la actualización del programa de la formación docente, se realicen las adecuaciones pertinentes a nivel de planes y programas ajustados a México, en nivel de infraestructura y gasto en educación.

Lo anterior, nos da un panorama del impacto que se generó, pero es importante seguir retomándolo para que no se olvide y pierda el interés, Además de reconocer que el principal cambio debe darse en las prácticas cotidianas y en las actitudes, los cuales como personas adultas, nos cuesta mucho trabajo modificar.

## 5. Bibliografía

Asesores Técnicos Pedagógicos del Departamento de Educación Especial de Tlaxcala y de la Coordinación del 4º Sector de Educación Especial en el D.F (2011). *Intercambio de experiencias de Inclusión Educativa*. Tlaxcala, Tlax

Barraza, A. (2010). *La elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.

Frade, L. (2013). *La evaluación por competencias en educación básica y en la educación especial y la inclusión educativa*. México, D. F.: Inteligencia educativa.

López, A. (2010). 14 ideas clave. *El trabajo en equipo del profesorado*. España: Graó

Montero, L. (2011). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa*. Universidad de Santiago de Compostel.

Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. España: Paidós.

Reboloso E. et al, (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Madrid, España: Síntesis.

Ruíz, J. M. (s/f). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid, España: Narcea. Tercera edición.

SEP, (2002). Programa de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP.

SEP, (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial*. México: SEP.

SEP, (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México*. México: SEP.

SEP, (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en PEC*. Programa Escuelas de Calidad Modulo VI. México: SEP.

SEP, (2011). *Modelo de atención de los servicios de Educación Especial*. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

SEP, (2012). *Experiencias exitosas de integración educativa*. México: SEP.

SEP. (2012). Programa escuelas de Calidad. *Gestión estratégica en las escuelas de calidad: orientaciones prácticas para directivos y docentes*. México: SEP

## Referencias electrónicas

Ainscow M. (2004) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Journal of educational change*. Manchester, Reino Unido. Consultado octubre 2013

[http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_articulos/investigador/articles-94457\\_recurso\\_1.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf)

Benavidez, L. (2013). Análisis sobre los factores que intervienen en la atención pedagógica que brindan las y los docentes de educación primaria, a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en los centros públicos Hermanos de Salzburgo y Teresa Arce del municipio de León, durante el primer semestre del curso escolar 2012. *FAREM Estelí*. Consultado Mayo 2013.

<http://www.farem.unan.edu.ni/revistas/index.php/RCientifica/article/view/65/60>

Blanco G., Rosa. (s/f). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de educación para América Latina y el Caribe, nº 48. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago*. Consultado Noviembre 2013

[http://innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/investigacion\\_estudios/hacia\\_una\\_escuela.pdf](http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf). Cámara de diputados del h. congreso de la unión secretaría general, secretaría de servicios parlamentarios, centro de documentación, información y análisis. Decreto por el que se reforma el artículo 1º. Párrafo tercero de la constitución política de los estados unidos mexicanos. Consultado en noviembre de 2013.

[www.diputados.gob.mx/.../proceso/lix/246\\_dof\\_04dic06.pdf](http://www.diputados.gob.mx/.../proceso/lix/246_dof_04dic06.pdf)

Delors, Jacques (1994). los cuatro pilares de la educación, la educación encierra un tesoro. *El correo de la Unesco*, México. Consultado mayo 2013.

<http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/cpp-dc-delors-los-cuatro-pilares.pdf>

echeita, g. (2008). inclusión y exclusión educativa. voz y quebranto. *reice. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. vol. 6, no. 2. Consultado noviembre 2013.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556479>

Frade, L. (2013). Discriminación por razones de omisión, tendencias en la educación especial y la inclusión educativa en México en el siglo XXI. *Calidad educativa consultores*. Consultada mayo 2013.

<http://www.calidadeducativa.com/articulos-de-interes/laurafrade/2013/discriminacion-por-razones-de-omision-tendencias-en-la-educacion-especial-y-la-iclusion-educativa-en-mexico-en-el-siglo-21.html>

Giné, C. (s/f). Inclusión y sistema educativo. *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Consultada Noviembre 2013

<http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.

González, M. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2. Consultada Noviembre 2013.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512> Informe Warnock. (1979). Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Her Majesty's Stationery Office*. Londres, Inglaterra. Consultada Noviembre 2012.

[http://translate.google.com.co/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock21.html&ei=JzITP6bNcGB8ga3tYXNCQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=5&ved=0CD0Q7gEwBA&prev=/search%3Fq%3DWarnock,%2BM.:%2BMeeting%2BSpecial%2BEducational%2BNeeds,%2B1978%26hl%3DesJimenez,%2B\(2007\).Porqu%C3%A9+es+correcto+el+t%C3%A9rmino+de+persona+con+discapacidad+y+no+el+de+personas+con+capacidades+diferentes.&btnG=Traducir](http://translate.google.com.co/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock21.html&ei=JzITP6bNcGB8ga3tYXNCQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=5&ved=0CD0Q7gEwBA&prev=/search%3Fq%3DWarnock,%2BM.:%2BMeeting%2BSpecial%2BEducational%2BNeeds,%2B1978%26hl%3DesJimenez,%2B(2007).Porqu%C3%A9+es+correcto+el+t%C3%A9rmino+de+persona+con+discapacidad+y+no+el+de+personas+con+capacidades+diferentes.&btnG=Traducir) Jiménez, M. (2007). Porqué es correcto el término de persona con discapacidad y no el de personas con capacidades diferentes. *Libre acceso*. Consultada Noviembre 2013.

<http://www.libreacceso.org/biblioteca-articulos-discapacidad.html>

León, A. (2008). Tesis *“De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: el caso del instituto Herbert”*. Maestría en Educación

Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía. España-México, D.F. Consultada Junio 2013.

[http://dspace.unia.es/bitstream/10334/207/1/0077\\_DeLeon.pdf](http://dspace.unia.es/bitstream/10334/207/1/0077_DeLeon.pdf)

López, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Vol. 15, No. 1-20. Consultada Octubre 2013.

<http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n15.pdf>

Martínez, B. (2011) Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, España. Consultado Octubre 2013.

<http://digibug.urg.es/handle/1048/15198>

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2. Consultada Octubre 2013.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556489>.

Pérez, M. M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Revista de Educación, 13(23). Consultado Septiembre 2014.

PDF: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>

Ruíz, A., Cabañas, J. (2010). El término correcto. *EL UNIVERSAL*. MX. México. Consultada noviembre de 2013.

<http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/50620.html>

Sagredo, M., Rábano, L., Arroyo, M. (2009). Un Proyecto de trabajo colaborativo en los estudios de Filología Inglesa de la UNED. *Revista de investigación e innovación en la*

*clase de idiomas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Madrid, España. Consultada Junio 2013.

[http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10086/proyecto\\_sagredo\\_ENCUESTRO\\_2009.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10086/proyecto_sagredo_ENCUESTRO_2009.pdf?sequence=1)

Susinos, T. (2002) Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*. España. Consultado Octubre 2013.

<http://www.doredin.mec.es/documentos/008200330016.pdf>

UNESCO. (1994). La educación encierra un tesoro. *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Consultado Agosto 2013.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590os.pdf>. UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal*. Consultada Febrero 2013.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>.

Verdugo, A., Rodríguez, A. (2008) Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*. Salamanca, España. Consultado octubre 2013.

[http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10955/valoracion\\_inclusion\\_educativa.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10955/valoracion_inclusion_educativa.pdf)

## **ANEXOS**

Anexo 1. Rúbrica para docentes

DIMENSIONES Y CRITERIOS	NIVEL 1 REQUIERE MEJORAR	NIVEL 2 SATISFACTORIO	NIVEL 3 BUENO	NIVEL 4 EXCELENTE
-------------------------	--------------------------------	--------------------------	------------------	----------------------

<p>1. APLICA ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LAS BAPS EN SU PLANEACIÓN.</p>	<p>No aplica estrategias de atención a las BAPS.</p>	<p>Aplica algunas estrategias de atención a las BAPS.</p>	<p>Aplica estrategias que incluye a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPS).</p>	<p>Aplica estrategias de atención a las BAPS que benefician a todo el grupo.</p>
<p>2. CONSIDERA EN SU PLANEACIÓN LAS CARACTERÍSTICAS DE SUS ALUMNOS</p>	<p>Muy poca atención a las características de sus alumnos.</p>	<p>Toma en cuenta las características de sus alumnos, no entendiéndolas como una generalidad.</p>	<p>Toma en cuenta las características de sus alumnos, además de aquellos que presenta BAPS.</p>	<p>Existe atención a las características y necesidades de todos sus alumnos, considerando siempre su contexto y conocimientos previos.</p>
<p>3. MODIFICÓ SU ACTITUD Y TRATO HACIA LOS ALUMNOS</p>	<p>Ignora a los alumnos con BAPS en el desarrollo de</p>	<p>Frecuentemente ignora a los alumnos con BAPS en</p>	<p>Muestra interés y disposición por trabajar</p>	<p>Presenta una buena disposición al trabajar y</p>



CON BAPS	las actividades escolares.	algunas actividades específicas.	con los alumnos con BAPS.	considerar a los alumnos con BAPS en todas las actividades escolares.
4. SE DIRIGE CON RESPETO A SUS ALUMNOS.	Pone etiquetas a sus alumnos y se dirige a ellos usando descalificativos.	Utiliza etiquetas para referirse a sus alumnos cuando hablan de ellos con otro docente.	Se dirige con respeto con los alumnos que presentan BAPS y evita poner etiquetas.	Muestra respeto y les da confianza, para generar que todos los alumnos participen

#### Anexo 2. Rúbrica para trabajo colaborativo

DIMENSIONES Y CRITERIOS	NIVEL 1 REQUIERE MEJORAR	NIVEL 2 SATISFACTORIO	NIVEL 3 BUENO	NIVEL 4 EXCELENTE
PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN DIFERENTES ACTIVIDADES ESCOLARES.	Sólo uno o dos alumnos participan activamente.	Al menos la mitad de los estudiantes participan activamente.	Al menos $\frac{3}{4}$ partes de los estudiantes participan activamente e incluyen a los que presentan barreras para	Integra todos los estudiantes y participan con entusiasmo.

			el aprendizaje y la participación social (BAPS).	
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA (DOCENTE FRENTE A GRUPO, USAER, PADRES DE FAMILIA Y COMUNIDAD ESCOLAR)	La responsabilidad de atención de alumnos con BAPS recae solo en un agente.	La responsabilidad de atención de alumnos con BAPS recae en 2 agentes.	La responsabilidad de atención de alumnos con BAPS recae en 3 agentes.	La responsabilidad de atención de alumnos con BAPS recae en los 4 agentes.
CALIDAD DEL TRABAJO COLABORATIVO	Muy poca interacción, conversaciones muy breves	Alguna actividad para interactuar; se escucha con atención; hay evidencia de discusión o planteamiento de alternativas.	Los docentes muestran disposición e interés en las discusiones centradas en las dificultades de sus alumnos con BAPS.	Existe intercambio de opiniones; diálogo fluido y disposición para trabajar colaborativamente.

### Anexo 3. Entrevista a educadoras.

- ¿Explique cómo se siente al trabajar con un alumno con BAPS en su aula?
- ¿Explique con qué herramientas cuenta para trabajar con los alumnos con BAPS? ¿Y cuáles le hacen falta?
- ¿Defina la función de la USAER?
- ¿Cómo lleva a cabo el trabajo colaborativo con los maestros de USAER?
- ¿Cuál es el apoyo que le brinda la USAER en cada área de atención (aprendizaje, psicología, comunicación, trabajo social y psicomotricidad)?
- ¿Qué dificultades observa al trabajar colaborativamente con la USAER?
- ¿Explique de qué forma participan los padres de familia con usted y con la escuela?
- ¿Cómo es la respuesta de los padres de familia ante su trabajo y el apoyo que les solicita?

### Anexo 4. Entrevista a padres de familia.

1. ¿Defina cuál es la función del servicio de USAER?
2. ¿Qué opina sobre la participación y convivencia que tiene su hijo en la escuela?

3. ¿cómo es el trabajo de los docentes en el jardín de niños?

Educadora de grupo:

Docente de educación Especial:

Directora:

4. ¿En qué tipo de actividades participa usted con la escuela?

5. ¿Qué apoyo proporciona usted a la educadora, al servicio de USAER y a su hijo para favorecer su aprendizaje?

Educadora:

USAER:

A su hijo: