



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El maestro de la U.S.A.E.R. en la construcción de procesos de atención, basados en la colaboración con el docente de educación regular”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Yolanda Pérez Hernández

Tutor de Tesis:
Mtro. Iván Escalante Herrera

A mi Papá

Por guiarme con su ejemplo, dedicación,
perseverancia, y por estar a mi lado apoyándome
siempre.

A mi Mamá

Por hacer de mí una mejor persona
a través de sus palabras, acciones y amor incondicional.

A mi Hermano

Por su cariño y por estar presente en
los momentos más importantes de mi vida.

A mis Tíos, Primos y Sobrinos

Por la confianza y alegría que imprimen a mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor **Iván Escalante Herrera**, por compartir conmigo sus valiosos conocimientos, motivar la conclusión de este trabajo y ser paciente ante mis ausencias y limitaciones, pero sobre todo por contagiar ese entusiasmo y fascinación por aprender **con y de** los niños y maestros.

Al **Dr. Arturo Álvarez Balandra** quien con su guía y acompañamiento enriqueció notablemente este trabajo, agradezco infinitamente el tiempo dedicado a ello.

Al comité de revisión de Tesis **Dr. Fernando Osnaya, Dra. Adelina Castañeda y Dr. Julio R. Ochoa** quienes me aportaron excelentes orientaciones y comentarios.

A **Telma Strozzi y Rosi Villegas**, por compartir conmigo sus experiencias e invitarme a formar parte de su equipo de trabajo, sin duda han enriquecido mi formación y práctica docente.

A mis amigos **Tania de Alba, Sofi Ponce, Edgar Rosas, Judith Reyes, Rocío Sánchez, Roberto Nava y Joel Ángeles** quienes vivieron a mi lado la realización de éste trabajo, gracias por su apoyo, ánimo, cariño y amistad incondicional.

A mis **compañeros maestros**, por compartir sus experiencias, inquietudes, dudas y preocupaciones en el desarrollo de su labor docente, sin sus aportaciones no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

A mis **compañeros y amigos de la UPN**, con quienes compartí una enriquecedora experiencia de aprendizajes.

"... no hay, cual tesoro oculto y por descubrir, ningún significado en el ser, el mundo, la historia, nuestra vida [lo cierto es] que nosotros creamos el significado sobre un fondo sin fondo, que damos formas al caos mediante nuestro pensamiento, nuestra acción, nuestro trabajo, nuestras obras, y que este significado no tiene ninguna 'garantía' exterior a él mismo".
Castoriadis (1993)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Justificación	4
Construcción del objeto de Investigación	9
Objetivos de Investigación	11
Estructura del trabajo	13
CAPITULO 1. MARCO CONTEXTUAL: EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	
1.1 Normas Internacionales	19
1.2 Normas Nacionales	27
CAPITULO 2. MARCO CONCEPTUAL: LA INTEGRACIÓN Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, ¿DOS MODELOS DISTINTOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?	
2.1. La atención a la diversidad en las escuelas de educación básica	54
2.2. De la Integración Educativa a la Inclusión Educativa	57
2.3. La USAER. Institución estratégica en la construcción de ambientes escolares inclusivos	65
CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS OBTENIDOS	
3.1. Metodología utilizada	78
3.2. Dimensiones de análisis	81
3.3. Universo de Investigación	83
3.3.1 Características de las escuelas y la comunidad apoyadas por la USAER III-15	84
3.3.2 Características de las escuelas y la comunidad apoyadas por la USAER III-19	87
3.3.4 Escuelas y población apoyadas por las USAER	90
3.4. Instrumentos de recopilación de información	92
3.5. Estrategia de aplicación	94
3.6. Análisis de Resultados	99
3.6.1 Resultados por categorías de análisis	100
CONCLUSIONES	167
REFERENCIAS	177
ANEXOS	188

INTRODUCCIÓN

La atención educativa de los menores con discapacidad en nuestro país ha evolucionado de manera constante durante las últimas décadas. Los proyectos educativos que durante este tiempo se han llevado a la práctica han intentado modificar la visión y los propósitos que en Educación Especial se promovían para la atención de los alumnos considerados con alguna discapacidad física, psíquica o sensorial. Con la reforma educativa de inicio de los años noventa, sustentada principalmente en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje” (UNESCO 1990) se impulsaron cambios sustanciales que impactaron tanto en la concepción del sujeto alumno de atención, como en las acciones educativas para su apoyo dentro del sistema educativo.

Recordemos que hasta hace algunos años las opciones y modalidades de atención educativa que existían para poder escolarizar a los alumnos con discapacidad, estaban separadas del sistema educativo regular, es decir, aquellos alumnos que “padecían” un déficit ostensible o no, no podían estudiar con los alumnos considerados “normales” por lo que existían escuelas de Educación Especial con programas y objetivos específicos para ellos.

Con los avances de la investigación educativa en lo referente a las visiones éticas y sociales de la discapacidad, se ha intentado desplazar poco a poco la concepción gnoseológica de la discapacidad a favor de un enfoque educativo y social. La aprobación de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (ONU 1993) y la aparición del concepto de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) (UNESCO 1994), permitieron considerar en las propuestas de trabajo de Educación Especial el dinamismo que vincula la discapacidad con los entornos escolares, familiares y sociales. Es decir, el foco de atención centrado en el alumno y en sus déficits, se transformó en una búsqueda por ofrecer los apoyos en respuesta a los múltiples

factores que pueden intervenir en la integración escolar y social de los alumnos. Entonces se planteó que es en la escuela y en los entornos familiares y sociales donde se pueden desencadenar situaciones que obstaculizan la plena integración de los alumnos a los entornos escolares regulares. Un ejemplo de ello se podría referir a la dificultad de los maestros de educación regular para la adecuación de estrategias de enseñanza acordes a los ritmos y estilos de aprendizaje de la diversidad de los alumnos, más allá de la presencia o no en el aula de alumnos con discapacidad.

En México, la reforma educativa del año 1993 fue decisiva en la transformación de los servicios de Educación Especial. La suscripción del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del artículo tercero constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, promovieron un cambio en la concepción respecto a los servicios que brindaba Educación Especial, para que éstos dejaran de funcionar en espacios específicos separados de educación regular y con propósitos y programas diferentes.

Al reconocerse en la Dirección de Educación Especial el marco normativo de la reforma educativa de 1993 y tomar como punto de referencia el derecho de todas las personas a una educación de calidad y a una plena integración social, se impulsó un proceso de reorientación de los servicios que existían hasta ese momento: Los servicios indispensables -Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial- se reestructuraron en Centros de Atención Múltiple **CAM**. Los servicios complementarios -Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados y las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes- se reestructuraron en lo que hoy conocemos como Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular **USAER**.

El proyecto de Integración Educativa impulsado entonces por la Dirección de Educación Especial, proporcionó una base teórica y metodológica fundamental

para la atención de los alumnos considerados con requerimientos de Educación Especial dentro de las Escuelas Regulares. La adopción del concepto de NEE redefinió las líneas de actuación de todos los servicios de Educación Especial, pues con esta adopción se reconoce que todos los niños pueden aprender independientemente de sus características, condiciones e intereses. De esta manera se consideró que lo más adecuado era ofrecer apoyos específicos y diferenciados para que todos los alumnos logaran alcanzar los propósitos educativos considerados en los programas de estudios de educación básica.

En este sentido, las USAER se convirtieron en las principales instancias técnico-operativas para la puesta en marcha del proyecto de Integración Educativa. La importancia estratégica de estas unidades radicó en los vínculos que se proyectaron establecer entre Educación Especial y Educación Regular, en la intención de propiciar un clima de trabajo enriquecedor para las prácticas educativas dentro del aula y favorecer la construcción de una visión diferente del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en las pautas que ofreció para guiar el proceso de apoyo a los alumnos con NEE integrados en las escuelas regulares a partir del trabajo colaborativo entre maestros de Educación Regular, maestros de Educación Especial y padres de familia.

Es en este contexto donde se ubica la presente investigación, la cual se deriva del interés y necesidad por construir una explicación sobre los procesos de apoyo y atención que hasta el momento han construido y desarrollado los equipos de las USAER en colaboración con los docentes de Educación Regular, para responder a las necesidades de aprendizaje de la diversidad de la población escolar inscrita en una escuela, particularmente de los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos. También surge de la importancia de valorar el impacto de las estrategias de apoyo que han sido implementadas por las USAER en las escuelas primarias y que han favorecido o limitado el desarrollo de un trabajo conjunto entre los docentes para en la creación de ambientes escolares inclusivos y de atención a la diversidad, pues se ha observado que continúan

prevaleciendo algunas resistencias al trabajo compartido entre los docentes de Educación Especial y de Educación Regular, principalmente en la definición de las acciones que les corresponden a cada uno y en la selección o construcción de estrategias factibles para el apoyo y atención de los alumnos con discapacidad dentro de la escuela regular.

Sabemos que cada escuela, docente y alumno constituye una experiencia específica, y el éxito depende en mucho de las características y organización de la comunidad escolar, pero también de los referentes teóricos y metodológicos de los docentes tanto de Educación Especial como de Educación Regular para la construcción de propuestas encaminadas al mejoramiento del aprendizaje de todos los alumnos pertenecientes a una institución educativa.

Justificación

El proyecto de Integración Educativa enfrentó diversas dificultades para su consolidación, ya que muchos de los docentes tanto de Educación Especial como de Educación Regular, no lograron comprender ni considerar en su intervención los principios, finalidades y estrategias de la propuesta del proyecto, pero aún con esta problemática, se observaron avances significativos en la aceptación y atención de los alumnos con NEE dentro de las aulas, tanto por parte de los maestros, como de sus compañeros de grupo.

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) publicado por la SEP el 2002, se realiza un estudio general sobre la situación de los servicios de Educación Especial y del proceso de Integración Educativa, al mismo tiempo de que se tratan de establecer orientaciones para guiar el funcionamiento de los servicios de Educación Especial. En dicho estudio se detalla la observación de una gran pluralidad de prácticas por parte de los equipos de las USAER, que iban desde la atención individualizada de los alumnos en el aula de apoyo sin mantener ningún contacto con el personal de

la escuela y los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares o institucionales, sin que se llegara a desarrollar plenamente un trabajo coordinado y conjunto entre los maestros de apoyo de la USAER y los maestros de la escuela regular para la atención a la diversidad del alumnado.

Si bien la comunicación entre el maestro de apoyo y el maestro regular es cada vez más cercana, no se ha traducido, en la medida de lo deseable, en la posibilidad de que trabajen de mutuo acuerdo y tomen decisiones conjuntamente. Se observa que existe una relación basada en la confianza, sobre todo del maestro regular hacia el maestro de apoyo, no obstante, la apreciación del maestro de apoyo hacia la labor que realizan los profesores es que ésta no se caracteriza por su sistematicidad y regularidad, independientemente del interés que manifiesten, además de que consideran que no cuentan con la experiencia y la preparación profesional necesarias para apoyar el proceso de integración. Se tiene que incrementar el diálogo entre estos profesionales, pues es indispensable que unifiquen sus criterios sobre el establecimiento de prioridades en función de las necesidades educativas de los niños y las acciones que en consecuencia hay que poner en marcha. Se revela ignorancia y prejuicios sobre lo que cada quien es capaz de hacer y sobre las habilidades que poseen, lo que se asocia a actitudes de resistencia y aún rechazo entre ellos que afectan el trabajo colaborativo. (Escalante y Ochoa, 2004, p. 156)

En el PNFEIE (SEP 2002) se identificaron algunas de las problemáticas a las que los equipos de la USAER se enfrentaban en ese momento para concretar y avanzar en el proyecto de integración educativa, entre las cuales destacan:

- a) Los criterios para definir el número de alumnos que debe de atender una USAER o un docente de apoyo.
- b) La prevalencia de la idea que el personal de la USAER debe atender a los alumnos y alumnas que presentan rezago escolar.
- c) Los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes dejaron de recibir apoyos específicos.
- d) En algunas escuelas se asignaba al personal de la USAER funciones de maestro adjunto o auxiliar con tareas administrativas o de organización escolar.
- e) El ejercicio de la asesoría no se concentró en la promoción de estrategias para la atención de alumnos con NEE.

- f) La definición de funciones de los equipos de apoyo (psicología, trabajo social y lenguaje) y el número de escuelas que tendría que atender una USAER.
- g) El desconocimiento por parte del personal de la USAER de estrategias didácticas específicas para apoyar y atender a las necesidades de los alumnos con alguna discapacidad.

Aunque algunas de las situaciones citadas prevalecen en las USAER, actualmente los docentes de apoyo que laboran en dichas unidades, se enfrentan a una tarea mucho más compleja, que va más allá de la simple organización, pues los retos actuales implican construir una visión amplia y contextualizada de las condiciones en las que se genera el aprendizaje escolar, visión en la que se considere un enfoque social, comprensivo y preventivo de las dificultades que pudieran llegar a tener los alumnos en el acceso a los contenidos curriculares y en el logro de propósitos educativos. Las anteriores afirmaciones se basan en la observancia de las demandas que generalmente plantean los maestros de Educación Regular a los equipos de la USAER, enfocadas principalmente a la solución de problemáticas referidas al aprendizaje de los contenidos de grado y a actividades que garanticen solo los aprendizajes de contenidos conceptuales¹ de los alumnos, pero sin que los docentes se detengan a analizar las conceptualizaciones que subyacen en su práctica sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, ni a revisar los enfoques que actualmente sustentan la enseñanza de las diferentes asignaturas, para con ello avanzar en la planeación y diversificación de estrategias que permitan mejorar el aprendizaje del alumnado inmerso en las aulas.

Con la firma de la *Alianza por la Calidad de la Educación* efectuada en mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se definieron acciones y estrategias enfocadas a la modernización de

¹ Se entiende por contenidos conceptuales el *saber que*, “podemos definir el *saber que* como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje”. (Díaz y Rojas, 2002, p. 36)

las escuelas, a la profesionalización de los docentes y autoridades educativas, al desarrollo integral de los alumnos, así como a la evaluación para la mejora. La Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal comenzó entonces a replantear el modelo de Integración Educativa hacia un modelo centrado en los principios de la Inclusión Educativa, que si bien retoma los principios filosóficos y pedagógicos del modelo de Integración, considera involucrar y responsabilizar no sólo a Educación Especial en el apoyo y atención de la diversidad de los alumnos, sino a los niveles que conforman la Educación Básica. En este sentido, la Dirección de Educación Especial asume la “Educación Inclusiva como un proyecto educativo y de transformación social, como una nueva respuesta a una realidad, así como una nueva manera de entender la educación y por tanto, de comprender la escuela.” (SEP/DEE, 2011a, p. 38)

El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) (SEP/DEE, 2011a) se construyó considerando como prioritarias las líneas de la política social y educativa en nuestro país, una de ellas fue la Ley general para la Inclusión de las personas con discapacidad, publicada en el Diario Oficial en mayo de 2011, donde se recalca que la Educación Especial tendrá por objetivo, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de aquellos sujetos cuyas condiciones comprenden entre otras: dificultades severas de aprendizaje y de comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y capacidades y aptitudes sobresalientes; con dicho objetivo se espera que todos los alumnos tengan un desempeño académico equitativo, evitando la desatención, la deserción, rezago o discriminación.

En el marco de la Educación Inclusiva y de la atención a la diversidad, los equipos de las USAER afrontan el reto de considerar para sus actuaciones la estrecha relación que existe entre los contextos donde interactúan los alumnos: la dinámica en el aula, la organización y funcionamiento de las escuelas y el apoyo de sus familias, para así generar alternativas de atención en colaboración con la Escuela

Regular que impacten no sólo en el aprovechamiento escolar, sino también en la modificación de prácticas y culturas escolares que se caractericen por ser abiertas y respetuosas con la diversidad del alumnado.

Para avanzar en tal encomienda se plantea transformar las concepciones en relación con los alumnos con discapacidad, la significación del papel que se le asigna a la escuela en la construcción de ambientes, culturas y prácticas inclusivas, así como las formas de participación del docente de Educación Especial y de Escuela Regular en la promoción y aceptación de la diversidad del alumnado. Lo anterior implica satisfacer la necesidad del establecimiento de espacios para el trabajo colaborativo entre el docente de aula regular y el maestro de apoyo de la USAER en la formulación de propuestas de trabajo que respondan a las características y necesidades de todos los alumnos. Al respecto, hay que tomar en cuenta que en muchas ocasiones las prácticas cotidianas de los maestros de aula regular, carecen de una planeación y sustentos teóricos y metodológicos que son elementos básicos para responder a las necesidades educativas de los alumnos, pero también se ha detectado un desconocimiento por parte del personal de las USAER de estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos que presentan alguna discapacidad.

La importancia que atribuyo a realizar la presente investigación, es la de recuperar la experiencia cotidiana de los docentes de la USAER ante la tarea de coadyuvar en la construcción de escuelas y aulas inclusivas, para ello fue necesario hacer uso de un enfoque de investigación de tipo cualitativo a través del estudio método de “estudio de caso”² que si bien está fundamentado en el método etnográfico, no llegó a ser una investigación etnográfica como tal, sin embargo, implicó acciones particularistas, en profundidad e interpretativas de la información recabada a

² Como indica Álvarez: El estudio de caso como *método* implica: “...un conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido se realizan de [...] manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad.”, condición que en sí lleva una: “...gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la [...] interpretación, para la explicación y la predicción.”, la cual no se orienta a elaborar lo que acontece en una relación causa-efecto forzada y mecánica, sino de manera focalizada (por lo que se investiga y por la intencionalidad investigativa que se tiene), en términos holísticos y flexibles (multiincidencial). (Álvarez, 2010, s/p)

diferentes sujetos considerados informantes clave por la posición que ocupan en la institución educativa estudiada: la USAER.

Recuperar las experiencias de los sujetos involucrados, pretende partir de la realidad cotidiana tal y como la viven ellos, así como aproximarse y comprender dicha realidad para identificar las problemáticas a la que se enfrentan los docentes implicados en la operación de modelo de atención construido *a priori* para guiar sus actuaciones.

De la misma manera, con esa recuperación de experiencias también se intenta identificar las estrategias de apoyo que han beneficiado la atención de la diversidad del alumnado, y con ello, elaborar conclusiones que deriven en la construcción de propuestas que impacten en la mejora y sistematización de los procesos de atención y apoyo que brindan los equipos de la USAER en las escuelas donde participan.

Construcción del objeto de Investigación

Partiendo de los retos actuales que enfrentan las USAER para la concreción de estrategias y acciones encaminadas a la promoción y creación de ambientes escolares inclusivos y de la atención a la diversidad, surge el interés por realizar la presente investigación, en la cual se considera que para contribuir a garantizar el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad, tanto los equipos de la USAER como los profesores de la escuela regular, tendrían que trabajar coordinadamente para ofrecer respuestas a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Se parte de la idea de que las estrategias de apoyo que organiza y propone la USAER no se tienen que desarrollar de manera aislada, dirigidas sólo a algunos alumnos y desvinculadas de las acciones que cotidianamente se trabajan en la escuela y en las aulas, sino que incluyen a todos actores implicados en el proceso

educativo (maestros, directivos, alumnos y padres de familia), ya que cuanto mayor es su protagonismo mayor es la posibilidad de consolidar cambios en las acciones, conocimientos, actitudes y creencias para desarrollar un proceso de mejora a nivel institucional que impacte en la mejora del logro educativo de todos los alumnos inmersos en cada una de las escuelas.

En este sentido, el apoyo que brinda la USAER no tendría como objetivo principal resolver las necesidades de aprendizaje sólo de algunos alumnos en particular, sino también potenciar cambios en las escuelas que modifiquen las prácticas educativas excluyentes. Una de las funciones más importante de un maestro de apoyo de USAER estaría enfocada en los procesos de cambio y desarrollo institucional, que impacten en la mejora de la escuela (liderazgo, proyecto educativo, planeación en el aula, formas de evaluación, etcétera) y en el logro académico de todos los alumnos, incluyendo a los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos.

El interés por explorar sobre las acciones que cotidianamente realizan los equipos de las USAER para favorecer el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas está centrado en las siguientes interrogantes, las cuales me he plantado al observar diversos resultados tanto en la construcción de procesos de colaboración entre los docentes de Educación Especial y Educación Regular, como en la conformación de ambientes y prácticas inclusivas en las escuelas regulares donde las USAER proporcionan apoyos, éstas son:

¿Bajo qué presupuestos han construido los equipos de USAER las líneas de atención y apoyo para favorecer la Inclusión Educativa de la diversidad del alumnado, específicamente de los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos?

¿Cómo se delimitan las funciones y responsabilidades del maestro de apoyo y del maestro de aula regular en la construcción de prácticas inclusivas dentro del aula?

¿De qué manera las prácticas del maestro de apoyo de la USAER han tenido impacto en la transformación de los contextos escolares?

¿En qué medida las estrategias de apoyo de los equipos de USAER han favorecido el desarrollo de un trabajo conjunto en la atención a la diversidad de los alumnos y la creación de ambientes escolares inclusivos?

¿De qué manera la organización escolar influye o determina la construcción de prácticas inclusivas y el desarrollo de estrategias para la atención a la diversidad?

En este sentido, la presente investigación está centrada en construir una explicación sobre los procesos de apoyo y atención que hasta el momento han desarrollado los equipos de las USAER en colaboración con los docentes de Educación Regular para ofrecer respuestas a la diversidad de la población escolar, incluyendo a los alumnos con discapacidad y/o con requerimientos de apoyos específicos, considerando, que dadas las condiciones de estos alumnos, presentan dificultades para acceder a los aprendizajes plasmados en el plan y programas de estudio vigentes.

Al mismo tiempo, los resultados de esta indagación pretenden ofrecer elementos que permitan tomar decisiones para fortalecer el trabajo entre USAER y la escuela regular, identificando las tensiones entre ambos profesionales, por una parte, y los requerimientos psicopedagógicos indispensables para la intervención, de tal manera que se establezcan pautas específicas de trabajo según la naturaleza de las necesidades educativas del alumnado.

Objetivos de la investigación

La intención de la investigación es contar con un mayor conocimiento sobre las condiciones en las que se desarrollan los procesos de trabajo de los docentes de la USAER en la atención y apoyo de los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos dentro del marco del Modelo de Atención de

los Servicios de Educación Especial, así como construir explicaciones sobre las actuaciones y toma de decisiones de los docentes de la USAER para la construcción de ambientes de trabajo centrados en la colaboración. En este sentido se plantean como objetivos de la investigación:

Objetivo General:

Realizar un estudio exploratorio sobre las estrategias y acciones que el docente de la USAER establece en colaboración con los docentes de la escuela regular para la concreción de estrategias de atención y apoyo a la diversidad del alumnado.

Objetivos Específicos:

- Identificar y analizar las estrategias de intervención y apoyo que favorecen u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo entre el docente de Educación Especial y Educación Regular para la construcción de ambientes y prácticas escolares inclusivos al interior la escuela.
- Identificar el tipo de organización escolar que favorece u obstaculiza la atención a la diversidad del alumnado.
- Determinar el tipo de elementos teóricos, conceptuales y operativos son indispensables en la labor del docente de apoyo para la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos y de atención a la diversidad.
- Evaluar el impacto de las acciones que hasta el momento ha tenido la USAER en la construcción de ambientes escolares inclusivos.

Estructura del trabajo

La estructura de la tesis la organicé en tres capítulos. En el primer capítulo se muestra el marco contextual a partir de la presentación de un recorrido por las normas Nacionales e Internacionales que han dado pauta a la construcción de políticas educativas para la atención a la diversidad del alumnado al interior de las instituciones educativas, mismas que han llevado a la reestructuración de nuestro sistema educativo y de los servicios que presta la Educación Especial en nuestro país, particularmente en el Distrito Federal con la construcción del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.

En el segundo capítulo se plantea el marco conceptual en el que se sustentan los principios de la Integración y de la Inclusión Educativa, destacando los retos que enfrenta nuestro sistema educativo para la construcción de escuelas que apoyen, atiendan y sean respetuosas de la diversidad del alumnado. Así mismo, se plantea el papel de la USAER como institución estratégica en la construcción de ambientes escolares inclusivos. Dichos elementos me permitieron ampliar los esquemas de referencia para la construcción de pautas organizativas en la atención de alumnos con discapacidad y necesidades de apoyos específicos al interior de las escuelas y aulas de Educación Regular.

En el tercer capítulo se presentan los resultados del análisis e interpretación de información obtenida a partir de los instrumentos de recopilación empleados para el desarrollo de la investigación. La información se organizó con base en las cuatro dimensiones de análisis construidas para tal fin.

En la dimensión *1. Propósitos, finalidades y funciones de la USAER, su organización y formas de operación*. Se rescató la comprensión y claridad que tienen los docentes y directivos de la USAER de los elementos normativos que definen su papel en el sistema educativo, así como el reconocimiento de dificultades para la operación del nuevo modelo de atención de USAER.

En la dimensión 2. *Condiciones de la práctica institucional de la escuela regular. Contextos de operación y procesos.* Se rescataron las condiciones organizativas de las escuelas regulares que facilitan u obstaculizan el desarrollo de un trabajo colaborativo entre el docente de Educación Regular y Educación Especial para la puesta en marcha de estrategias y acciones encaminadas a la atención de la diversidad, específicamente de los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos.

En la dimensión 3. *El proceso de atención y apoyo de la USAER,* se identificaron algunas formas y procedimientos que los maestros de apoyo de las USAER han desarrollado para organizar el proceso de atención y apoyo para la escuela regular y a los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos inscritos en las escuelas de incidencia. En esta dimensión también se identificaron las formas de interacción entre el docente de apoyo y el docente de aula regular en el desarrollo y puesta en marcha estrategias y acciones basadas en el trabajo colaborativo. A partir de las conclusiones de este apartado se generó la inquietud y necesidad de compartir la construcción de pautas organizativas para sistematizar la atención de alumnos con discapacidad y necesidades de apoyos específicos al interior de las escuelas y aulas de educación regular.

En la dimensión 4. *La relación de la USAER con la escuela regular y su proyección al ámbito educativo y social,* se identificaron los principales retos que enfrenta la USAER como servicio de apoyo a la educación regular, así como su proyección social y educativa en la construcción de ambientes escolares inclusivos.

En el último apartado se presentan las conclusiones de las cuatro dimensiones de análisis, las cuales permitieron identificar las dificultades y retos que enfrenta el docente de USAER para la construcción de condiciones que favorezcan la relación profesional entre el docente de Educación Especial y de Educación Regular, así como para definir el trabajo que le corresponde a cada uno de ellos en la

conformación de propuestas para los tres ámbitos de incidencia: la escuela, el aula y los alumnos.

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL: EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Las políticas educativas internacionales, han proyectado cambios trascendentales en los sistemas educativos para satisfacer uno de los derechos fundamentales de todas las personas: el acceso a la educación. En este sentido, las reformas educativas que en cada país se hay proyectado intentan cumplir la meta de asegurar una Educación Básica de calidad para todos los niños independientemente de las condiciones que les caractericen.

En México, las políticas educativas se han traducido en reformas que han intentado reestructurar principalmente las prácticas de enseñanza, ya que hasta el momento los resultados educativos no han sido los esperados, sin embargo a casi veinte años del inicio de estas reformas que incluyeron la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la modificación de planes y programas de estudio, la elaboración de nuevos libros de texto, la reorientación de los servicios de Educación Especial y la concreción de estrategias para la actualización docente y directiva, aún no se ha logrado en nuestro país una universalización de la Educación Básica, aún se puede observar que permanecen problemáticas como la equidad de la distribución y calidad de la oferta educativa. De acuerdo con Blanco (2006) “los colectivos más excluidos son precisamente los que necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aislada o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad”. (Blanco, 2006, p. 1)

En México como en muchos de América Latina se ha adoptado en las políticas educativas los principios de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), que entre los más importantes se encuentran el derecho de todos los niños a la educación independientemente de sus características, capacidades, intereses y necesidades; el diseño de programas de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos, así como el acceso a las escuelas regulares de personas con NEE. En dichos principios se reconoce la importancia

de las escuelas abiertas a la diversidad como medios para combatir actitudes, crear sociedades integradoras y lograr una Educación para Todos.

A pesar de los avances alcanzados en nuestro país en relación a la construcción de políticas educativas orientadas a elevar la calidad de la educación, a mejorar los ambientes escolares y a ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades, aún se pueden identificar en la práctica distintos factores que excluyen a muchos alumnos del sistema educativo. Si bien se ha aumentado considerablemente la cobertura y oferta educativa de la Educación Básica, y se han ampliado los años de escolaridad obligatoria, las políticas educativas no han sido acompañadas de estrategias que garanticen la permanencia de los alumnos en las escuelas y que se atiendan y apoyen efectivamente a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se señala que más de 30 millones de personas no han concluido o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la Educación Básica o no ha podido concluirla. El promedio de escolaridad en nuestro país es inferior al nivel de secundaria terminada, lo que significa que el sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento. (SEP, 2007, p.9)

En el informe publicado en el 2009 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) "Country Highlights, Doing Better for Children" (OECD, 2009) se enfatiza que la mayoría de los resultados del bienestar de los niños mexicanos están muy por debajo de los observados en otros países de la OCDE, por lo que en México se necesita fortalecer las políticas sobre la infancia, a fin de mejorar los resultados en las áreas de pobreza, educación, salud y seguridad. "Conseguir un buen comienzo en la vida, especialmente para los niños desfavorecidos, es importante, México necesita continuar con su tradición de

políticas innovadoras para niños pequeños y desfavorecidos y hacer más por estos grupos". (OCDE, 2009, p. 1)

Los datos anteriores nos permiten corroborar que aún son muchas las personas en nuestro país que por diferentes causas se encuentran en situación de desigualdad, que enfrentan barreras para el aprendizaje y el acceso al conocimiento. Uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo de nuestro país, es el de ofrecer una educación con calidad y equidad para la diversidad del alumnado, la cual garantice una igualdad de oportunidades, que dé a cada quien lo que necesite y le proporcione apoyos en función de sus características y necesidades individuales, de esta manera podremos avanzar en los objetivos de permanencia y éxito escolar de cada uno de los alumnos.

El reconocimiento y atención de la diversidad, supone un cambio en las prácticas educativas, prácticas que influyan en la construcción de una nueva cultura escolar y guíen la mejora de los procesos educativos que se desarrollan en la escuela. De acuerdo con Huguet.

Es necesario que se considere a la escuela como un sistema abierto y complejo. Un sistema formado por diversos subsistemas y personas que hay que tener en cuenta como personas, pero, al mismo tiempo, como elementos de este sistema global. Personas y subsistemas que interactúan entre ellos, que influyen mutuamente y, a la vez, reciben influencias de los sistemas con los que se relacionan. (Huguet, 2006, p. 29)

En este sentido, es importante enfatizar que el cambio y la construcción de una nueva cultura escolar³ implican un proceso lento y complejo, que requiere de la creación y establecimiento de distintos tipos de relaciones entre los actores del hecho educativo.

³ Como lo señalan Marchesi y Martín, "[...] la cultura de la escuela está formada por las creencias y convicciones básicas del profesorado y de la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento del centro. La cultura incluye las normas que afectan a la comunidad educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de comunicación, las relaciones y el tipo de colaboración que existe entre los docentes". (Marchesi, y Martín, 2000, p. 240)

Entender la mejora escolar como un proceso implica desarrollar estrategias y plantear cambios, ya sea en el ámbito de las innovaciones didácticas en el aula [...] o en el ámbito del desarrollo de la organización y la estructura. Los cambios en el aula hay que fomentarlos y estimularlos a través de cambios en la organización y en las dinámicas de comunicación y trabajo. (Huguet, 2006, p. 32)

Si bien las políticas educativas en nuestro país han promovido una transformación en las culturas y prácticas escolares, son evidentes las dificultades que enfrentan las escuelas para innovar, desarrollar y fortalecer las estructuras organizativas y de gestión, así como para la renovación de prácticas que impacten en la atención que se brinda a los educandos.

Con el propósito de ampliar el conocimiento sobre los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa en México, en los siguientes apartados se presentan algunas de las normas y acuerdos internacionales que han dado sustento a la conformación y reestructuración de las políticas educativas en nuestro país, posteriormente se enfatiza en las normas nacionales que han tenido como propósito elevar la calidad educativa y avanzar en la construcción de espacios escolares inclusivos, considerando para ello que es en la escuela y en las aulas donde se concretizan las acciones y en donde verdaderamente se pueden hacer efectivos los principios de una Educación para Todos.

1.1. Normas Internacionales

Desde la década de los años sesenta se comenzaron plantear algunos acuerdos y normas internacionales que apoyan la premisa de una educación para la diversidad, el reto de garantizar una educación para todos se estableció como una prioridad para todos los países como un acto de justicia y equidad en favor de los grupos sociales que por diversas razones se encuentran mayormente excluidos de los sistemas educativos, sin embargo, aún con la declaración de diversas convenios encaminados a dicha finalidad, nos encontramos lejos de cumplir sus principales premisas.

El logro de la inclusión educativa está siendo un largo camino, rico en experiencias, pero arduo en su día a día, debido a los muchos obstáculos que debe superar. Unos muy importantes, los mentales, lo que suponen prejuicios bien por falta de información, bien por intereses innumerables. Otros. Los de carácter económico que en muchos países, suponen una barrera difícil de salvar, ya que ni siquiera todos los niños (sin problemas, sin diferencias especiales...) tienen la posibilidad de ejercer ese derecho a la educación que poseen como principio constitucional declarado por encima de cualquier circunstancia. (Casanova, 2011, pp. 31 y 32)

Con la intención de presentar un recorrido sobre los acuerdos, convenios y declaraciones internacionales que han impactado en la construcción de políticas educativas basadas en las premisas de igualdad, equidad y calidad, se presenta una breve descripción de los que considero más importantes publicados desde los años noventa hasta la fecha y que de alguna manera ha exigido a los distintos países miembros de distintas organizaciones incluido México, asumir compromisos y responsabilidades en el ámbito de sus sistemas educativos:

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990)

Con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, en esta convención se aboga por implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria y hacer la enseñanza superior accesible para todos, proporcionando orientación educativa a todos los niños y adoptando medidas para fomentar la asistencia regular y reducir la tasa de deserción escolar. Uno de sus artículos se dedica a la garantía de los mismos derechos a los niños mental o físicamente impedidos.

Declaración mundial sobre Educación para Todos (1990)

Fue realizada en el contexto de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, convocada en Jomtien Tailandia. A partir de ella se trata de fortalecer la universalización del acceso de todos a la educación básica, promoviendo la equidad, el aumento de los servicios educativos de calidad y adopción de medidas para reducir las desigualdades.

El concepto de **Educación para Todos** y el de **necesidades básicas de aprendizaje** que se derivó de éste, implicó una visión más amplia de la educación

básica, cuyos principios continúan vigentes en la actualidad, ya que se retoman como principios fundamentales a desarrollar dentro de las políticas educativas.

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993)

En estas normas se consideran los compromisos sobre la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, pero se dedican veintidós artículos a los servicios de apoyo para las personas con discapacidad, a las posibilidades de acceso y a la mejora de la calidad de la educación.

Declaración de Salamanca (1994)

Surge a partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. En ella se promueve un acuerdo mundial para lograr la integración en las escuelas regulares del alumnado con NEE (denominación que incluía a los alumnos con algún tipo de discapacidad y/o con dificultades para el acceso al currículum). Uno de sus objetivos era lograr que las escuelas incorporaran a todos los alumnos y alumnas independientemente de sus características, ofertando apoyos acordes a sus necesidades individuales.

El concepto de NEE impulsó el desarrollo de políticas educativas para lograr ambientes educativos de aprendizaje para todos y aún continúa siendo un referente importante en muchos países para la atención educativa de los alumnos con discapacidad.

Informe Delors (1996)

La publicación de este informe se denominó: “La educación encierra un tesoro” el cual fue elaborado por una comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors, en ella se considera que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, así como la vía al servicio de un desarrollo humano más armónico, al igual que para erradicar la pobreza y la exclusión. Se imprimen ideales que conciben a

la educación como un medio para lograr en todas las personas el desarrollo de capacidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida basada en cuatro pilares: **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser**. Dichos pilares han sido los referentes principales en el sustento y conformación de del plan y programas de estudio de educación Básica 2011 en nuestro país, el cual está orientado en el desarrollo de competencias para la vida.

Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos (2000)

Se elaboró en el marco del foro mundial sobre educación, en él se presentaron los resultados del logro de los objetivos establecidos en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos una década atrás. Aunque se reconocieron avances, también se concluyó que éstos se dieron de manera desigual y con lentitud en algunos países donde la pobreza, la desigualdad y la exclusión continúan observándose como problemáticas a erradicar. En este sentido, se presentaron compromisos para garantizar una educación de calidad mediante la implantación de acciones para la mejora en la cobertura en Educación Inicial y el acceso y permanencia en Educación Básica. Por otra parte se prestó especial relevancia en superar desigualdades de género para garantizar el acceso equitativo de las niñas a la Educación Básica.

Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Cumbre del Milenio (2000)

En el marco de la Cumbre del Milenio, la ONU, convocó a sus miembros a discutir temas en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales de intervención. Se reafirmó el pacto para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo para el año 2015, con un compromiso ético y político con los grupos más vulnerables.

Publicación del Índice de Inclusión (2000)

Las políticas internacionales en favor de la equidad y justicia social se vieron reflejadas en la publicación del *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, por Tony Booth y Mel Ainscow en Gran Bretaña.

La conformación de dicho documento constituyó un punto de referencia para el establecimiento nuevas formas de organización y trabajo escolar, encaminados a la construcción de comunidades escolares colaborativas que se caracterizaran por el uso de estrategias innovadoras para conseguir incrementar el aprendizaje y logro educativo de todos los alumnos. En la publicación se invita a los docentes a incrementar las oportunidades de aprendizaje y participación de todos los alumnos, y a reducir o eliminar *barreras para el aprendizaje y la participación*.

La aparición del concepto de **barreras para el aprendizaje y la participación BAP**, representó un cambio en la posición educativa ante los alumnos con discapacidad, haciéndose referencia a las dificultades que puede llegar a enfrentar cualquier alumno al interactuar con los contextos: las personas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas. Con la utilización del término BAP se ha pretendió erradicar el de NEE, argumentando que éste último hace referencia únicamente a las dificultades que presenta un alumno para acceder al currículum sin que se consideren los contextos en donde participa. Más adelante revisaremos que dichos conceptos no se contraponen, sino que la utilización del término BAP amplía el ámbito de apoyos que brindan los servicios de Educación Especial a los alumnos con discapacidad, NEE, migrantes, indígenas y otros que por su situación o características se encuentren en riesgo de ser excluidos del sistema educativo.

Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (2001)

La reunión fue convocada por la OREALC/UNESCO en Cochabamba, Bolivia. En ella se analizaron los resultados de evaluación de los veinte años del Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe, destacando la perspectiva de los posibles escenarios políticos, sociales, económicos y culturales, en los cuales se desarrollaría la educación en América Latina en los próximos quince años. Una de las recomendaciones que surgieron en esta reunión, estuvo centrada en el fortalecimiento de los procesos de inclusión a la escuela regular de

todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, evitando cualquier tipo de discriminación a través de proporcionarles ayudas especializadas para el acceso y construcción de aprendizajes.

Publicación del Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva (2004)

Con la publicación del Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva realizada por la UNESCO, se vieron reflejados los avances en relación al reconocimiento de la educación como un derecho humano básico, ya que en ella se intenta orientar a los sistemas educativos para el desarrollo de políticas educativas inclusivas. Sin pretender ser un guía para desarrollar sistemas educativos inclusivos, en ella se ofrecen orientaciones para impulsar nuevas formas de gestión escolar para que las escuelas atiendan a todos los niños de su comunidad, procurando mayor atención a aquellos que han sido excluidos de las oportunidades educativas, como los alumnos con discapacidad o pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas.

Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)

La reunión tuvo como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad. Con base en ello se propuso contribuir a que la sociedad tomara consciencia de la necesidad de garantizar los derechos de justicia, salud, vivienda, libertad, privacidad, trabajo, participación en la vida política, pública y cultural, deporte, rehabilitación y por supuesto, educación, a la que se dedica el Artículo 24 donde literalmente enfatiza que los Estados Partes asegurarán que los niños con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria, determinando la obligación de ofrecer una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que vivan. También se señala la importancia de la realización de ajustes razonables en función de las necesidades individuales, entendidos como:

[...] las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (CONAPRED, 2007, p. 5)

En la convención se refiere a la discapacidad de acuerdo con el Modelo Social de la Discapacidad, el cual rescata que

[...] es el resultado de la interacción entre la 'deficiencia' de una persona y los obstáculos impuestos por la sociedad, los cuales impiden su participación en la misma. Cuantos más obstáculos hay –físicos, actitudinales, discriminatorios y para el aprendizaje y la participación- más “discapacitada” hacemos a una persona. (SEP/DEE, 2011a, p. 30)

En la convención también se resalta que para que los Estados ofrezcan medidas y apoyo personalizado a las personas con discapacidad, es necesario que se brinden posibilidades de que aprendan habilidades para la vida y desarrollo social para facilitar su participación plena y en igualdad de condiciones en los entornos que participa, los cuales fomenten al máximo su desarrollo académico y social. En este sentido se busca:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y niñas ciegos, sordos, sordo ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. (CONAPRED, 2007, pp. 19 y 20)

Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” (2010)

Fue celebrada en Madrid, España en donde se prestó especial importancia a los avances y retos para alcanzar los objetivos de calidad, equidad, inclusión, respeto a la diversidad y participación real de todas las personas en la sociedad. Entre las propuesta realizadas se destaca la declaración de la Educación Inclusiva,

centrada en la persona, ya que beneficia a todos los estudiantes pues los prepara de manera efectiva para vivir y trabajar en una sociedad plural.

Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata” (2010)

Es hasta el momento el último documento de carácter internacional que destaca la importancia de la educación como derecho humano fundamental, que debe ser protegido y garantizado por todos los Estados Iberoamericanos para que llegue a la población sin ningún tipo de discriminación. En este documento se enfatiza la relevancia de garantizar la cobertura universal y gratuita de la Educación Primaria y Secundaria así como el principio de igualdad de oportunidades. En lo referente a Educación Inclusiva subraya la necesidad de:

Incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal. (SEGOB, 2010, p. 8)

También se hace hincapié de la mejora de la calidad educativa, en la atención a la primera infancia, en la necesidad de un currículum significativo, en la existencia de modelos alternativos de educación en la alfabetización de toda la población.

En todas las normas descritas con anterioridad, subyacen los principios de una Educación Para Todos con calidad y equidad, las cuales han obligado a los países miembros de las organizaciones promuevan normas que garanticen sociedades más justas y democráticas, pero también garanticen el acceso a la educación de toda la población sin distinciones de ninguna naturaleza. En el caso de nuestro país, al ser parte de estos organismos internacionales, se ha visto obligado a impulsar políticas para mejorar el sistema educativo y para garantizar el derecho de todos los mexicanos a la educación, incluidos los alumnos con discapacidad, entre esas políticas se destacan las que se describen a continuación.

1.2. Normas Nacionales

Desde los años ochenta se comenzaron a plantear en nuestro país algunas propuestas para la adopción del modelo educativo en los servicios de Educación Especial.

[...] cuando la Dirección General de Educación Especial emitió, en 1980, un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, 'Bases para una Política de Educación Especial', se inició en México el modelo educativo de este nivel (SEP/DEE, 1994a, p.10).

Esta política educativa de Educación Especial se apoyó en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza de los sujetos con requerimientos especiales de educación.

Este replanteamiento en relación con el concepto de sujetos con requerimientos de educación especial, no implicó el desconocimiento o la desaparición de los alumnos "con" deficiencia mental, "con" dificultades de aprendizaje, "con" trastornos de audición y lenguaje, "con" deficiencias visuales, "con" impedimentos motores" y, "con" problemas de conducta; sino que además se reconoció la necesidad de atención de los alumnos "superdotados" y los alumnos "autistas" [...]. (SEP/DEE, 2010, p. 130)

Aunque se consideraba la atención de estos grupos con una pedagogía especial, se recomendaba que la Educación Especial no debía concebirse como separada de la Educación Regular para procurar con ello el derecho a la igualdad de oportunidades educativas. El proyecto de "Grupos Integrados" constituyó una medida estratégica de integración institucional e inició la cooperación entre Educación Especial y Educación Primaria.

[...] se procuró evitar una separación absoluta entre el conjunto diversificado de alumnos sujetos de atención de la Dirección de Educación Especial y los que respondían a la norma promedio, quienes también podían presentar alguna dificultad y requerimientos de educación especial en un momento cualquiera de su vida. Esta mirada, fortalecía la corresponsabilidad y relación entre educación especial y educación general. La distinción se centró en las modificaciones y adiciones que se introdujeron para compensar o superar alguna deficiencia [...]. La educación especial bajo estas consideraciones, se comprendió como una institución que atiende a sujetos con necesidades especiales, cualquiera que fuera su problemática. Se reconoció además como una institución que compartía los fines generales y los principios de educación regular. Según la naturaleza y grado de problemas de los alumnos, incorporó objetivos específicos, programas adicionales o complementarios

individualizados, cuya aplicación tenían un carácter transitorio o con cierta permanencia en el aula regular, en la escuela o en otros servicios. (SEP/DEE, 2010, p. 130)

Como puede observarse, la década de los años ochenta representó para la Educación Especial una época en la que si bien basaba sus propuestas de trabajo en una pedagogía especial centrada en los sujetos con requerimientos especiales de educación, ya se vislumbraba la importancia y necesidad de compartir principios y finalidades con la Educación Regular, sin embargo, fue hasta el principio de los años noventa que se comenzaron a modificar las políticas educativas en nuestro país ante la necesidad de responder a los acuerdos internacionales que demandaban una mejora en la calidad de la Educación Básica.

Entre las normas nacionales construidas en nuestro país para fortalecer y garantizar una Educación Básica de calidad bajo los principios de una Educación para Todos podemos rescatar las siguientes:

Reforma del Artículo 3° Constitucional (1992 - 1993)

Ésta se realizó el 28 de enero de 1992, en la cual se precisa que la Educación que imparta el Estado: federación, estados, municipios, sea laica, buscando evitar que la educación oficial privilegie a alguna religión o que los profesores la promuevan. El 5 de marzo de 1993 se realizó una nueva reforma en donde propone que además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la Educación Superior. En uno de sus fragmentos más importantes a la letra dice:

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 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 solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (SEP, 1993, p. 5)

Esta reforma quedó incorporada a la Ley General de Educación promulgada el 12 de julio de 1993.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)

El propósito fundamental del acuerdo estuvo orientado en la mejora de la calidad de la educación y en el fortalecimiento de la equidad en los servicios educativos para con ello asegurar que todos los niños y niñas tuvieran oportunidad de acceder a la escuela, así como la posibilidad de alcanzar los propósitos fundamentales de la Educación Básica. En el marco del Acuerdo, se generaron una serie de acciones como: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los planes y programas de estudio, la renovación de los libros de texto gratuito, el establecimiento de un sistema nacional de actualización de los profesores en servicio y la generación de programas que atendieran específicamente a grupos de población marginada, o en riesgo de fracaso escolar.

Ley General de Educación (1993)

Aunque la ley fue promulgada en 1993, ha tenido diversas modificaciones y complementos en algunos de sus Artículos a lo largo de los últimos años, con la intención de mantenerse a la vanguardia en los cambios e iniciativas internacionales y nacionales. Los artículos que se presentan a continuación son los que considero como los fundamentos políticos explícitos que han impactado en las formas de trabajo y organización de la Educación Especial en nuestro país.

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. (SEP, 1993, p. 1)

Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja.

Artículo 33. Fracción V.- Se otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos 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 discapacidades, 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.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (SEP, 1993, p. 56)

Entre los principios más relevantes que se inscriben en Artículo 41 de la Ley General de Educación, destaca el principio de la equidad social incluyente y con perspectiva de género, el cual enfatiza el derecho de los alumnos a recibir una Educación Básica de calidad con equidad y sin discriminación.

El Artículo 41 de la Ley General de Educación, se encuentra actualmente en un proceso de reforma por el Poder Legislativo. Éste tiene la finalidad de actualizar la esencia teórica y filosófica de Educación Especial, su posición en el sistema educativo y su mirada en torno a los sujetos de atención para de esta manera fundamentar su misión y sus tareas.

Esta reforma cobrará relevancia para asumir la Educación Inclusiva como una responsabilidad de las modalidades y 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". (SEP/DEE, 2011a, p. 34)

Proyecto General para la Educación Especial en México (1994)

El proyecto partió de la premisa de que mientras más oportunidades tenga el alumno con alguna discapacidad de convivir con otros niños en escuelas regulares, mejor será su proceso educativo. En este sentido se propició que Educación Especial reorientara técnica y operativamente los servicios que ofrecía hasta ese momento y buscó generar condiciones técnicas, materiales y de infraestructura para brindar las respuestas educativas que se plantearon en el

Artículo 41 de la Ley General de Educación. Así surgieron los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las USAER.

En el proyecto se plantearon dos acciones simultáneas: la escolar y la social, en donde la atención se centró en el cumplimiento de los propósitos educativos del currículo básico y no en la atención del sujeto desde un modelo terapéutico y asistencial. La integración educativa fue una estrategia para sustentar el cambio en el enfoque en la atención a los alumnos con discapacidad y lograr una educación con equidad, calidad y sin ningún tipo de exclusión. Se proyectó que la estrategia de integración para los alumnos con NEE requeriría de acciones integrales: en salud, recreación, deporte, educación y asuntos laborales.

Los puntos esenciales del Proyecto General para la Educación Especial en México se centraron en:

[...] terminar con un sistema de educación paralelo; asumir la condición de modalidad de Educación Básica; operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa; operar con el Modelo Educativo; establecer una gama de acciones para la integración educativa; y procurar la concentración intersectorial. (SEP/DEE, 2010, p. 190)

Las USAER se concibieron como:

[...] la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares". (SEP/DEE, 1994d, p. 8)

La USAER formó parte de la propuesta para la reorganización de la Educación Especial ya que proponía una nueva relación entre los servicios de Educación Especial y Educación Regular, se concibió como:

El desarrollo técnico y operativo de la USAER se realizó con base en base a dos estrategias: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y los padres de familia. El proceso de intervención consideró cinco acciones fundamentales: la evaluación inicial, la planeación de la intervención, la

intervención, la evaluación continua y el seguimiento. Dichas acciones se acompañaron de la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de acciones de gestión. En el cuadro 1 se esquematiza el proceso de atención que desarrollaba la USAER.

Cuadro 1 Proceso de atención de los alumnos con NEE



(SEP/DEE 2010, p. 204)

El desarrollo técnico y operativo de la USAER se realizó con base en base a dos estrategias: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y los padres de familia. El proceso de intervención consideró cinco acciones fundamentales: la evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención, la evaluación continua y el seguimiento. Dichas acciones se acompañaron de la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de acciones de gestión. En el cuadro 3 se esquematiza el proceso de atención que desarrollaba la USAER.

En lo referente a la estructura organizativa, la USAER se conformó por un director, maestros de apoyo, equipo de apoyo técnico (psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social) y una secretaria. Los maestros de apoyo tendrían como centro de adscripción la USAER, pero su lugar de trabajo serían las escuelas regulares a

las cuales se les brindara el apoyo. Se sugirió que en promedio existieran dos maestros de apoyo en cada escuela y que el director de la USAER estableciera su sede en alguna de las escuelas de atención. Cada USAER atendería en promedio cinco escuelas y el equipo de apoyo técnico participaría de forma itinerante en cada una de las escuelas tanto en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, como en la orientación a los maestros y padres de familia.

Para el desarrollo de las actividades en las escuelas regulares se acondicionó un aula que se denominó “aula de apoyo” en la cual se proyectó ubicar la sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la Educación Especial, pero también el espacio de atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como de orientación al personal docente y atención a los padres de familia.

Se precisó que la intervención de la USAER con los alumnos podría desarrollarse en el grupo y/o en el aula de apoyo, dependiendo del reconocimiento de las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las condiciones del proceso enseñanza aprendizaje desarrollado en las aulas. La orientación a los docentes de la Escuela Regular tenía como objetivo proporcionarles los elementos técnicos para que participaran en la generación de alternativas de atención a los alumnos y respondieran a las necesidades educativas especiales detectadas a partir del análisis de los factores que repercutían en su aprendizaje.

Si bien se puede apreciar en las estrategias de trabajo de la USAER una atención prioritaria a los alumnos con necesidades educativas especiales, también se consideraba la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia a partir de las condiciones del proceso enseñanza aprendizaje que se desarrollaba en las aulas.

El Proyecto General para Educación Especial y sus pautas de organización, fueron publicados en los Cuadernos de Integración Educativa conformados por

siete volúmenes, los cuales se convirtieron en el referente principal para el desarrollo y organización de las funciones de los profesores de Educación Especial.

En el documento “Educación Especial en el Distrito Federal; Una Escuela para Todos” publicada por la Dirección de Educación Especial en el 2003, se señala que entre las metas que se lograron alcanzar con el proyecto de Educación Especial destacan:

- La transformación del sistema paralelo de educación
- La reorganización de la Dirección de Educación Especial
- El aprovechamiento de la infraestructura de la Educación Básica instalada y los recursos de Educación Especial existentes
- El avance de manera significativa en el establecimiento de diversas opciones técnico-pedagógicas, así como operativas que favorecieron la primera etapa de la integración
- El fin a la atención por “áreas de discapacidad centradas en un enfoque médico terapéutico” para enfatizar el aspecto educativo. (SEP/DEE, 2003, pp. 16 y 17)

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. (1995)

El objetivo principal de este programa fue el de promover la integración social de las personas con discapacidad con la finalidad de garantizar el respeto y ejercicio de sus derechos humanos, políticos y sociales, la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a los servicios de salud, educación, capacitación, empleo, cultura, recreación y deporte. También incluyó normas para la adecuación de la infraestructura en espacios públicos apropiados (laborales, comerciales, oficiales y recreativos), a través de la construcción de accesos que facilitaran su movilidad y el desplazamiento, para así contribuir al su bienestar y mejorar su calidad de vida.

La importancia que caracterizó a este programa, fue el impulso de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y el énfasis en el fomento de una cultura de respeto, dignidad y aceptación.

Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)

En este programa se hizo alusión por primera vez a la Educación Especial, se establecieron compromisos y se proporcionaron lineamientos para la integración educativa. En dicho programa se definió a la Integración Educativa como: el acceso, al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje. En este sentido, el programa estableció como uno de sus principios, la atención con equidad a los grupos sociales más vulnerables, considerados entre ellos a los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas, a las personas con discapacidad, a los jornaleros migrantes y en particular, a los indígenas. De esta manera se consideró ampliar la cobertura de los servicios educativos para hacerlos llegar a toda la población, independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica o social.

Proyecto de Investigación e Innovación en Integración educativa (1995-2002)

El proyecto fue auspiciado por la SEP y el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, con la intención de propiciar condiciones que permitieran a las a los niños con NEE integrarse con éxito a las escuelas de Educación Regular. Las estrategias y materiales desarrollados a partir de este, estuvieron dirigidos tanto para el personal directivo y docente de Educación Básica como de Educación Especial, para contribuir a la comprensión de los fundamentos y finalidades del proyecto de Integración Educativa, así como para aportar elementos teóricos y prácticos que permitieran poner en marcha el proceso de Integración Educativa en las escuelas y aulas de Educación Regular.

Entre los objetivos del proyecto se destacaron:

- La promoción de cambios en las prácticas de los docentes de las escuelas regulares (de los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria) orientados a la atención la diversidad y a ofrecer una mayor calidad de la educación de sus alumnos.
- La promoción de cambios en las prácticas del personal de Educación Especial, para que la atención que se brindara a los profesores, padres y alumnos se centrara en un trabajo educativo y no en un trabajo clínico.
- La promoción cambios sustantivos en la relación que se establecía entre el personal de Educación Regular y Especial, de tal forma que se estableciera un

trabajo colaborativo que beneficiara a los alumnos con necesidades educativas especiales y al resto de los alumnos.

- La promoción cambios en las formas de organización de las escuelas, que permitieran un trabajo colegiado y orientado por la formulación del proyecto escolar con la intención de que la comunidad educativa asumiera el reto de atenderá los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- La promoción cambios en las formas de participación de los supervisores de Educación Especial y Regular (de los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria), para que se garantizara la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. (SEP, 1995, p. 12)

Las principales acciones que caracterizaron al proyecto fueron: El seminario de actualización docente, la conformación y difusión de experiencias de integración, los materiales didácticos y el sistema de seguimiento de los niños con NEE.

Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (1997)

Fue llevada a cabo en Huatulco, Oaxaca y promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como una acción para revisar conceptual, metodológica y organizativamente los avances del proyecto de Integración Educativa, así como para establecer compromisos para ofrecer una educación de calidad a la población con NEE, entre las recomendaciones que se promovieron destacan:

- Concebir la integración como un proceso que permite el acceso al currículo de Educación Básica de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y se propicie la integración de los alumnos, a los servicios regulares de Educación Básica.
- Incorporar el currículo de Educación Básica a los servicios escolarizados de Educación especial.
- Plantear que la decisión de la integración sea tomada en forma conjunta por padres de familia, autoridades, maestros y especialistas.
- Considerar que la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales pueda ser en la escuela regular o especial, en las condiciones que más favorezcan al alumno.
- Desarrollar una gestión escolar basada en el trabajo colegiado y participativo de todos los involucrados.
- Identificar la construcción del proyecto escolar como una herramienta para organizar la actividad educativa de manera colegiada.
- Convocar la realización de reuniones de academias y consejos técnicos consultivos para crear espacios de reflexión teórico metodológico de la labor educativa. (SEP/DEE, 1994c, p. 17)

En esta misma conferencia se plantea la definición de NEE en la que se explícita el carácter interactivo y relativo de las NEE:

Un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (SEP/DEE, 1994e, p. 4)

Programa Nacional de Educación (2001-2006)

Uno de los objetivos primordiales establecidos en este programa, estuvo centrado en alcanzar la justicia educativa y la equidad a través de garantizar el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades mediante el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la Educación Básica.

Para lograr dicho objetivo se plantearon tres grandes retos: cobertura con equidad., calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e Integración y funcionamiento del sistema educativo. (SEP, 2001, p. 56)

Las intenciones del programa quedaron plasmadas en el siguiente párrafo:

Aspiramos a que todos los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal y para convivir con los demás, que las relaciones que ahí se establezcan se sustenten sobre la base del respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia. (SEP, 2001, p. 105)

Cómo parte del apartado *Visión y Objetivos de la Educación Básica Nacional al 2025*, el documento rescata la relevancia de las *prácticas educativas en el aula y en la escuela*, como uno de los elementos fundamentales para lograr una educación de calidad dentro del sistema educativo, en este sentido, se precisa que:

Las prácticas educativas en el salón de clases estarán centradas en el aprendizaje y dirigidas a respetar la dignidad de los niños y los jóvenes para encauzarlos a practicar ellos mismos un trato respetuoso y tolerante con los demás. Las formas de relación que establecen el maestro y sus alumnos y las que sostienen los educandos entre ellos mismos serán parte fundamental de la formación que recibirán: facultarán o

limitarán su autoestima y modelarán el comportamiento que habrán de seguir en su vida adulta. El ambiente en el aula alentará la participación activa de todos los alumnos, favorecerá el diálogo entre iguales y promoverá la tolerancia respecto de las diversas formas de ver el mundo.

En su práctica cotidiana en el salón de clases, el maestro estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada uno de los niños y jóvenes bajo su cuidado para garantizar que todos puedan alcanzar resultados educativos equivalentes. De igual forma, reconocerá y valorará el esfuerzo que realice cada niño y lo alentará a dar lo mejor de sí mismo. El docente también contribuirá a dirimir los conflictos sin actuar injustamente, ayudará a los niños y jóvenes a entender las diferencias que existen entre individuos y grupos, a combatir la discriminación y favorecer la solidaridad y a brindar el apoyo a quienes están en situación de desventaja.

Además de la atención a la diversidad social y cultural, el trabajo del maestro en el aula y en la escuela responderá a las diferencias en los ritmos y necesidades de aprendizaje de los educandos, de modo que todos reciban el apoyo que requieren para lograr los objetivos de la educación. El ambiente en el aula favorecerá la atención diferenciada y la variedad de formas de aprendizaje posibles". (SEP, 2010, p. 122)

Como puede observarse, con este programa se fortalecen los principios de calidad, justicia, equidad y atención a la diversidad dentro de nuestro sistema educativo.

Programa de Integración Educativa (2002)

En el mes de marzo del 2002 se publicaron en el Diario Oficial las reglas del Programa de Integración Educativa, las cuales tomaron como base para su construcción el análisis realizado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 relacionado con la atención de los alumnos con discapacidad en Educación Básica. En este programa se identificó que:

[...] con frecuencia, la incapacidad para identificar oportunamente a estos menores (con algún tipo de discapacidad) tiene efectos adversos sobre sus oportunidades educativas, puesto que dejan de recibir la atención especial que requieren durante un tiempo que puede resultar decisivo para su desarrollo. Por otra parte, la integración de estos menores al sistema regular no siempre funciona de la mejor manera, entre otras razones porque los profesores carecen, con frecuencia, de la preparación para identificarlos y tratar las discapacidades específicas que padecen. La atención a esta problemática reclama acciones decididas por parte de las autoridades educativas. (SEGOB, 2002, p.4)

En el Programa de Integración Educativa (PIE), se planteó como objetivo primordial fortalecer los servicios de Educación Especial y el proceso de integración educativa para que los alumnos con NEE recibieran la atención

requerida y pudieran tener acceso a una mejor calidad de vida. Entre sus objetivos específicos destacaron:

- Garantizar a los maestros de Educación Especial y de educación Regular Básica la disponibilidad de recursos de actualización y apoyo para asegurar la mejor atención a los niños con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, tanto en las escuelas de educación básica como en los Centros de Atención Múltiple.
- Promover cambios sustantivos en las prácticas educativas vigentes en las escuelas regulares de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, orientados a atender a la diversidad y a mejorar la calidad de la educación.
- Propiciar entre los profesionales de Educación Especial y maestros de escuelas regulares el trabajo colaborativo y colegiado que beneficie a los alumnos con necesidades educativas especiales y al resto de los alumnos.
- Fomentar la participación de los supervisores de Educación Especial y Regular (de los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria), de tal forma que se garantice la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Promover la creación de Centros de Recursos e Información para la integración educativa. (SEGOB, 2002, p.10)

El Programa de Integración Educativa, fue el antecedente que respaldó la elaboración del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual continua vigente hasta el momento en la mayoría de las entidades del país.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002)

Con la intención de brindar respuesta a las demandas de las políticas públicas y de la ciudadanía en relación con la generación de mayores oportunidades educativas para los niños con necesidades educativas especiales y particularmente para los que presentan alguna discapacidad, la Secretaria de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, elaboraron el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa con la finalidad de consolidar una cultura de integración en las escuelas de Educación Básica, para contribuir a la constitución de una sociedad incluyente y con igualdad de oportunidades.

Aunque en el documento se ponen de manifiesto una serie de factores que interfirieron en la plena consolidación del proyecto de Integración Educativa en las escuelas de Educación Básica, como: la imprecisión en la misión de los servicios de Educación Especial; la relación entre Educación Especial y Educación Regular; la falta de lineamientos sobre la organización y el funcionamiento de los servicios de Educación Especial; el rango de la Educación Especial en el organigrama de las instancias educativas estatales; los recursos humanos, financieros y materiales insuficientes; la falta de criterios y normas de inscripción, acreditación, promoción y certificación de las escuelas de educación regular que consideren la posibilidad de evaluar y promover a los alumnos con NEE de acuerdo con una propuesta curricular adaptada a sus necesidades específicas; la falta de definición en los criterios y las normas de evaluación y certificación para los jóvenes de los grupos de capacitación laboral de los CAM; así como la inexistencia de una relación interinstitucional efectiva que permita optimizar los recursos para atender a los alumnos y las alumnas con NEE, prioritariamente aquellos con discapacidad; también se precisaron acciones encaminadas al fortalecimiento de los servicios de Educación Especial y de la Integración Educativa como: la actualización del personal de Educación Especial y de Educación Regular, la ampliación de la cobertura de los servicios, la sensibilización e información a la comunidad educativa, la respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos y la disposición de apoyos técnicos y/o materiales para los alumnos con discapacidad.

Con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se establecieron objetivos, líneas de acción y metas orientadas al mejoramiento de los servicios de Educación Especial en todas las entidades del país con la perspectiva de lograrse en el año 2006.

Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003)

El objetivo de la construcción de esta ley fue el de prevenir y eliminar todas las formas de discriminación, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato de todas las personas.

Los artículos que se señalan a continuación, son los que considero que tuvieron impacto tanto en la modificación del Artículo 41 de la Ley General de Educación como de los lineamientos técnico-pedagógicos de los servicios de Educación Especial, ya que se reconoce el derecho de todas las personas a la inclusión, no discriminación e igualdad de oportunidades.

Artículo 4.- Para los efectos de esta Ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

Artículo 9.- Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades.

A efecto de lo anterior, se consideran como conductas discriminatorias:

I. Impedir el acceso a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos para la permanencia en los centros educativos, en los términos de las disposiciones aplicables

II. Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación. (SEGOB, 2003, pp. 1-4)

Ley General de las Personas con Discapacidad (2005)

Su objetivo fue el de establecer las bases que permitieran la plena inclusión de las personas con discapacidad dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida. En esta ley se definió a la Educación Especial como el conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas que padecen algún tipo de discapacidad, que favorezcan su desarrollo integral, y faciliten la adquisición de habilidades y destrezas que les capaciten para lograr los fines de la educación. Entre los Artículos que enfatizan la importancia de una educación de calidad para las personas con discapacidad destacan los siguientes:

Artículo 10.- La educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes. Para tales efectos las autoridades competentes establecerán entre otras acciones, las siguientes:

I. Elaborar y fortalecer los programas de Educación Especial e Integración Educativa para las personas con discapacidad

- II. Garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; así como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa
 - III. Admitir y atender a menores con discapacidad en los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas
 - IV. Formar, actualizar, capacitar y profesionalizar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la incorporación educativa de personas con discapacidad
 - V. Propiciar el respeto e integración de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional
 - VI. Establecer en los programas educativos que se transmiten por televisión, estenografía proyectada e intérpretes de Lengua de Señas Mexicana
 - VII. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales que apoyen su rendimiento académico
 - VIII. Garantizar el acceso de la población sorda a la educación pública obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español y la Lengua de Señas Mexicana. El uso suplementario de otras lenguas nacionales se promoverá cuando las circunstancias regionales así lo requieran
 - IX. Establecer un programa nacional de becas educativas para personas con discapacidad
 - X. Implementar el reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Mexicana y el Sistema de Escritura Braille, así como programas de capacitación, comunicación, e investigación, para su utilización en el Sistema Educativo Nacional
 - XI. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana
 - XII. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita
 - XIII. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la lengua de señas, de las personas con discapacidad auditiva, y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual, y
 - XIV. Elaborar programas para las personas ciegas y débiles visuales, que los integren al Sistema Educativo Nacional, público o privado, creando de manera progresiva condiciones físicas y acceso a los avances científicos y tecnológicos, así como materiales y libros actualizados a las publicaciones regulares necesarios para su aprendizaje.
- Artículo 11.- Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir información acerca de las ayudas técnicas a la movilidad, de aquellos dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, incluidas nuevas tecnologías, así como cualquier forma de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo. En cumplimiento de este derecho se establecerán instrumentos y diseñarán políticas públicas a fin de que las personas con discapacidad estén orientadas en el ejercicio de tal derecho.
- Artículo 12.- La Lengua de Señas Mexicana es una de las lenguas nacionales que forman parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. (SEGOB, 2005, pp. 5 y 6)

La promulgación de esta ley exigió que Educación Especial centrara sus esfuerzos en fortalecer los programas para la inclusión de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, garantizando su acceso y permanencia. Para ello se promovió la formación, capacitación y actualización del personal de Educación Especial para brindar mejores apoyos a los alumnos con discapacidad.

Plan Nacional de Desarrollo y Programa sectorial de Educación (2007-2012)

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Gobierno Federal asume la **igualdad de oportunidades** como uno de los principios fundamentales de la política educativa, en este sentido se plantea que el sistema educativo cumpla con tres condiciones fundamentales: garantizar el acceso en todos sus niveles, mejorar su calidad y que los estudiantes “aprendan a aprender”. En este sentido, se prioriza la atención en la actualización de los contenidos curriculares y métodos de enseñanza, en la formación continua de los profesionales de la educación, en la realización de evaluaciones constantes y confiables del sistema educativo, en el establecimiento de estímulos económicos y técnicos a las mejores escuelas y maestros, y en el otorgamiento de una mayor autonomía a las escuelas. Así mismo se plantea como una alternativa, la organización de escuelas de Educación Básica con horario ampliado.

Por su parte el ***Programa Sectorial de Educación 2007-2012*** destaca las metas de cobertura y calidad educativa, y pondera la atención educativa dirigida a la población en situación de vulnerabilidad con la intención de mejorar los niveles de cobertura y el logro educativo. En el programa se señalan seis objetivos fundamentales:

- Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
- Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
- Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
- Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
- Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
- Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. (SEP, 2007, p. 14)

Entre las estrategias y líneas de acción propuestas en el Programa Sectorial de Educación para Educación Básica 2007-2012 y que implican a Educación Especial se destaca:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos.
- Fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente. (SEP, 2007, pp. 23 y 24)

Elevar la calidad de la educación, ampliar las oportunidades educativas, impulsar la equidad y ofrecer una educación integral con un enfoque basado en el desarrollo de competencias para la vida, pone de manifiesto el desafío y necesidad de cambio que enfrenta actualmente nuestro sistema educativo para garantizar justicia, equidad e igualdad de oportunidades.

Alianza por la Calidad de la Educación (2008)

Con la finalidad de dar respuesta a los planteamientos formulados en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el 15 de mayo del 2008 el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación. En este acuerdo se pone de manifiesto la necesidad de la transformación de la Educación Básica para impulsar mayor calidad y equidad de la educación en el país, para ello se definieron cinco ejes de trabajo con acciones y metas en torno a la modernización de los centros escolares, a la profesionalización de los maestros y autoridades educativas, al bienestar y desarrollo integral de los alumnos y alumnos, a la formación para la vida y el trabajo, así como para la evaluación.

Las implicaciones del acuerdo se materializaron en la RIEB, la cual centró su atención en la adopción de un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias. Con la RIEB se busca construir una continuidad articulada curricular y pedagógicamente entre los niveles que conforman la Educación Básica (prescolar, primaria y secundaria) modificando los planes de estudio y estableciendo un perfil de egreso único para la Educación Básica.

En relación con el desarrollo integral de los alumnos y a la mejora de las condiciones para el acceso, permanencia y egreso; en la RIEB se acordó la atención prioritaria a los niños en condiciones de vulnerabilidad, lo cual implica garantizar la atención de los alumnos con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales, por lo que la Dirección de Educación Especial identificó la necesidad de actualizar el modelo de atención que hasta la fecha venía operando.

Programa General de Trabajo de la Dirección de Educación Especial (2008-2012)

En congruencia con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y con los planteamientos de la RIEB, la Dirección de Educación Especial construyó el Programa General de Trabajo 2008-2012 con la finalidad de fortalecer la organización institucional, la implementación de estrategias específicas para la atención a los alumnos con discapacidad, el desarrollo profesional y la vinculación institucional.

El propósito principal del programa consiste en:

Contribuir a elevar la calidad de la atención que se brinda mediante acciones que favorezcan la renovación de la gestión institucional, poniendo especial atención en el mejoramiento de la planeación, el seguimiento de las acciones y en la rendición de cuentas técnico pedagógicas. Estas últimas están centradas en los aprendizajes alcanzados por los alumnos –sistematizados y documentados- como estrategia fundamental para dirigir los cambios académicos y organizativos que demanda la sociedad actual y la gran responsabilidad que plantea atender a la población que, en diferentes contextos educativos, enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, por presentar una condición de discapacidad, capacidades y actitudes sobresalientes o dificultades para acceder al desarrollo de competencias de los

campos de formación del Currículo, como un reto que implica la conjunción de esfuerzos con la Educación Básica. (SEP/DEE, 2008, p. 8)

En este programa se plantean acciones de mejoramiento y se conforman las líneas trabajo de los servicios que conforman la Dirección de Educación Especial, con la proyección de generar condiciones para la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos y paulatinamente de la transformación de la gestión escolar y pedagógica del personal de Educación Básica, la cual implica su orientación a “[...] minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, con la mirada puesta en la conformación de escuelas inclusivas.” (SEP/DEE, 2008, p. 10)

Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad (2011)

En ella se establecen las condiciones en las que el Estado deberá 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 y equidad de oportunidades. En esta ley se reconoce a las personas con discapacidad con sus derechos humanos y sugiere el establecimiento de políticas públicas para su desarrollo y participación en la sociedad. Entre los artículos más relevantes y que sustentaron a la vez la construcción del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial destacan:

Artículo 4. Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad. Las medidas contra la discriminación tienen como finalidad prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable.

Las medidas contra la discriminación consisten en la prohibición de conductas que tengan como objetivo o consecuencia atentar contra la dignidad de una persona, crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante u ofensivo, debido a la discapacidad que ésta posee.

Las acciones afirmativas positivas consisten en apoyos de carácter específico destinados a prevenir o compensar las desventajas o dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, social y cultural.

Artículo 5. Los principios que deberán observar las políticas públicas, son:

I. La equidad

II. La justicia social

III. La igualdad de oportunidades

IV. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad

V. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas

VI. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad

VII. El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas

VIII. La accesibilidad

IX. La no discriminación

X. La igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad

XI. La transversalidad (SEGOB, 2011, p. 4)

Artículo 12. 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. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad.

II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.

III. Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. Las niñas y niños con discapacidad no podrán ser condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar.

IV. Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;

V. Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audio descripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana.

VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad

VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad

VIII. Establecer un programa nacional de becas educativas y becas de capacitación para personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional

IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana

X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita

XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual

XII. Incorporar en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología lineamientos que permitan la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal

XIII. Promover que los estudiantes presten apoyo a personas con discapacidad que así lo requieran, a fin de que cumplan con el requisito del servicio social

Artículo 13. En el Sistema Nacional de Bibliotecas y salas de lectura, entre otros, se incluirán equipos de cómputo con tecnología adaptada, escritura e impresión en el Sistema de Escritura Braille, ampliadores y lectores de texto, espacios adecuados y demás innovaciones tecnológicas que permita su uso a las personas con discapacidad.

Artículo 14. La Lengua de Señas Mexicana, es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. Serán reconocidos el Sistema Braille, los modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad.

Artículo 15. 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. (SEGOB, 2011, p. 10)

Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011)

En el contexto de las políticas educativas, y con la intención de contribuir a la construcción de ambientes inclusivos en las escuelas, la Dirección de Educación Especial elaboró el Programa General de Trabajo 2008-2012 con cuatro objetivos estratégicos centrados en el fortalecimiento de los procesos de gestión institucional, el desarrollo de estrategias específicas para la atención educativa de la población con discapacidad, el desarrollo profesional a partir de la formación permanente de docentes, directivos y asesores técnicos, así como la vinculación institucional. Para lograr dichos objetivos se proyectó como estrategia la construcción del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, (MASEE) el cual implica reorganizar las respuestas educativas y los apoyos que hasta el momento impulsa Educación Especial. “[...] representa experiencia y aprendizaje que hace posible proyectar un camino diferente, orientado hacia el fortalecimiento de la **Escuela para Todos** en el marco de la **Atención a la Diversidad** y bajo los principios sustantivos de la **Educación Inclusiva**.” (SEP/DEE/, 2011a, p. 39)

A partir del amplio recorrido por las políticas Internacionales y Nacionales desde los años 90s hasta la fecha, podemos observar el proceso que ha cursado la Educación Especial en nuestro país para transitar de un modelo con orientación clínica, asistencial, terapéutica y compensatoria, a un modelo educativo, centrado en el derecho de los alumnos con discapacidad a recibir una educación de calidad con las mismas oportunidades de acceso que el resto de la población, para también brindarles la oportunidad de acceder al currículum de Educación Básica y satisfacer sus necesidades de aprendizaje. La década de los años noventa representó para la Educación Especial un momento coyuntural que transformó la conceptualización del apoyo que brindaba a los alumnos con discapacidad a partir de la implementación del modelo educativo, en el cual se promovió:

- Que hubiera un reconocimiento explícito de los sujetos con discapacidad como grupo vulnerable de la sociedad.
- Que las actuaciones sociales destinadas a los sujetos con discapacidad, se suscribieran desde la ley (normatividad).
- Que las actuaciones se argumentaran por derecho y no por condescendencia ni filantropía.
- Que hubiera cuestionamiento crítico de la perspectiva individualista y la implantación de una concepción curricular.
- Que se generara la crítica a la existencia de ambientes segregados en las escuelas especiales.
- Que se dieran interrogantes en torno a una enseñanza y regulación sumamente especializadas.
- Que surgiera el cuestionamiento al desarrollo personal, respecto a grupos de pertenencia basados en “similitudes”, “categorías” o “etiquetas”
- Que se cuestionara la presencia de un currículo paralelo y que esto diera como resultado, la adopción del Currículo común de la Educación Básica en Educación Especial.
- Que se lograra el tránsito de un subsistema con recursos de orden diferente y especializado a la modalidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular.
- Que la reorganización trajera consigo tareas de gestión, planeación, evaluación y asesoramiento, investigación, participación y colaboración.
- Que hubiera interrogantes en torno a una intervención centrada exclusivamente desde las características del niño, para situarlas desde una perspectiva ambientalista ecológica. Por lo tanto, se reconoce que las necesidades de los sujetos se satisfacen en un contexto de aprendizaje.
- Que existiera un cuestionamiento sobre la atención desde la diferenciación de las discapacidades, para situarla desde la concepción de las Necesidades Educativas Especiales. (SEP/DEE, 2010, pp. 187 y 188)

Con el modelo de Integración Educativa, Educación Especial replanteo su tarea educativa y amplió el marco conceptual sobre el cual basaban su intervención

para la atención de los alumnos con discapacidad y o con NEE, esto implicó trabajar con referentes como enseñanza, aprendizaje, currículo, gestión escolar, planeación y evaluación, referentes que en algunos casos no se llegaron concretar en la organización del proceso de atención de la USAER y en la propuesta de los apoyos ofertados a la Educación Regular. Ezcurra (2000) realizó un estudio en el Distrito Federal donde se reconocen avances en la aceptación de la diversidad de los alumnos por parte de docentes y alumnos dentro del aula regular, pero también presenta las inconsistencias de algunos casos de alumnos con discapacidad en el proceso de apoyo e integración a las escuelas y aulas de Educación Regular.

Al iniciar la primera década del siglo XIX , tanto las políticas internacionales como nacionales reconocieron el limitado avance en la resolución de problemáticas como la pobreza extrema, la desigualdad social, la exclusión y la inequidad, por tal motivo, las políticas educativas en nuestro país estuvieron centradas en ampliar el acceso a los tres niveles de Educación Básica, en construir un currículo basado en el desarrollo de competencias para la vida y en promover una Educación para Todos con calidad, equidad y a la vanguardia de las investigaciones en materia educativa.

Por su parte la Educación Especial al ya formar parte de la Educación Básica como un subsistema de apoyo, ha tenido que compartir proyectos y procesos educativos, así como apegarse a lineamientos técnicos y operativos de la Educación Básica para dar respuestas a los planteamientos de la política educativa prevaleciente en nuestro país.

La evolución en la construcción de planteamientos normativos para mejorar los sistemas educativos, no sólo se subscribe en el plano internacional. El progreso en la mejora de propuestas educativas ha impactado de tal manera en nuestro país, que se ha añadido a la búsqueda y construcción de proyectos pedagógicos,

tanto para mejorar la calidad del trabajo docente, como para propiciar ambientes de aprendizaje que incidan en el avance del logro educativo de todos los alumnos.

Tanto las normas nacionales como internacionales, constituyen un sólido referente que permite replantearnos muchas de las lógicas que se desarrollan en los servicios educativos, incluyendo por supuesto a Educación Especial y sus instancias de operación, es decir, no carecemos de elementos técnicos y normativos para guiar nuestras actuaciones y tomar decisiones, más bien, nos encontramos frente a la tarea de avanzar en la concreción de los preceptos que caracterizan a la normatividad, en el interior de las escuelas y de las aulas.

Ante los desafíos que enfrentan en este momento los servicios educativos, cabe cuestionar ¿Cómo avanzamos en la puesta en marcha de acciones que respondan a los ideales plasmados en las normas?, ¿Cómo vencer las inercias que caracterizan a los servicios educativos?, ¿Cómo enfrentar los obstáculos y resistencias que se manifiestan en las comunidades educativas ante la idea de cambio?; las respuestas a estas interrogantes nos orientan a la búsqueda de propuestas y estrategias concretas que permitan subsanar las diversas problemáticas que se identifican en las instituciones educativas, lo cual implicaría la sistematización de acciones a desarrollar en la escuela y en las aulas. El planteamiento de la Educación Inclusiva requiere de una gran apertura, compromiso y disposición al aprendizaje por parte de los sujetos a los que nos corresponde operar la normatividad: docentes y directivos tanto de Educación Regular como de Educación Especial.

Actualmente la Dirección de Educación Especial se encuentra en un proceso de transición en la reorganización y replanteamiento de sus tareas educativas, pues la RIEB, la adopción de los principios de la Educación Inclusiva en el MASEE y la consideración del modelo social de la discapacidad para la atención de los alumnos, ha implicado transitar por un camino de construcción, significación y apropiación de nuevos conceptos, enfoques, discursos y formas de actuación.

Es palpable el reconocimiento de los avances tan significativos que Educación Especial tuvo en relación a la Integración Educativa de los alumnos con Discapacidad y/o con NEE, sin embargo, uno de los desafíos que actualmente enfrentan los servicios de Educación Especial, están centrados en el fortalecimiento y promoción de la Educación Inclusiva en el interior las escuelas regulares, para con ello contribuir en la mejora de las prácticas educativas y de transformación de los contextos escolares, los cuales tendrían que caracterizarse por ser abiertos y respetuosos con la diversidad del alumnado, a la vez de brindar oportunidades para que los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades.

Aunque pareciera un objetivo lejano, tendríamos que comenzar por planear y desarrollar acciones que fortalecieran en la escuela y en las aulas, la mejora de la calidad educativa y la atención a la diversidad del alumnado a partir de la transformación de las prácticas educativas. De acuerdo con Casanova (2011) cuando se implementa un modelo, se valoran los procesos que tienen lugar en el centro y en las aulas, se refuerza todo lo positivo que se está produciendo, se concreta lo que falta y se sigue avanzando sin dejar nunca de mejorar. Por tal motivo, hay que valorar y reconocer los resultados positivos que se observan en las escuelas donde participa la USAER, pues aunque en muchas escuelas las prácticas educativas distan mucho de atender a la filosofía impregnada en las políticas educativas, se pueden identificar áreas de oportunidad y cambio en el camino hacia la Inclusión Educativa.

En el siguiente capítulo se fundamenta el marco conceptual sobre el cual se sustenta el modelo de Educación Inclusiva adoptado recientemente en los servicios de Educación Especial, con el objetivo de conceptualizar y ampliar la comprensión de los principios y criterios bajo los cuales operan actualmente las USAER.

Con la construcción del marco conceptual, se pretende facilitar la explicación y comprensión de las actuaciones de los docentes de apoyo de USAER ante la

tarea de construir procesos de atención basados en la colaboración con los docentes de Educación Regular.

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL: LA INTEGRACIÓN Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA; ¿DOS MODELOS DISTINTOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?

Instaurar procesos de cambio y mejora educativa, así como lograr construir escuelas abiertas a la diversidad que atiendan a las necesidades educativas de todos los alumnos independientemente de sus características y sin necesidad de separarlos según sus diferencias, ha sido durante los últimos años uno de los grandes retos que enfrenta nuestro sistema educativo. Como se revisó en el capítulo anterior, desde la década de los noventa se impulsaron en nuestro país una serie de reformas educativas encaminadas al mejoramiento de la Educación Básica con la intención de que todos los alumnos pudieran tener las mismas oportunidades, una igualdad de acceso al sistema educativo y donde los servicios que se brindaran fueran con calidad y equidad. En este sentido, uno de los desafíos que enfrenta actualmente nuestro sistema educativo implica no sólo responder a las normas nacionales e internacionales, sino que esas mejoras influyan en la cultura escolar y brinden coherencia y organización a los procesos educativos que se desarrollan en la escuela y en las aulas.

En este capítulo se presenta el marco conceptual sobre el cual se basan los preceptos de la Inclusión Educativa, con la finalidad de ampliar los referentes sobre los cuales opera el actual modelo de atención de los servicios de Educación Especial en el Distrito Federal, específicamente en las USAER.

2.1. La atención a la diversidad en las Escuelas de Educación Básica

La atención a la diversidad representa un desafío importante para las escuelas de Educación Básica, si bien la idea de atención a la diversidad estuvo en un momento ligada a la Integración Educativa de los alumnos con NEE con o sin discapacidad dentro de las escuelas regulares, ahora debemos considerar que no sólo estos alumnos forman parte de la diversidad, hablar de una escuela abierta a

la diversidad demanda considerar y reconocer la presencia de alumnos indígenas, migrantes, en situación de riesgo social, con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con distintas capacidades y habilidades, etcétera, así como respetar y atender la diferencias individuales de cada uno de ellos. De acuerdo con Gimeno

La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos a ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). Aunque también hace alusión, por otra parte, a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, desigualdad, en la medida en que las singularidades de los sujetos o grupos les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas [...]. (Gimeno, 2000, p. 12)

En este sentido, es en las escuelas y en las aulas donde se tendría que defender el principio de una Educación para Todos y considerar la existencia de las diferencias presentes como una oportunidad para mejorar las prácticas de enseñanza.

En una escuela que atiende, considera y reconoce la diversidad, los maestros no tratan de cambiar o eliminar propósitos educativos, estos son los mismos para todos los alumnos, en este sentido, la tarea de los profesores consiste en contextualizar esos propósitos, así como seleccionar los contenidos bajo los criterios de funcionalidad, transferibilidad y significatividad, que permitan a todos los alumnos de su grupo clase construir aprendizajes. Lo anterior significa una tarea compleja si consideramos que generalmente en las escuelas prevalece el criterio de la conformación de grupos escolares homogéneos, las actividades cotidianas se diseñan con base en las posibilidades y capacidades de la mayoría de los alumnos y son pocos los maestros que reconocen la diversidad de alumnos y sus contextos, así como de sus posibilidades y necesidades. Gimeno enfatiza:

La diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Existe la heterogeneidad entre los centros, dentro de éstos y en las aulas porque existe en la vida social exterior. La educación es también causa de diferencias de la acentuación de algunas de ellas. Los profesores y profesoras participamos en la causación de la diversificación y de la homogeneización, de la igualación y de la desigualdad. (Gimeno, 2000, p. 13)

Es común observar que los docentes esperen resultados de aprendizaje iguales para todos los alumnos, pero pocas veces se observa que los docentes adapten su forma de enseñanza a las posibilidades de cada uno de ellos, busquen nuevos materiales que apoyen su tarea de enseñanza y consideren diferentes formas de evaluación dependiendo de las diferencias que caracterizan a un grupo. La mayoría de los maestros evalúa sólo a partir de exámenes escritos para todos sin hacer distinciones y ésta generalmente se usa como un medio de control y medida. Es poco frecuente encontrar a profesores que establezcan criterios de evaluación diversificados con el fin no sólo de corroborar los aprendizajes logrados en los alumnos, sino también con la finalidad de tomar decisiones para la búsqueda de ayudas necesarias en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. En una escuela que se reconoce y se atiende a la diversidad de los alumnos, la evaluación no es un medio para demostrar o corroborar lo que los alumnos no saben o no aprendieron en cierto tiempo, la evaluación es un proceso que ayuda al docente a evaluar su propia tarea y por ende a pensar y analizar si las estrategias empleadas favorecieron el logro de aprendizajes en los alumnos y de esta manera mejorar los procesos de enseñanza.

En suma, es necesario comprender que en una escuela en la que se considera y se atiende a la diversidad, se trata de proporcionar a todos los alumnos igualdad de oportunidades para aprender y desarrollar plenamente sus potenciales. Supone también que los actores educativos son sensibles y consecuentes con las diferencias individuales y en ella se visualiza a la diversidad no como la división entre la “normalidad” y lo que requiere apoyo, ni como un problema a resolver, sino como el reconocimiento de las diferencias circunstanciales del ser humano que obligan a buscar y diversificar estrategias cada vez más incluyentes y que respeten la integridad de cada uno de los alumnos. Al respecto Pérez argumenta:

Se debe concebir la escuela como un cruce de culturas (crítica, social, institucional, experiencial y académica) que interactúan en el entorno escolar y que su conocimiento puede contribuir a la mejor comprensión de las dimensiones características de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, la escuela y los docentes se encuentran ante el desafío de la construcción de “otro marco cultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones,

costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia. (En: Jiménez, 1999, p. 84)

La tarea de seguir mejorando la atención de “todos los alumnos” es trabajo de todos los profesionales que laboran en una escuela. La formación y capacitación continua constituyen una de las bases fundamentales que se deben de explotar para asegurar la generación de prácticas educativas cada vez más incluyentes y menos segregadoras, en donde la atención a la diversidad sea una práctica frecuente y generalizada y no una experiencia exitosa de algunas escuelas o de algunos docentes.

Con la intención de profundizar en los planteamientos que implican la atención a la diversidad en la escuela, es importante revisar el proceso de evolución y cambio que ha implicado tanto a la Educación Especial como a las escuelas de Educación Básica, haciendo alusión a la necesaria personalización de los procesos educativos y a la ruptura de prácticas homogeneizadoras dentro de los centros escolares. En este sentido, revisar las posturas de los planteamientos que conllevan la Integración e Inclusión Educativa, permitirá ampliar los esquemas de referencia en la atención de la diversidad del alumnado.

2.2. De la integración Educativa a la inclusión Educativa

Aunque podemos encontrar evidencia de prácticas orientadas a la Integración Educativa en varios países desde los años sesentas, el movimiento de Integración cobro fuerza a partir de la primera década de los años noventa con la Declaración mundial sobre **Educación para Todos** y la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales**; los conceptos de **necesidades básicas de aprendizaje** y de **NEE** que se difundieron explícitamente a partir de dichas reuniones, sentaron la base para impulsar la integración de alumnos con NEE a las escuelas regulares, modificando la práctica de atenderlos en servicios de educación especial separados de la educación básica.

La integración de los alumnos con NEE a las escuelas regulares perseguía:

Una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que hay que ir enfrentando los retos que surgen de la diversidad. Se apoya en posturas democráticas –no sólo en principios educativos– y en una moral que detenta valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés, y pretende erradicar la segregación, y la etiquetación en todos los ámbitos” (García *et al.*, 2000, p. 59).

A partir de la conceptualización de los alumnos con NEE, se reconoció el carácter interactivo y relativo de estas, ya que se consideró que las dificultades para acceder al currículo no dependían únicamente de los alumnos, sino de las interacciones que tenían con los entornos y de los apoyos que pudieran recibir en la escuela.

De acuerdo con García *et al.*, la integración educativa de los alumnos con NEE a las escuelas y aulas regulares, no sólo pretendía impactar en la mejora de sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con otros⁴. Los fundamentos filosóficos en los que se basó la integración Educativa estuvieron centrados en el respeto a las diferencias, en los derechos humanos e igualdad de oportunidades, así como en las características de una Escuela para Todos. En esta lógica se pretendió guiar la operación y el desarrollo de los servicios de Educación Especial bajo los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

García *et al.*, señala en el documento “Integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias” nueve características de la integración educativa, indicando que:

⁴ Para García *et al.*, “[...] la integración educativa también puede beneficiar a los demás integrantes del grupo: su presencia en las aulas [de los alumnos con n.e.e.] implica un llamado de atención hacia el reconocimiento de las características particulares de cada uno de los alumnos, de sus intereses y capacidades siempre diversas, y constituye una oportunidad excepcional para promover la convivencia, la comunicación y el respeto entre los diferentes. [...] por otra parte la integración educativa subraya la necesidad de revisar las formas de enseñanza, las relaciones cotidianas entre los diversos actores del hecho educativo (particularmente la relación entre el profesor y los alumnos, y la de éstos entre sí) y, aún más, la adecuación de los contenidos educativos a las características particulares de los alumnos”. (García, *et al.*, 2000, p. 10).

La integración educativa es:

1. Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.
2. Una estrategia de participación democrática.
3. Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.
4. La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas.
5. La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades.
6. Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar las adecuaciones curriculares.
7. La unificación de los sistemas educativos regular y especial.
8. Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre a nivel académico, social y de comportamiento.
9. Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños. (García *et al.*, 2000, p. 59)

Los fundamentos planteados fueron en ese momento innovadores pero, como consecuencia de la falta de preparación de los docentes, de la poca participación social y de los resultados poco satisfactorios sobre todo en la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular, se formularon muchas críticas en relación a las limitaciones de la propuesta de integración educativa.

Al respecto Ainscow precisa que:

- Existe un abuso del término “Necesidades Educativas Especiales” y en consecuencia, ha aumentado el número de alumnos etiquetados y segregados.
- Confusión general en la práctica de las escuelas: a pesar del discurso de responder a las necesidades individuales, las visiones tradicionales acerca de la Educación Especial persisten; muchas escuelas mantienen una amalgama entre lo viejo y lo nuevo.
- La orientación hacia las deficiencias está profundamente asentada en muchas escuelas y aulas.
- Existe una tendencia a importar prácticas de la Educación Especial. (Ainscow, 2004, p. 39)

Si bien es cierto que Educación Especial en un principio asumió la propuesta de Integración Educativa sin que existiera alguna normatividad explícita que implicara la participación activa de la Educación Regular en este proceso, la propuesta no se limitó a la atención de los alumnos con discapacidad y con NEE, ni se centró en la atención de los déficit de los alumnos sin considerar los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Más bien, podemos hablar de dificultades para la consolidación del proyecto al reflexionar sobre el limitado impacto que tuvo en la

transformación de las prácticas educativas, pues muchos de los docentes tanto de Educación Especial como de Educación Regular, no lograron comprender ni considerar en su intervención los principios, finalidades y estrategias de la propuesta del proyecto de Integración Educativa. No obstante, se observaron avances significativos en la aceptación y atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de las aulas, tanto por parte de los maestros, como de sus compañeros de grupo clase.

La integración se entendió como una propuesta de intervención centrada en el principio de aceptación y de atención a los niños con discapacidad, aunque se explicitaba que debía abarcar a cualquier niño cuyas necesidades educativas lo requirieran, independientemente de su discapacidad. (Escalante, 2008, p.5)

Casanova refiere que las experiencias en torno a la integración educativa, hicieron ver que no sólo los alumnos con necesidades educativas especiales eran diferentes a los demás, sino que todos los alumnos eran diferentes entre sí, que cada persona era diferente por distintas circunstancias. También afirma que el término de Integración Educativa se mantuvo hasta que apareció la Inclusión como novedad.

[...] en principio más por la palabra que por el cambio en los hechos, en el planteamiento del trabajo educativo con los alumnos. Pareció, en un principio, una mera traducción literal del término inglés. Pero pasado el tiempo y profundizando en su significado, se han ido encontrando diferencias importantes que hizo imprescindible considerar para avanzar en el planteamiento relacionado con la incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad y en el ámbito educativo, de su formación en igualdad de oportunidades. (Casanova, 2011, p. 29)

Con los ideales de la Educación Inclusiva, no solo se pretende responsabilizar a la Educación Especial de la atención de los alumnos con discapacidad y de la diversidad en general, sino también involucrar a las administraciones y a las instituciones educativas de la atención de todos los alumnos que se encuentran inscritos en ellas.

[...] queremos que sea la administración y las instituciones las que adopten medidas necesarias para atender a la diversidad del alumnado, y que no deba ser siempre el estudiante el que tenga que adaptarse a todos los requisitos inamovibles del sistema. [...] en este reto estamos todos los profesionales de la educación: responsables de la

administración, inspectores, supervisores, orientadores, profesorado, familias... Todos educamos y todos contribuimos a la calidad educativa que reciben las jóvenes generaciones. Y la sociedad completa debe involucrarse en la tarea. (Casanova, 2011, pp. 10 y 11)

A la vista crítica, la Inclusión Educativa tiene que ser algo distinto, que supere las limitaciones que representó el modelo de Integración Educativa, sin que olvidemos que dicho modelo cimentó las bases filosóficas y metodológicas que conforman el planteamiento de la Educación Inclusiva. En este sentido, habría que considerar al modelo de Integración Educativa como un antecedente a la construcción del modelo de Educación Inclusiva, sin visualizar la experiencia como algo negativo, Casanova precisa al respecto:

[...] la transformación que requiere el paso de Integración a Inclusión es esencial en la concepción del centro educativo y del sistema en su conjunto. Cuando se habla de "integración", se pretende fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, apoyarle con los medios precisos para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible. [...] la "inclusión", por su parte, supone un contexto más amplio que implica, en primer lugar, la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales. El énfasis pasa, de esta manera, del alumno al planteamiento institucional, desde el cual hay que revisar el funcionamiento de los factores de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias metodológicas generales, del contexto del aula, etc. Es imprescindible una escuela comprensiva, amplia, flexible, autocrítica, creativa, de calidad..., que ofrezca múltiples opciones a la diversidad que presente su alumnado. (Casanova, 2011, p. 29)

La escuela inclusiva plantea un nuevo reto para el sistema educativo, y por tanto de la Educación Especial, el cual radica en propiciar que las escuelas y las aulas se organicen de tal manera que impulsen y permitan que cada uno de los alumnos desarrollen al máximo sus potencialidades y que al mismo tiempo se sientan parte de la comunidad escolar y del aula donde conviven con sus compañeros de grupo. De acuerdo con Casanova el modelo de Educación Inclusiva implica una organización escolar diferente, con un currículo abierto y flexible a las características de todo el alumnado. De ahí que:

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es

decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes”. (Casanova, 2011, p. 31)

A la lectura de las definiciones del significado de la Educación Inclusiva, pareciera una utopía educativa dadas las características actuales de nuestro sistema educativo y de los bajos resultados en el logro educativo que hasta el momento se han obtenido, sin embargo, pueden reconocerse acciones importantes que desde las políticas educativas se han implementado para mejorar y avanzar en la construcción de una educación que considere las características y necesidades de la diversidad de la población, como ejemplo de ello puede mencionarse que en el nuevo Plan de Estudios de Educación Básica 2011 se enfatiza como uno de los principios pedagógicos **“Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”** y específicamente en los lineamientos generales para el funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en las escuelas públicas en el Distrito Federal 2012 se considera como una de las características de las escuelas del siglo XXI **“Una gestión para un ambiente escolar inclusivo”**.

Si bien se reconoce que en nuestro país estamos lejos de alcanzar los rasgos que caracterizan a los ambientes escolares inclusivos, podemos decir que tenemos un camino avanzado en la construcción de políticas inclusivas. Herrán afirma que “El avance hacia la inclusión puede percibirse como una escalera cuyos peldaños son “culturas inclusivas” – “políticas inclusivas” – “prácticas inclusivas” – “comportamientos inclusivos”. (En: Casanova, 2011, p. 30)

El modelo de cambio propuesto en la Educación Inclusiva constituye un proceso de innovación educativa que pretende la constitución de una escuela que busque propuestas enriquecedoras para responder a las necesidades de aprendizaje de la diversidad del alumnado.

En el siguiente cuadro se señalan las implicaciones del modelo de la Educación Inclusiva en alumnos, docentes, directivo, las familias de los alumnos y los contextos propuestas en el MASEE, las cuales permitirían avanzar en la construcción de contextos de aprendizaje, donde se acepte y valore la diversidad.

Cuadro 1 Implicaciones de la Educación Inclusiva

Sujetos/ Dimensiones	Implicaciones
Los alumnos y las alumnas	<ul style="list-style-type: none"> • Respetan y valoran las condiciones personales de sus compañeros. • Reconocen que la diversidad es un medio para aprender a ser y a vivir juntos. • Comprenden y aprovechan sus diferencias individuales. • Construyen y reafirman su propia identidad y posibilitan las condiciones para distinguirse de los otros. • Se preocupan por los demás y se responsabilizan de ellos mismos. • Se sienten valorados y acogidos. • Adquieren y desarrollan competencias que les permiten materializar su proyecto de vida
Los docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Se responsabilizan de que todos y cada uno de los alumnos y las alumnas se sientan acogidos y seguros. • Reconocen y valoran la diversidad como fuente de enriquecimiento del currículum. Al mismo tiempo, orientan a los alumnos y las alumnas para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. • Crean situaciones pedagógicas que favorecen el aprendizaje y la participación de todos desde la perspectiva del desarrollo de competencias. • Promueven situaciones de aprendizaje fundamentadas en el modelo social de la discapacidad y en la atención de las dificultades educativas. • Promueven y facilitan la creación de redes de apoyo, el desarrollo y adquisición de valores, los sentimientos de pertenencia al grupo, de autoestima, así como formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. • Desarrollan sus competencias docentes. • Trabajan en colaboración para la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

<p style="text-align: center;">Los directivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinan el análisis de los contextos y de las dimensiones de la gestión escolar y pedagógica para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. • Colocan en el centro de la planeación estratégica el desarrollo de políticas, culturas y prácticas que se manifiesten en la mejora de la gestión y el logro educativo. • Motivan y orientan los procesos educativos para favorecer los aprendizajes y la participación de todos los alumnos y las alumnas al lograr reducir o eliminar las barreras presentes en cada contexto. • Promueven la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado. • Incentivan la profesionalización y la cooperación profesional para la mejora de la enseñanza. • Disponen de los recursos humanos, técnicos y materiales en beneficio de todos. • Comparten el liderazgo de manera democrática.
<p style="text-align: center;">Las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en los procesos educativos de sus hijos a través de un diálogo democrático y una vinculación estrecha con la escuela y los docentes. • Se comprometen a difundir en la comunidad, los valores inclusivos de la escuela. • Crean condiciones familiares que enriquecen el desarrollo de competencias para sus hijos.
<p style="text-align: center;">Los contextos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se implantan políticas que faciliten y garanticen el acceso y permanencia de todo el alumnado, pues se asume que es cuestión de justicia e igualdad, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos. • Se concreta el derecho a una educación de calidad para todos. • Se comparte en colectivo una visión diferente de la educación basada en la diversidad, por tanto, se enfatiza una educación que valora y respeta las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Se modifica y adecua la infraestructura de las escuelas para hacerlas más accesibles. • Se dinamiza la organización de la escuela y el aula. • Se crean comunidades donde todos aprenden (alumnos y alumnas, maestros, familias y autoridades). • Se generaliza la idea de que los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida de la escuela y de la comunidad. • Se fomentan valores de respeto hacia la diversidad. • Se hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el aprendizaje de todos. • Las familias y la comunidad colaboran en el logro de los objetivos de la planeación estratégica.

Cuadro construido a partir de (SEP/DEE, 2011a, p. 50)

Bajo dichas consideraciones, la adopción del modelo de Educación Inclusiva conlleva la transformación de prácticas, culturas y comportamientos dentro de las

escuelas y de la educación en general, que garanticen el aprendizaje de todos los alumnos independientemente de sus características y condiciones, ampliando sus posibilidades de participación y reduciendo o minimizando las situaciones de exclusión que en ellas se generan.

Con la operación del MASEE, se pretende que la USAER contribuya a la toma de conciencia de que la diversidad la formamos todos y que uno de los compromisos del sistema educativo es atender y apoyar a todos los alumnos independientemente de sus condiciones y características, de acuerdo con Blanco, los sistemas educativos deben garantizar “que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales”.

[...]. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismo de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, su funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad”. (Blanco, s/f, p. 5)

Con tales consideraciones, para que una escuela atienda a la diversidad de los alumnos, es indispensable que se genere la necesidad de construir una organización que implique el desarrollo de actitudes de compromiso y colaboración entre los docentes para verdaderamente brindar una educación de calidad para todos al ampliar las oportunidades de participación de los alumnos en las actividades escolares.

2.3. La USAER. Institución estratégica en la construcción de ambientes escolares inclusivos

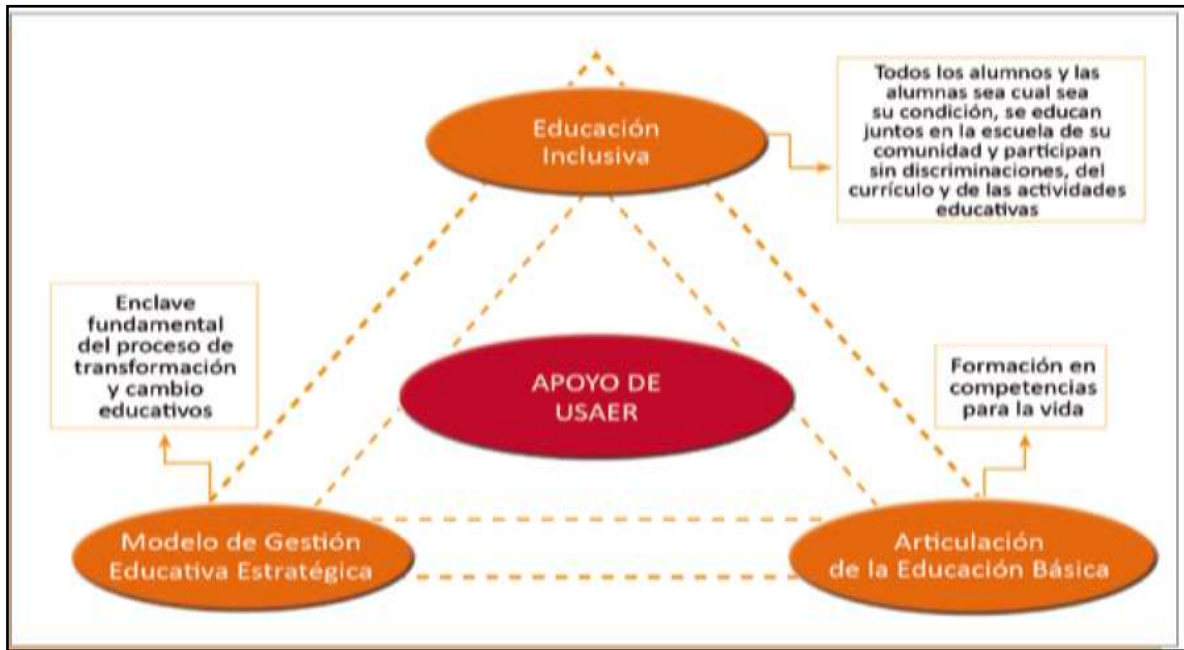
Con la idea de avanzar en la construcción de escuelas cada vez más abiertas en la aceptación y atención de la diversidad del alumnado, la USAER tuvo que replantear tanto su misión como sus propósitos para promover la Inclusión Educativa al interior de las escuelas de Educación Básica.

En el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, la USAER se concibe como:

La instancia técnico operativa de la Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de Educación Básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos. Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje. (SEP/DEE, 2011a, p. 42)

La intervención educativa de la USAER se basa en el fortalecimiento de la Escuela para Todos y de la atención a la diversidad bajo los principios de la Educación Inclusiva. El tipo de apoyo que brinda la USAER está encaminado hacia la formación de los alumnos en torno a los planteamientos de desarrollo de competencias para la vida adoptadas en el plan y programas de estudio 2011 de la Educación Básica, así como en la transformación de la escuela y las prácticas docentes en el marco del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), en el siguiente cuadro se presenta de manera esquemática cómo se articulan estos referentes para que se organicen los apoyos a la Escuela Regular: la Educación Inclusiva, la articulación de la educación básica y el modelo de gestión.

Cuadro 2. El apoyo de la USAER a la Escuela Regular



(SEP/DEE, 2011a, p.130)

En el apartado anterior se habló ampliamente de los referentes e implicaciones de la Educación Inclusiva, sin embargo me parece relevante plantear la perspectiva que toma el MASEE en relación a ella, ya que a partir de la definición que se maneja en este documento, se ha propuesto el proceso de atención de la USAER y los momentos de trabajo para planear, implementar, sistematizar y evaluar los apoyos ofertados a las escuelas de Educación Básica.

En el MASEE la Educación Inclusiva se define como: “un proceso que implica identificar y eliminar barreras, [al mismo tiempo] que impulsa la participación y su centralidad es el aprendizaje” (SEP/DEE, 2011a, p. 42).

En el siguiente cuadró se hacen explícitas las implicaciones del referente de la Educación Inclusiva en torno a los apoyos que Educación Especial tendría que brindar, así como su papel en la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos educativos.

Cuadro 3. La Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva	
Es un proceso que:	<ul style="list-style-type: none"> • Detona un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos. • Involucra el desarrollo de las escuelas, tanto de sus docentes como del alumnado.
Implica identificar y eliminar barreras de los contextos (escolar, áulico, socio-familiar)	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere, como punto de partida, de la realización de un análisis, evaluación y sistematización de información, para reconocer aquellas situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. • Una vez que éstas han sido identificadas, se asume el diseño de una planeación creativa y estratégica para eliminarlas o minimizarlas y evitar así, la presencia de cualquier tipo de discriminación o exclusión. • Se sirve de la planeación estratégica, con la cual se impulsan iniciativas en la escuela y en el aula, para fortalecer el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas, así como de los propios docentes y de las familias. • Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para posibilitar la atención del alumnado.
Impulsa la participación	<ul style="list-style-type: none"> • Alude a la necesidad de que todos los alumnos y las alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminaciones, del currículo y de las actividades educativas.
Tiene centralidad en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Implica reconocer a la escuela como un lugar idóneo donde los alumnos y las alumnas simultáneamente aprenden la cultura, aprenden con otros y aprenden consigo mismos. • Exige experiencias de aprendizaje de calidad, por lo que la escuela promueve en el alumnado altos niveles de logros educativos. • Pone una atención especial en aquellos grupos en condición de vulnerabilidad, en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. • Implica la responsabilidad profesional de todos los docentes y directivos para realizar el seguimiento de sus logros, así como las acciones necesarias para garantizar su asistencia, participación y egreso exitoso de la educación básica.

(SEP/DEE, 2011a, pp. 42-43)

La Educación inclusiva como referente en el desarrollo de los procesos de atención de la USAER, implica el reconocimiento de que no sólo es un movimiento

característico del ámbito escolar, ni de la Educación Especial y sus servicios, sino que está inmersa en la sociedad y que para que se materialice en resultados tangibles tendríamos que mirarla desde la perspectiva de un proyecto político basado en la diversidad y en el respeto de los derechos igualitarios de todas las personas.

El que la USAER asuma la idea de **barreras para el aprendizaje y la participación**⁵ como uno de los elementos centrales en el desarrollo de propuestas para el apoyo, implica eliminar y/o disminuir las situaciones de rechazo o discriminación por parte de la comunidad educativa hacia los alumnos que se consideran “diferentes” por sus características, es decir, identificar las barreras que obstaculizan el acceso al currículum de todo el alumnado.

En este sentido, referirnos a un alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación se relaciona con la conformación de un análisis contextual de las políticas, culturas y prácticas educativas que las generan, pero también de las acciones que tendría que desarrollar la USAER en colaboración con la escuela para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, no solo de los que son considerados “diferentes”.

Para el MASEE, la perspectiva de la **Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB**⁶, aumenta las posibilidades de la USAER para participar en la

⁵ “Las **barreras para el aprendizaje y la participación**, surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, de la mirada en torno a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas con impacto en sus vidas”. (SEP/DEE, 2011a, p. 45)

⁶ “El Plan de estudios [de Educación Básica 2011] es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural, con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo. Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.” (SEP, 2011, p. 5)

configuración de escuelas como espacios abiertos y de oportunidades para el aprendizaje, ya que al reconocer la diversidad existente en las escuelas, brinda a las USAER las posibilidades de diseñar y diversificar estrategias de apoyo que impacten en la mejora de los procesos de organización, planeación y desarrollo curricular, de las prácticas de enseñanza en las aulas y de los aprendizajes a potenciar en los alumnos.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) es asumido en el MASEE como el medio para transformar la cultura organizacional de la escuela en beneficio de los aprendizajes de todos los alumnos a partir de una planeación estratégica que articule principios, componentes, herramientas y procesos orientados al logro de las metas establecidas por las instituciones educativas para dar cumplimiento a sus fines y propósitos.

La gestión educativa estratégica, requiere de un plan de desarrollo profesional orientado a la profesionalización de la práctica docente, así como de una cultura organizacional rica en propuestas y creatividad para fortalecer la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido (SEP/DEE, 2011a, p. 62)

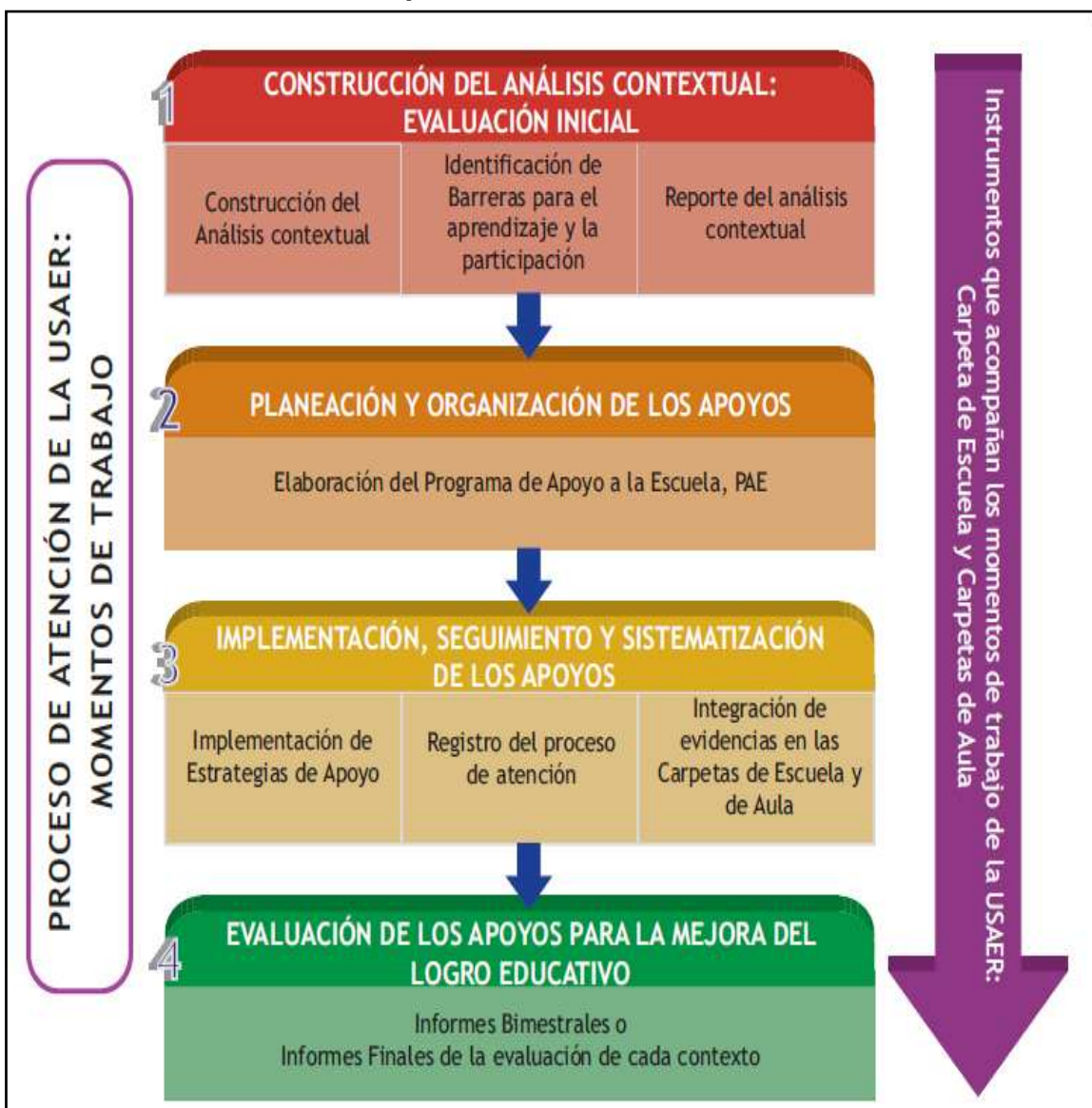
Para otorgarle sentido a estos planteamientos dentro de las acciones que implican a la USAER, tendríamos que proyectar su forma de participación dentro de una planeación con enfoque estratégico, así como definir su papel en la construcción compartida de procesos de transformación y cambio educativos, acciones que son difíciles de llevar a cabo si al interior de las escuelas no existe un liderazgo directivo que promueva la planeación, organización escolar y esté convencido que la transformación de prácticas educativas requiere de la participación y colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Hasta el momento la estructura organizativa de la USAER no se ha modificado, continúa formada por un director y el equipo de apoyo interdisciplinario que se integra con los maestros de apoyo, psicólogo, maestro de comunicación y trabajador social, también se cuenta con el apoyo del área secretarial. Ahora las USAER atienden solo a cuatro escuelas regulares, ya sean preescolar, primarias o

secundarias, con la intención de que el director de la Unidad pueda visitar cada una de la escuelas por lo menos una vez a la semana, ya que todos los jueves los equipos de USAER organizan reuniones técnico-operativas para fortalecerse en la construcción de elementos teóricos, técnicos y operativos.

El proceso de trabajo e intervención de la USAER en el MASEE, está conformado por cuatro momentos, los cuales se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro 4. El proceso de atención de la USAER



(SEP/DEE, 2011a, p. 28)

El apoyo que brinda la USAER está dirigido a la escuela como totalidad, es decir a los contextos escolar, áulico y socio-familiar mediante de tres estrategias básicas de intervención en los contextos; **asesoría, orientación y acompañamiento**, así como del diseño y desarrollo de **estrategias diversificadas** en el aula para todos y de **estrategias específicas** y **ajustes razonables** para la población con discapacidad. En los cuadros siguientes se presentan las concepciones que se atribuyen en el MASEE a cada una de estas estrategias:

Cuadro 5. Estrategias de intervención de la USAER a los contextos de Educación Básica.

Estrategias de intervención de la USAER a los contextos de Educación Básica	
Asesoría	Es un proceso sostenido de ayuda consentida mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales. Demanda al docente de la USAER competencia teóricas y prácticas en torno a lo cultural-educativo, lo curricular-pedagógico-organizacional, así como un conocimiento de lo jurídico-normativo para su aplicación en los diferentes contextos.
Acompañamiento	<p>Se concibe como un acto de “estar junto a”, lo cual implica proximidad y cercanía y hace referencia a un docente de USAER cercano, acompañando en los contextos, y ofreciendo apoyo a los sujetos (docentes, directivos, alumnos y familias) y en los procesos (gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación).</p> <p>El despliegue de la estrategia de acompañamiento sólo cobra sentido cuando se “está ahí” en las aulas y en la escuela para identificar, analizar, explicar y nombrar las barreras para el aprendizaje y la participación y, en consecuencia, a aquella población que precisa de apoyos diferenciados o específicos</p>
Orientación	La estrategia de orientación, significa la acción de dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado. La orientación sólo es posible cuando es el producto de decisiones razonadas de manera colegiada y cuando se definen las líneas de acción a llevar a cabo en la escuela y en el aula bajo un clima de igualdad y de colaboración. También permite establecer de manera negociada acuerdos con relación a los propósitos de la asesoría y el acompañamiento, a los tiempos y a la metodología de trabajo a definirse y, al papel de los profesionales, tanto los de apoyo como los de la escuela regular. Estos aspectos contribuyen a mantener la credibilidad y fortalecer la confianza recíproca.

Construido a partir de (SEP/DEE, 2011a, p.75)

Cuadro 6. Estrategias de apoyo en el aula

Estrategias de apoyo en el aula	
Estrategias diversificadas	<p>Su diseño y desarrollo tienen como punto de partida, la enseñanza diversificada como una condición positiva, ya que las actividades e interacciones en el aula implican para los alumnos oportunidades significativas de aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) En el aula para todos y todas: Enseñanza creativa e innovadora que atienda las necesidades de los estudiantes y su diversidad (materiales, recursos, secuencias didácticas, tiempos, formas de interacción y organizativas, espacios, etc.) 2) Estrategias didácticas para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS): <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimiento de los contextos de interacción. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje ✓ Filosofía para niños ✓ Desarrollo de la inteligencia a través del Arte, DIA <p>A. Vinculación Institucional Acreditación, promoción y certificación anticipada.</p>
Estrategias específicas	<p>Están dirigidas a los alumnos y alumnas con discapacidad para acceder a una formación integral.</p> <p>Buscan dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje en el uso competente de la lengua oral y escrita, en la resolución de problemas matemáticos, en el uso de recursos tecnológicos y en la promoción del autocuidado. Incluyen la plena accesibilidad a aspectos como: la comunicación, el desplazamiento y orientación en la población con discapacidad visual, así como, el aprendizaje de contenidos específicos para los alumnos con discapacidad visual, intelectual, auditiva o motora a través de metodologías y secuencias didácticas.</p>
Ajustes razonables	<p>Para garantizar el acceso al aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas con discapacidad en relación a condiciones físicas, a procedimientos, a aspectos de organización y a aspectos actitudinales negativos ante la discapacidad.</p> <p>Se consideran las áreas básicas de Accesibilidad Universal: Movilidad, Comunicación e Información, Actitudes, Servicios.</p>

Construido a partir de (SEP/DEE, 2011a, pp. 137-144)

El apoyo que brinda la USAER a través de estas estrategias, pretende fortalecer los vínculos con las escuelas de Educación Básica a partir del análisis de sus contextos y de los apoyos orientados hacia la mejora de los procesos educativos. Para el MASEE, el apoyo basado en la colaboración implica promover la interacción, participación y toma de decisiones conjuntas entre la escuela regular y la USAER.

Más allá de servir para caracterizar un tipo de relación profesional, **la colaboración en sí misma es una meta** para los profesionales tanto de la USAER como de la escuela regular en la cual se aprenden a desarrollar relaciones de corresponsabilidad,

además de enfrentar y tratar problemas en forma compartida, es decir, a construir un conocimiento pedagógico para la acción. (SEP/MASEE, 2011a, p.131)

La intervención y apoyo de la USAER en las escuelas regulares, tiene como referente principal el desarrollo curricular, ya que a partir de este, puede aportarle a la escuela y docentes, recursos teóricos, conceptuales y metodológicos para lograr construir respuestas educativas pertinentes para la diversidad del alumnado, de acuerdo con Booth

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. (Booth, 2000, p.57)

Para el MASEE el apoyo que brinda la USAER a la comunidad educativa, tendría que verse reflejado en el impulso de una educación para todos, en una intervención orientada hacia la mejora de los contextos para reestructurar su cultura, sus políticas y sus prácticas educativas, en la construcción de escuelas y aulas capaces de atender a la diversidad y proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los alumnos, así como de promover que la diversidad del alumnado, sea cual sea su condición, tenga acceso a la escuela de su comunidad y participe en todas las actividades educativas sin ningún tipo de discriminación.

Con la descripción de los referentes que fundamentan los procesos de trabajo de la USAER, podríamos decir que el personal que las conforma se encuentra en un momento de reorganización y reconceptualización de sus tareas, ya que asumir las ideas de la Educación Inclusiva implica impulsar acciones que promuevan cambios educativos en las escuelas y en las aulas, concebir a la escuela como un todo y centrar los apoyos en propiciar que las escuelas de Educación Básica asuman una postura flexible, abierta y tolerante con la diversidad, considerando para ello, la necesaria participación conjunta y de colaborativa entre maestros de Educación Especial y Educación Regular.

Con la construcción del MASEE, el docente de Educación Especial cuenta con amplios referentes teóricos y conceptuales que han enriquecido el discurso para fundamentar sus intervenciones basadas en el modelo de Inclusión Educativa. Sin embargo, el MASEE carece de pautas específicas que guíen el trabajo del docente de USAER para planear y organizar sus intervenciones en la escuela y en las aulas. Si bien se describe un proceso de atención con cuatro fases para su desarrollo, éste no se acompaña de orientaciones específicas que puedan guiar al docente de apoyo en la sistematización de cada uno de los momentos del proceso de atención, así como de acciones y procesos que los lleven a determinar apoyos específicos tanto para la escuela como para los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en colaboración con los docentes de la escuela regular.

Quizá de manera general, los docentes de USAER hayan comprendido las implicaciones de la Inclusión Educativa e intentado organizar congruentemente el tipo de intervención y apoyos dirigidos a la escuela y a las aulas, pero pocos de ellos (como revisaremos en el análisis de resultados) hablan de un proceso lógico y ordenado que verdaderamente incida en la atención a los alumnos con discapacidad conjuntamente con las escuelas de Educación Básica.

A partir de los instrumentos utilizados para realizar la presente investigación, se pudo rescatar que la mayoría de los docentes de Educación Especial se han aproximado a la apropiación de la misión y razón de ser de la USAER dentro del sistema educativo, a la construcción del marco referencial para organizar sus acciones y a la consideración de los momentos del proceso de apoyo para establecer estrategias de apoyo al interior de la escuelas. No obstante, no se vislumbra al igual que sucedió en el modelo de Integración Educativa, la incorporación de nuevos elementos a sus acciones que definan su quehacer cotidiano en las escuelas y en las aulas. Además, que hagan aportaciones significativas y pertinentes en el tipo de acciones pedagógicas para el mejoramiento de las prácticas educativas, lo cual permitiría el replanteamiento en

la lógica de las actuaciones y de la toma de decisiones para impulsar nuevas formas de trabajo.

En el siguiente capítulo, se presentan los resultados obtenidos a partir de las pautas consideradas para realizar la indagación, la cual estuvo enfocada en las estrategias y acciones que los maestros de la USAER han establecido para trabajar colaborativamente con el docente de aula regular en la atención a la diversidad de los alumnos y en la construcción de prácticas inclusivas al interior de las escuelas. Los resultados obtenidos a partir de las opiniones que los sujetos implicados en el desarrollo de la propuesta de Inclusión Educativa, permitieron, por una parte, la identificación de prácticas rutinarias en la escuelas regulares para la atención a la diversidad, pero también la identificación de necesidades para la puesta en marcha del modelo e Inclusión Educativa, lo que implica también, la construcción de algunas propuestas que podrían guiar el desarrollo de un trabajo sistemático centrado en la mejora de las prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad del alumnado.

CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS OBTENIDOS

A lo largo de mi carrera profesional he podido reflexionar con los compañeros de diversas USAER sobre las experiencias que nos han dejado nuestras prácticas docentes, intentando elaborar un análisis de los procesos empleados para desarrollar estrategias de colaboración con la escuelas regulares en la atención y apoyo a la diversidad de los alumnos, así como de los factores que limitan o favorecen el desarrollo de propuestas de trabajo. De esta manera, surge mi interés por estudiar y compartir lo que cotidianamente se hace en las USAER, las actividades que realizan los docentes de apoyo dentro de la escuela y cómo interactúan con los docentes de aula regular para construir ambientes de colaboración en un espacio educativo compartido: la escuela regular.

Una de las intenciones de la presente investigación, estuvo enfocada en identificar y explicar las estrategias que los docentes de las USAER ha construido e implementado para desarrollar un trabajo colaborativo con los docentes de aula regular en la atención y apoyo de la diversidad de alumnos presentes en las aulas, por ello, se eligió el paradigma de la investigación cualitativa para poder realizar la interpretación de los datos que los sujetos informantes compartieron a través de entrevistas y cuestionarios.

En este proceso de investigación, las reflexiones, aportaciones e interpretaciones de los datos obtenidos se realizan considerando las características particulares de un cierto contexto educativo, que si bien se pueden reconocer en otros contextos, no pretenden ser generalizables. La información recabada en las USAER y en las escuelas regulares, aportó posibles explicaciones sobre la construcción de los procesos de trabajo, de los ajustes y cambios durante su desarrollo, así como de las condiciones que han permitido generar, mantener o modificar en los equipos de la USAER un rumbo determinado.

3.1. Metodología utilizada

Se tomó la decisión de elegir como metodología de investigación el enfoque cualitativo, ya que como lo precisa Hernández (2004) los estudios cualitativos no pretenden generalizar los resultados obtenidos de manera intrínseca a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas, ya que el propósito de la utilización de un enfoque cualitativo, consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

Para Sandín en Bisquerra (2004) La investigación cualitativa es una actividad sistemática, ordenada que busca a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo organizado de conocimiento. En este sentido, durante el desarrollo de esta investigación se buscó enfatizar en el análisis y comprensión de una realidad en particular: las prácticas cotidianas de los docentes de USAER y su influencia en la conformación de ambientes escolares inclusivos y abiertos a la diversidad.

En congruencia con esta forma de pensar la investigación, se eligió el método de estudio de caso con la finalidad de estar en contacto directo con las instituciones educativas y tener la oportunidad de obtener información directa de los responsables de la puesta en marcha del actual modelo de atención de los servicios de educación especial en las escuelas regulares: Los equipos de las USAER.

Bartolomé precisa que:

El estudio de caso sigue una vía metodológica común a la etnografía y, de hecho, suele utilizar estrategias etnográficas para el estudio de escenarios igualmente comunes (por ejemplo un aula). Quizá el rasgo diferenciador respecto al método etnográfico estriba en su uso peculiar: la finalidad tradicional del estudio de caso es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales

descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto dentro de un proceso dado.
(En: Bisquerra 2004, p. 24)

Para Bisquerra (2004) La particularidad más característica del de este método [estudio de caso] es el estudio intensivo y profundo de un caso o situación con cierta intensidad y entendido éste como “un sistema acotado por los límites que precisa el objeto de investigación pero enmarcado en el contexto global donde se produce”.

Uno de los tipos de estudio de caso como plantea Álvarez es de carácter evaluativo- interpretativo, ya que [...] la búsqueda se orienta a recabar información que nos permita emitir juicios de valor y elaborar propuestas de cambio.

[...] el fundamento epistemológico del estudio de caso va más allá de la pura descripción del caso, pues su sentido es el de descubrir a partir de la especificidad que nos permita tener una comprensión sobre cómo puede ser lo general, cómo puede expresarse, claro que no para generalizar, sino para saber de qué manera se expresa ese todo en la parte. (Álvarez, 2010, s/p.)

En este sentido, con el desarrollo de la presente investigación, no se buscó establecer líneas de actuación específicas que guíen el trabajo de todas las USAER, sino encontrar explicaciones que contribuyeran a comprender las prácticas cotidianas de los docentes de Educación Especial y Educación Regular, así como distinguir las dificultades que han tenido para concretar un trabajo colaborativo en la atención educativa para la diversidad del alumnado y en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos. En este sentido, se ha prestado mayor atención a los contextos educativos y a las relaciones que se establecen entre los docentes de la Escuela Regular y de Educación Especial dentro de las escuelas de Educación Básica para la construcción de propuestas de trabajo que influyan en los cambios que son necesarios para mejorar las condiciones y procesos de trabajo de la USAER.

Siguiendo a Ainscow (2004), se considera que la realidad es algo que se crea en las mentes de los que participan en los acontecimientos y situaciones, y no algo

que pueda ser definido objetivamente, observado sistemáticamente y medido con exactitud. Es así que con la presente investigación no solo se pretenda indagar sobre las estrategias y acciones que el docente de USAER establece para atender a la diversidad del alumnado, sino también se intenta construir explicaciones sobre sus actuaciones y toma de decisiones para coadyuvar en la construcción de ambientes de trabajo centrados en la colaboración con los docentes de aula regular.

Para dar inicio al desarrollo de la investigación comencé por concretar los ámbitos en que se centraría, para ello consideré los espacios educativos donde las USAER concretan sus apoyos, así como a los sujetos a quienes van dirigidos. Fue así que se plantearon tres ámbitos básicos de análisis: La escuela, el aula y los alumnos.

La escuela como institución y contexto donde se desarrollan los procesos educativos y en el cual interactúan y se establecen relaciones entre sujetos –alumnos, directivos, docentes, familias– para el logro de un objetivo común: la formación académica de los alumnos.

El aula como contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y se establecen diferentes tipos de relaciones: alumnos con alumnos, alumnos con contenidos de aprendizaje, docentes con alumnos y docentes con contenidos, estrategias de enseñanza.

Los alumnos como beneficiarios de los apoyos para favorecer su construcción de aprendizajes, desarrollo de competencias, logro educativo y permanencia en la escuela.

Después de definir los ámbitos de análisis, seleccioné con apoyo de mi asesor el sistema de acopio de información que se realizaría para llevar a cabo la investigación, el cual consistió en realizar entrevistas a profundidad a docentes y directivos de USAER, la aplicación de cuestionarios a docentes frente a grupo,

entrevistas a directivos de primaria, así como la utilización de rúbricas para la revisión de documentación empleada por los docentes de las USAER en la sistematización del proceso de apoyo a la escuela regular. La selección de dichos instrumentos tuvieron el fin de profundizar y ampliar la comprensión de las actuaciones que caracterizan las prácticas de los docentes de USAER en su ambiente cotidiano y dentro de sus ámbitos de incidencia: la escuela, el aula y los alumnos; y en la medida de lo posible, la construcción de opciones que influyeran en los cambios que es necesario impulsar para mejorar las condiciones y procesos identificados en un plano institucional.

3.2. Dimensiones de análisis

La construcción de las dimensiones de análisis permitieron establecer elementos para guiar la elaboración de las entrevistas y cuestionarios, así como centrar la atención en lo que constituyen los aspectos esenciales de la experiencia analizada y destacar las opiniones de los sujetos informantes desde sus referentes y significados construidos.

Las dimensiones de análisis que se consideraron para la construcción de entrevistas, cuestionarios e interpretación de los datos obtenidos fueron las siguientes:

A) Propósitos, finalidades y funciones de la USAER, su organización y formas de operación

En esta dimensión se considera la relevancia de los elementos normativos (políticas educativas, ordenamientos legales y lineamientos operativos) en el funcionamiento y operación de las USAER, los cuales han definido su papel dentro del el sistema educativo para coadyuvar en la conformación de ambientes escolares inclusivos y abiertos a la diversidad.

B) Condiciones de la práctica institucional de la escuela regular. Contextos de operación y procesos

En esta dimensión se considera la observación las condiciones organizativas de las escuelas regulares que facilitan u obstaculizan el desarrollo de un trabajo colaborativo entre la escuela regular y el docente de USAER para la puesta en marcha de estrategias y acciones encaminadas a la atención de la diversidad, específicamente de los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos.

C) El proceso de atención de la USAER

En esta dimensión se supone la exploración de la manera en que los maestros de apoyo de las USAER definen el proceso y estrategias de intervención en la escuela regular, así como la determinación de apoyos para los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos, en las escuelas de incidencia. Así mismo, rescatar las formas de interacción entre el docente de apoyo y el docente de grupo como un aspecto fundamental para el desarrollo y puesta en marcha estrategias y acciones basadas en la participación conjunta y el trabajo colaborativo para la construcción de ambientes escolares inclusivos.

D) La relación de la USAER con la escuela regular y su proyección al ámbito educativo y social.

En esta dimensión se considera la identificación los principales retos que enfrenta la USAER como servicio de apoyo a la educación regular, así como su proyección social y educativa en la construcción de ambientes escolares inclusivos.

En el siguiente cuadro se presentan las dimensiones y los elementos de referencia para el análisis e interpretación de la información obtenida:

Cuadro 7. Dimensiones de análisis

Dimensiones	A) Propósitos, finalidades y funciones de la USAER, su organización y formas de operación	B) Condiciones de la práctica institucional de la escuela regular: contextos de operación y procesos.	C) El proceso de atención de la USAER	D) La relación de la USAER con la escuela regular y su proyección al ámbito educativo y social.
Elementos	<p>A.1 Elementos normativos (políticas educativas y ordenamientos legales, lineamiento operativos) que definen su papel en el sistema educativo.</p> <p>A.2 Conformación del equipo de la USAER</p> <p>A.3 Ámbito de operación del servicio</p> <p>A.4 Plan de trabajo de la USAER</p>	<p>B.1 Plan Estratégico de transformación Escolar PETE</p> <p>B.2 Función y liderazgo directivo</p> <p>B.3 Función del Consejo Técnico</p> <p>B.4 Aspectos organizativos de la institución que favorecen el desarrollo del trabajo colaborativo.</p>	<p>C.1 Desarrollo y seguimiento del proceso de intervención.</p> <p>C.2 Suficiencia y alcance del método de trabajo Educación Especial-Educación Regular para la planificación y desarrollo del proceso de intervención basado en la colaboración.</p>	<p>D.1 La USAER y la construcción de una nueva relación institucional</p> <p>D.2 Proyección social y educativa de la USAER en el sistema educativo</p>

(Cuadro elaborado por la tesista)

3.3. Universo de investigación

Se retoma como universo de investigación a dos USAER pertenecientes a la Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal (CRO) número 3. Las USAER se encuentran en la Delegación Cuajimalpa al poniente del Distrito Federal y cada Unidad atiende a cuatro escuelas primarias. A continuación se presentan las características más relevantes de cada USAER, tales como: las escuelas que apoyan, la conformación por el equipo de profesionales y la población escolar que es beneficiada con el servicio que ofrecen.

3.3.1. Características de las escuelas y la comunidad apoyadas por las USAER III-15

Las escuelas atendidas por la USAER III-15 se sitúan en una zona de altos contrastes socio-económicos y culturales, ya que se encuentran ubicadas entre zonas residenciales de alta plusvalía y zonas semi urbanas.

En la escuela José Arturo Pichardo está ubicada la sede de la USAER, es la escuela atendida con mayor población, ya que por situarse sobre la carretera México-Toluca en la colonia Contadero, es la más cercana y de fácil acceso para los niños que viven en asentamientos cercanos a los centros recreativos del Desierto de los Leones y la Marquesa. La población que asiste a esta escuela es de un nivel socio-económico bajo, en su mayoría provienen de familias numerosas que se dedican a la venta de alimentos en las entradas a los centros recreativos. Se caracteriza por su elevado número de población, cuenta con 18 grupos de entre 38 y 40 alumnos cada uno. La plantilla docente la conforman 18 docentes frente a grupo, una directora, tres maestros adjuntos, dos profesores de educación física y dos docentes de USAER. Los docentes oscilan entre los 2 y 30 años de servicio. Es una escuela con instalaciones adecuadas, tiene 22 salones construidos en tres niveles, un aula de medios, biblioteca, sala de video, dirección matutina y vespertina, así como la sede de la USAER. Además cuenta con un patio amplio. Desde hace cinco años se instalaron rampas y barandales en las escaleras para el fácil acceso de los alumnos con Discapacidad Motora. Su horario de trabajo es de 8:00 a 12:30.

Las escuelas Maestros de México y Vicente Guerrero se encuentran en el pueblo de San Mateo Tlaltenango, comunidad que colinda con la zona residencial y corporativa de Santa Fe y con el pueblo de Santa Rosa Xochiac. En los últimos años el pueblo de San Mateo Tlaltenango ha enfrentado diversas problemáticas como la falta del suministro de agua, la saturación de vías de comunicación y un crecimiento demográfico considerable, debido a que gran parte de los ejidatarios

han vendido sus terrenos a empresas constructoras de viviendas de lujo. Es curioso observar en la comunidad viviendas semi-construidas con techos de lámina, a un lado de casas y edificios de alta plusvalía. La mayoría de la población que asiste a estas escuelas, es de un nivel socio económico bajo. Las familias se caracterizan por ser extensas y de bajos ingresos económicos. Gran parte de los padres de familia se dedican a oficios como la albañilería, plomería, carpintería, jardinería y servicios domésticos; trabajan en las zonas aledañas a la comunidad.

La escuela Maestros de México, está conformada por 10 grupos de entre 35 y 37 alumnos. La plantilla docente está integrada por 10 docentes frente a grupo, una directora, un docente adjunto, un maestro de educación física, un profesor de inglés, un profesor de computación y dos docentes de USAER. Los docentes oscilan entre 1 y 15 años de servicio. La escuela está construida en dos niveles y cuenta con instalaciones adecuadas: 12 aulas, biblioteca, aula de medios, dirección, aula para USAER y un pequeño auditorio. El patio es pequeño para la matrícula de alumnos. La jornada de trabajo es de 8:00 a 14:30, apenas el ciclo escolar pasado comenzó a funcionar como plantel de jornada ampliada.

La escuela Vicente Guerrero se caracteriza por ser una escuela pequeña, solo tiene 6 grupos de entre 30 y 35 alumnos cada uno. La plantilla docente está integrada por 6 maestros frente a grupo, una directora, un docente de educación física y un docente de USAER. Los docentes oscilan entre los 3 y 16 años de servicio. Las instalaciones son adecuadas para el número de alumnos atendidos, 6 salones distribuidos en un piso, una pequeña biblioteca, aula de medios, dirección y aula para USAER. El patio es grande en relación con el número de alumnos inscritos en el plantel. Su jornada de trabajo es de 8:00 a 12:30.

La escuela Valerio Trujano está ubicada en el pueblo de San Pablo Chimalpa, comunidad que colinda con Huixquilucan Estado de México. El pueblo de Chimalpa aún se rige por un sistema de usos y costumbres, tienen nombrados representantes ejidales, mayordomos y jefes de barrio. Se caracteriza por ser una

comunidad cerrada, la mayoría de sus habitantes son nativos del lugar y no ha permitido la venta de terrenos ejidales para la construcción de viviendas. La actividad económica principal que prevalece es el comercio, vendiendo productos en tianguis y mercados cercanos a la localidad. Las familias se caracterizan por ser numerosas y con ingresos económicos medios. La escuela está formada por 12 grupos de entre 30 y 32 alumnos, la plantilla docente la integran 12 maestros frente a grupo, una directora, un docente adjunto, dos profesores de educación física y dos docentes de USAER. Los docentes oscilan entre los 3 y 20 años de servicio. El acceso a la escuela es complicado, ya que se encuentra en una calle muy angosta frente a una iglesia, está construida en un terreno demasiado inclinado, por lo que los salones están contruidos en desniveles. Solo cuenta con 12 aulas y la dirección. No existe aula de USAER. El patio es pequeño en relación con la matrícula de alumnos inscritos en el plantel. El horario de trabajo es de 8:00 a 12:30.

A continuación se presenta un cuadro que precisa cómo está conformada la USAER III-15, con la intención de dar a conocer las distintas formaciones de sus integrantes, así como en número de años que hasta el momento han trabajado en Educación Especial.

Cuadro 8. Conformación de las USAER III-15

Función	Formación	Años de servicio
Director	LIC. EDUCACION ESPECIAL AREA AUDICION Y LENGUAJE	12
Docente de apoyo 1	LIC. EN PSICOLOGIA EDUCATIVA	3
Docente de apoyo 2	LIC. EN TRASTORNOS NEUROMOTORES	5
Docente de apoyo 3	LIC. DEFICIENCIA MENTAL	4
Docente de apoyo 4	LIC. EN COMUNICACIÓN HUMANA	28
Docente de apoyo 5	LIC. EN EDUCACION ESPECIAL AREA MOTRIZ	3
Docente de apoyo 6	LIC. EDUC ESPECIAL EN EL AREA INTELECTUAL	6
Docente de apoyo 7	LIC. EN PSICOLOGIA EDUCATIVA	7
Equipo paradocente	No existe	
Apoyo Secretarial	PREPARATORIA	12

(Cuadro elaborado por la tesista)

Como puede observarse, la USAER III-15 está conformada por siete docentes de apoyo, una directora y una secretaria, sin que exista hasta el momento equipo paradocente (psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social). Los años de servicio de los docentes oscilan entre los tres y veintiocho años de servicio, lo que vislumbra diferentes tipos de experiencias en relación al trabajo que ha caracterizado a la Educación Especial. Los comentarios de la directora de la USAER indican que se han observado mayores resistencias a la aceptación del MASEE por parte de los docentes con más años de servicio, ya que en su opinión, estaban acostumbrados al apoyo directo e individualizado a los alumnos, sin que consideraran para la organización de los apoyos los ambientes organizativos y de aprendizaje que caracterizan a las escuelas, ni el trabajo conjunto con los docentes de grupo y directores que en este momento se plantea para dar una respuesta asertiva a la diversidad del alumnado.

3.3.2 Características de las escuelas y la comunidad apoyadas por las USAER III-19

Las escuelas que atiende la USAER III-19, se encuentran cercanas al centro de la Delegación Cuajimalpa. Las escuelas Dr. Conrado Meléndez, Investigación Educativa y Sitio de Cuautla, se ubican entre colonias residenciales de alta plusvalía como Palo Alto, Vista Hermosa, Jardines de la Palma y Memetla, y colonias populares como Navidad, Cruz Blanca y las Maromas. La escuela José Luis Viera está ubicada en el centro de Cuajimalpa rodeada de diversos tipos de comercios.

En la Escuela Dr. Conrado Meléndez se localiza la sede de USAER, la población que asiste a esta escuela es de un nivel socio económico medio, la mayoría de los padres de familia trabajan en las zonas corporativas de Santa Fe e Interlomas dedicándose a labores como vigilantes, secretarias, archivistas, porteros y choferes. Se encuentra ubicada sobre la carretera México-Toluca y cercana a un puente que colinda con las zonas corporativas, por lo que es de fácil acceso para

los padres de familia que dejan a sus hijos en la escuela antes de ir a trabajar. En general las familias son pequeñas y ambos padres trabajan. Está formada por 12 grupos de entre 25 y 30 alumnos. La plantilla la conforman 12 maestros frente a grupo, una directora, dos docentes adjuntos, dos profesores de educación física y dos docentes de USAER. Los docentes oscilan entre los 8 y 25 años de servicio. Las instalaciones son adecuadas para el número de alumnos atendidos, 14 salones distribuidos en dos niveles, una pequeña biblioteca, aula de medios y un aula para la sede USAER. El patio es adecuado en relación con el número de alumnos inscritos en el plantel. Su jornada de trabajo es de 8:00 a 12:30.

La Escuela Investigación Educativa se caracteriza por la alta demanda en solicitudes de inscripción, ya que trabaja en un horario de 8:00 a 16:00 hrs. La población que asiste a esta escuela es de un nivel socio-económico medio, la mayoría de los padres de familia también trabajan en las zonas corporativas de Santa Fe, Vista Hermosa e Interlomas. Aunque es un poco difícil el acceso a la escuela por estar rodeada de plazas comerciales y escuelas particulares, los padres de familia hacen lista de espera para poder inscribir a sus hijos, ya que es considerada la escuela pública de más alto nivel de la zona escolar. En su mayoría, las familias de los alumnos son pequeñas y ambos padres trabajan. Está formada por 12 grupos de entre 25 y 30 alumnos. La plantilla docente la integran 12 maestros frente a grupo, un director, dos docentes adjuntos, dos profesores de educación física, dos docentes de Inglés, un docente de computación y un docente de USAER. Los docentes oscilan entre los 3 y 20 años de servicio. Las instalaciones son adecuadas para el número de alumnos atendidos, 12 salones distribuidos en dos niveles, una biblioteca, aula de medios, aula de video, una oficina para USAER y una para la dirección. Además la escuela cuenta con cocina y comedor. El patio es adecuado en relación con el número de alumnos inscritos en el plantel.

La escuela Sitio de Cuautla está ubicada en una zona residencial. La mayoría de los alumnos que asisten a esta escuela son hijos de empleadas domésticas,

choferes y jardineros que trabajan en la zona. El nivel socio-económico de la población es medio, los alumnos se caracterizan por asistir a la escuela bien alineados, con el uniforme completo y útiles escolares de buena calidad. Es considerada la escuela “fresa” de la zona. Está formada por 12 grupos de entre 28 y 30 alumnos. La plantilla docente la integran 12 maestros frente a grupo, un director, dos docentes adjuntos, dos profesores de educación física, un docente de Inglés, un docente de computación y dos docentes de USAER. Los docentes oscilan entre los 4 y 18 años de servicio. Las instalaciones son amplias y adecuadas, tiene 13 salones distribuidos en dos niveles, una biblioteca, aula de medios, aula de video, una oficina para la dirección de la escuela y una oficina que comparte la zona escolar con la USAER. Aunque el patio de la escuela está construido en dos niveles es adecuado en relación con el número de alumnos inscritos en el plantel. El ciclo escolar pasado la escuela amplió su horario de atención de 8:00 a 14:30 hrs.

La escuela José Luis Vieyra se encuentra en el centro de la Delegación Cuajimalpa, está rodeada de diversos tipos de comercios. El nivel socio económico de las familias es medio y la mayoría de los alumnos inscritos en el plantel son hijos de los comerciantes de la zona. Está formada por 10 grupos de entre 28 y 35 alumnos. La plantilla docente está conformada por 10 maestros frente a grupo, un director, dos docentes adjuntos, un profesor de educación física, y dos docentes de USAER. Los docentes oscilan entre los 4 y 18 años de servicio. Las instalaciones son amplias y adecuadas, tiene 11 salones distribuidos en dos niveles, una pequeña biblioteca, una oficina para la dirección de la escuela y una oficina que comparte la zona escolar con la USAER. El patio de la escuela es adecuado en relación con el número de alumnos inscritos en el plantel. La escuela trabaja en un horario de 8:00 a 12:30 hrs.

En el siguiente cuadro se presenta cómo está conformada la USAER III-19 con la intención de presentar tanto el tipo de formación de sus integrantes, como los años de servicio que tienen laborando en Educación Especial.

Cuadro 9. Conformación de la USAER III-19

Función	Formación	Años de servicio
Director	LIC. EN EDUCACIÓN ESPECIAL PROB. DE APRENDIZAJE	15
Docente de apoyo 1	LIC. EDUCACION BÁSICA	28
Docente de apoyo 2	TERAPISTA EN COMUNICACIÓN HUMANA	11
Docente de apoyo 3	LIC. EN PEDAGOGÍA	9
Docente de apoyo 4	LIC. EDUCACION ESPECIAL PROB. DE APRENDIZAJE	5
Docente de apoyo 5	LIC. EDUCACIÓN ESPECIAL ÁREA INTELECTUAL	4
Docente de apoyo 6	LIC. EDUCACIÓN ESPECIAL ÁREA INTELECTUAL	7
Docente de apoyo 7	LIC. EN PEDAGOGÍA	9
Docente de apoyo 8	LIC. EN DEFICIENCIA MENTAL	18
Equipo para docente 1	TÉCNICO EN TRABAJO SOCIAL	4
Apoyo Secretarial	SECRETARÍA COMERCIAL	7

(Cuadro elaborado por la tesista)

La USAER III-19 está conformada por una directora, ocho docentes de apoyo, un trabajador social y una secretaria. Los años de servicio de los docentes oscilan entre los cuatro y veintiocho años de servicio, al igual que en la USAER descrita anteriormente, se puede concluir que por los años de servicio de los docentes, algunos tuvieron la experiencia de trabajar con los dos modelos anteriores que caracterizaron a la Educación Especial. La directora de esta USAER comentó que cuando se inició a difundir el MASEE, los maestros con más años de servicio presentaron mayores dificultades para comprender la propuesta, pues no solo se tuvieron que reorganizar las estrategias de apoyo hacia los contextos, sino que al mismo tiempo se inició con el pilotaje de los programas de estudio de la RIEB. Sin embargo considera que ha observado las mismas dificultades para operar el MASEE tanto en los maestros con más años de servicio, como en los maestros con menor experiencia laboral.

3.3.3. Escuelas y población apoyadas por las USAER

En los siguientes cuadros se presenta el concentrado de escuelas y población atendida por cada una de las USAER en donde se desarrolló la investigación, lo

que permite observar la matrícula total inscrita en cada una de las escuelas apoyadas, así como los alumnos con o sin discapacidad que reciben seguimiento y apoyo por parte de USAER.

Cuadro 10. Conformación de la USAER III-15

USAER III-15	Matrícula de la Escuela	Alumnos Beneficiados ⁷	Alumnos con apoyo de la USAER	Alumnos con Discapacidad / condición que presentan	
Escuela 1 José Arturo Pichardo	684	664	20	6	2* DI 2*DV 1*DM 1*DA
Escuela 2 Maestros de México	358	329	29	1	1 *DI
Escuela 3 Vicente Guerrero	209	198	11	3	1*DI 1*DA 1*DA
Escuela 4 Valerio Trujano	378	344	34	1	1 *DV
Totales	1629	1535	94	11	

Cuadro 11. Conformación de la USAER III-19

USAER III-19	Matrícula de la Escuela	Alumnos Beneficiados	Alumnos Atendidos por que enfrentan BAP	Alumnos con Discapacidad / condición que presentan	
Escuela 1 Dr. Conrado Meléndez	342	319	23	2	2 *DI
Escuela 2 Investigación Educativa	337	307	30	1	1 *DI
Escuela 3 Sitio de Cuautla	354	330	24	1	1 *DA
Escuela 4 José Luis Vieyra	307	285	22	2	1 *DI 1 *DM
Totales					

*DI discapacidad Intelectual *DV discapacidad visual *DA discapacidad auditiva *DM discapacidad Motora
(Cuadros elaborados por la tesista)

⁷ Se consideran como alumnos beneficiados a la población total de los grupos donde interviene la USAER

En cada una de las escuelas atendidas se tienen identificados a los alumnos con discapacidad y a los alumnos que por alguna situación requieren de apoyo y seguimiento por parte de la USAER, siendo en su mayoría alumnos con dificultades para acceder a los aprendizajes considerados en los programas de estudio. En los cuadros se puede observar que son pocos los alumnos con alguna discapacidad inscritos en las escuelas primarias, lo que de cierta manera indica que los maestros de apoyo no necesariamente han tenido experiencia en la inclusión de alumnos con alguna discapacidad.

3.4. Instrumentos de recopilación de información

Para la recopilación de información se utilizó la entrevista a profundidad como estrategia principal de recolección de información. Para Ruiz la entrevista a profundidad [...] busca comprender más que explicar, maximizar significados, no espera respuestas objetivamente verdaderas, sino subjetivamente sinceras. (En: Bisquerra, 2004, p. 45)

La guía de entrevista fue organizada a partir de la elaboración de un guion congruente con las dimensiones de análisis construidas, además se agregaron referentes para guiar el desarrollo de ésta en el momento de entrevistar al personal docente. Un ejemplo de la transcripción de una de las entrevistas se puede observar en el Anexo 5

Las entrevistas fueron aplicadas de manera semidirigida, pero personalizando cada entrevista a partir de la información proporcionada por cada uno de los docentes y directivos entrevistados.

En total se entrevistaron a doce docentes y dos directoras de USAER, a dos directoras de escuela primaria y al responsable de la Coordinación de USAER de la Dirección de Educación.

Para identificar las estrategias de intervención y apoyo que han favorecido u obstaculizado el desarrollo de un trabajo colaborativo de la USAER con la escuela regular en la construcción de ambientes escolares inclusivos, se consideró la aplicación de cuestionarios a docentes de grupo que tuvieran en sus aulas alumnos en seguimiento por parte de USAER. Para la construcción de los cuestionarios se consideraron tres aspectos:

- a) La comunicación y el trabajo colaborativo,
- b) El apoyo a los alumnos con discapacidad o necesidades específicas de aprendizaje y
- c) Innovación y mejora de la práctica docente.

En los cuestionarios se propusieron afirmaciones en las que los docentes tenían que valorar su postura ante el proceso de atención y apoyo que brinda la USAER. (Anexo 2). Los datos obtenidos de los cuestionarios permitieron contrastar la postura de los maestros de grupo ante el modelo de los servicios de educación especial, con las opiniones de los docentes de USAER y directivos entrevistados. En total se aplicaron veinte cuestionarios a maestros frente a grupo de las escuelas atendidas por las USAER seleccionadas para realizar la investigación.

Otro de los aspectos importantes en el desarrollo de la investigación fue la revisión y análisis de la documentación que utilizan las USAER para sistematizar y documentar el proceso de atención, lo cual permitió observar cómo el docente de USAER determina y sistematiza los apoyos para la escuela, para cada una de las aulas y para los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos, así como la participación y vinculación los docentes de aula regular en el desarrollo del proceso. La revisión de documentación se realizó a partir de dos instrumentos, uno con indicadores para evaluar el reporte de análisis contextual de la escuela en atención (Anexo 3) y una rúbrica para evaluar los componentes del plan de apoyo a la escuela (PAE) de la USAER. (Anexo 4).

3.5. Estrategia de aplicación

Para iniciar el desarrollo de entrevistas al personal de las USAER, solicité la autorización a través de un oficio dirigido a la supervisora de la zona de Educación Especial III-8. Cuando le entregué personalmente el oficio y le comenté el propósito de la investigación, se mostró interesada por conocer las opiniones de los docentes de apoyo y directores de USAER sobre el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, ya que a su criterio se observaban grandes dificultades en los docentes de las USAER a su cargo para lograr concretar estrategias y acciones en las escuelas apoyadas encaminadas a transitar del modelo de Integración Educativa, al modelo de Inclusión Educativa. La supervisora también recalcó la importancia de rescatar las opiniones de docentes y directivos de las escuelas regulares, pues hasta ese momento no se había implementado ninguna estrategia en la zona que evaluara el impacto de las acciones en la modificación de prácticas educativas en las aulas, ni en el avance en la comprensión de los referentes de la educación inclusiva por parte de los docentes de aula regular, refiriéndome que cuando visitaba a algunas de las escuelas, era constante la demanda de los docentes de grupo por continuar trabajando en aula de apoyo con los niños con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

La supervisora me dio la oportunidad de elegir a los servicios en los que se desarrolló la investigación y ella misma habló con las directoras de las USAER seleccionadas para que me brindaran las condiciones necesarias. El criterio que se utilizó para seleccionar a las USAER solo consistió en que tuvieran registrados alumnos con discapacidad en las escuelas apoyadas.

El siguiente paso fue concretar con las directoras de los dos servicios un espacio para desarrollar la entrevista con ellas y para tomar acuerdos sobre los espacios y tiempos de aplicación de las entrevistas a los docentes de apoyo. Las dos directoras mostraron interés y disposición para el desarrollo del trabajo.

La entrevista a la directora de la USAER III-15 se llevó a cabo en su oficina sede. Se observó organización en espacio y tiempo para el desarrollo de la entrevista ya que no existió ningún tipo de interrupción durante su transcurso. Para la realización de las entrevistas con los docentes de apoyo, se acordó visitarlos en las escuelas donde brindan sus servicios; solo me solicitó que fuera en el horario de receso para no interferir en sus actividades. Así, se organizó una agenda para especificar los días y los horarios en los que asistiría con cada uno de los docentes. También se concretó en cuál de las escuelas se realizaría la entrevista con el director, tomando la decisión que se efectuara con la directora de la escuela donde se encuentra la sede de la USAER pues a su criterio era una directora con muchos elementos técnicos y dispuesta al trabajo en colaboración.

La entrevista a la directora de la USAER III-19 se realizó en la zona de supervisión, pues me comentó que no quería que su apoyo administrativo escuchara sus opiniones. También con esta directora se observó una gran disposición por compartir sus ideas y brindar facilidades para entrevistar a los docentes de apoyo. Se organizó una agenda para entrevistar a los docentes en las escuelas donde estaban asignados, solicitando que se realizaran a las 8:00 a.m. ya que era un espacio disponible porque generalmente los maestros de apoyo ocupaban la primera hora para organizar sus actividades del día o para atender a padres de familia. Con esta directora fue complicado seleccionar al director de la escuela primaria con el que se realizaría la entrevista, comentó que con ninguno había logrado establecer acuerdos para la atención con los alumnos, así que me pidió que lo solicitara a nivel personal. También elegí a la directora de la escuela donde se encuentra la sede de USAER y aunque al principio de la entrevista la directora de la escuela comenzó a quejarse de la falta de apoyo por parte de la USAER, se lograron rescatar opiniones relevantes.

Las entrevistas con los docentes se efectuaron sin contratiempos, todos mostraron disposición, accedieron a que se grabara la entrevista y mostraron gran interés por compartir sus opiniones respecto a las dificultades y retos a los que se

enfrentaban para la implementación del MASEE en las escuelas de incidencia. Se aplicaron diecisiete entrevistas, cada uno tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Esta etapa de la investigación la considero como la más interesante del proceso, ya que me permitió entablar comunicación con los compañeros docentes sobre las acciones cotidianas que realizan en la escuela regular, así como la obtención de opiniones y reflexiones acerca de las dificultades y retos que han enfrentado a lo largo de su ejercicio docente para lograr concretar estrategias de apoyo en colaboración con los docentes de las escuelas regulares encaminadas a la construcción de ambientes inclusivos y de aceptación a la diversidad del alumnado.

Los docentes frente a grupo a los que se les aplicó el cuestionario, fueron seleccionados por los docentes de apoyo entrevistados, se eligieron entre dos y tres docentes por escuela considerando que tuvieran en su grupo algún alumno en seguimiento por parte de la USAER. La estrategia para la aplicación de los cuestionarios consistió en explicarles a los docentes el propósito del mismo, el cual implicaba valorar sus opiniones sobre el modelo de atención de la USAER y del apoyo que se brinda a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación analizando el cambio que provoca el hecho de que los apoyos que brinda la USAER estén dirigidos a los contextos: áulico, escolar y socio-familiar, para atender a las necesidades de aprendizaje de la diversidad del alumnado, incluyendo los alumnos con discapacidad incluidos en su grupo. Se les pidió a los docentes que leyeran detenidamente el contenido del cuestionario y que se lo entregaran al docente de apoyo de la USAER en cuanto lo resolvieran. Esta estrategia no fue funcional en algunos casos, ya que solo un 60% de los docentes entregaron los cuestionarios a los maestros de apoyo. Para recuperar algunos de los cuestionarios se solicitó apoyo a los directores de las escuelas, quienes estaban enterados del propósito de la investigación e incitaron a los docentes a la participación y colaboración. Aun así, solo se lograron recuperar el 90% de los cuestionarios que se entregaron a los profesores frente a grupo.

En la USAER III-15 se entrevistaron a 5 docentes de apoyo, a la Directora y a una Directora de Primaria de las escuelas atendidas. Se logró rescatar 9 cuestionarios a docentes frente a grupo.

En la USAER III-19 se entrevistaron a 7 docentes de apoyo, a la Directora y a un Director de las escuelas atendidas. Se logró rescatar 11 cuestionarios a docentes frente a grupo.

La entrevista al responsable de la coordinación de USAER de la Dirección de Educación Especial se dio por casualidad, ya que uno de los días que asistí a esta dirección para efectuar trámites relacionados con la prórroga de mi Beca Comisión, la responsable de la Dirección Técnico Operativa que tenía que firmar la autorización, me cuestionó sobre el tema de investigación que estaba desarrollado y ella me sugirió que entrevistara al responsable de la Coordinación de USAER, pues consideró que me podría aportar elementos interesantes sobre la construcción del MASEE y de las estrategias para su implementación en las USAER. En ese momento se concretó una cita y el profesor mostró una actitud positiva ante la realización de la entrevista. Aunque sus respuestas estuvieron caracterizadas por una posición basada en la normativa institucional de la DEE, también aportaron elementos interesantes sobre la visión y perspectiva que en ella se tienen de las USAER.

El proceso de transcripción de las entrevistas y el análisis de las respuestas de los sujetos entrevistados fue un proceso largo y con ciertas dificultades para organizar la información, ya que como la entrevista fue semidirigida, en algunos casos resultó complicado ubicar sus respuestas en las dimensiones de análisis consideradas para organizar la información.

La organización de la información obtenida a partir de los cuestionarios a los docentes fue rápida y sencilla, ya que el diseño del instrumento permitió recuperar las opiniones de los docentes en relación con: la comunicación y el trabajo

colaborativo con el docente de USAER para el apoyo a los alumnos dentro del aula regular, su implicación en el proceso de atención a los alumnos en condición de vulnerabilidad y necesidades específicas de aprendizaje, así como las aportaciones que hasta el momento el maestro de apoyo de la USAER le han permitido mejorar su práctica docente. Las opiniones de los docentes se rescataron a partir de afirmaciones en las que valoraron sus opiniones desde cuatro criterios (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo y en desacuerdo). Aunque al final del cuestionario se les solicitó que escribieran su reflexión sobre el nuevo modelo de atención, solo tres docentes atendieron a la indicación.

La revisión de los documentos que utilizan los docentes de la USAER para sistematizar su información se realizó con los dos instrumentos señalados con anterioridad. Cabe señalar que los instrumentos los diseñó la Coordinación de USAER de la DEE, pero me parecieron útiles para evaluar el reporte de análisis contextual de la escuela en atención (Anexo 3) y para evaluar los componentes del plan de apoyo a la escuela (PAE) de la USAER. (Anexo 4). Los instrumentos me permitieron construir una idea general de la manera en que los docentes han comprendido e intentado sistematizar el proceso de atención de la USAER, sin embargo, se pudo observar la falta de claridad sobre las estrategias a implementar en cada contexto y la forma de sistematizar los procesos de apoyo.

El siguiente cuadro, da cuenta de la cantidad de entrevistas, cuestionarios recuperados y de los sujetos informantes, así como de los documentos revisados en cada una de las USAER donde se llevó a cabo la investigación.

Cuadro 12. Instrumentos de recopilación de información/Sujetos informantes

Instrumentos de recopilación de información	Sujetos informantes			
Entrevistas	12 Docentes de apoyo	2 Directores de USAER	2 Directores de Primaria	1 Responsable de la Coordinación de USAER en la DEE
Cuestionarios	20 docentes frente a grupo			
	Documentos revisados			
Indicadores para la evaluación del análisis contextual	8 análisis contextuales			
Rubrica de componentes del PAE	8 Programas de Apoyo a la Escuela			

(Cuadro elaborado por la tesista)

3.6. Análisis de Resultados

A continuación se presenta el análisis cualitativo de las entrevistas, cuestionarios e instrumentos de recopilación de información, el cual permitió dar respuesta a las preguntas de investigación ¿Bajo qué supuestos han construido los equipos de USAER las líneas de intervención para favorecer la inclusión de la diversidad del alumnado, específicamente de los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos?, ¿Cómo se delimitan las funciones y responsabilidades del maestro de apoyo y del maestro de aula regular en la construcción de prácticas inclusivas dentro del aula?, ¿De qué manera las prácticas del maestro de apoyo de la USAER han tenido impacto en la transformación de los contextos escolares?, ¿En qué medida las estrategias de intervención de los equipos de USAER han favorecido el desarrollo de un trabajo conjunto en la atención a la diversidad de los alumnos y la creación de ambientes escolares inclusivos? y ¿De qué manera la organización escolar influye o determina la construcción de prácticas inclusivas y el desarrollo de estrategias

para la atención a la diversidad?. Dichos cuestionamientos guiaron el desarrollo del presente trabajo a partir de los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Identificar y analizar las estrategias de intervención y apoyo que favorecen u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo entre el docente de Educación Especial y Educación Regular para la construcción de ambientes y prácticas escolares inclusivos al interior la escuela.
- ✓ Identificar el tipo de organización escolar que favorece u obstaculiza la atención a la diversidad del alumnado.
- ✓ Determinar el tipo de elementos teóricos, conceptuales y operativos son indispensables en la labor del docente de apoyo para la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos y de atención a la diversidad.
- ✓ Evaluar el impacto de las acciones que hasta el momento ha tenido la USAER en la construcción de ambientes escolares inclusivos
- ✓ Compartir pautas de actuación y organización que guíen el trabajo del docente de USAER para la atención de la necesidades educativas del alumnado

3.6.1 Resultados por dimensiones de análisis

El análisis e interpretación de la información obtenida se organizó con base en las cuatro dimensiones descritas anteriormente, considerando para ello los elementos que las definen y conforman (ver cuadro 7 p. 82). Al finalizar el análisis e interpretación de información de cada una de las dimensiones, se presenta una breve conclusión que permite tener una apreciación global de la información que se considera relevante en cada una de ellas.

A. Propósitos y funciones de la USAER, su organización y formas de operación.

A.1. Elementos normativos (políticas educativas y ordenamientos legales, lineamientos operativos) que definen su papel en el sistema educativo.

Desde la creación de las USAER, se planteó una definición que precisaba sus propósitos y finalidades con la intención de que los docentes de Educación Especial, independientemente de la función que cubrieran, se apropiaran de la razón de ser del servicio y lograran plantear propuestas de apoyo centradas en ella. En el MASEE se ha precisado que en concordancia con las políticas educativas, las USAER tendrían que colaborar con las Escuelas de Educación Básica en la construcción de ambientes escolares inclusivos, sin embargo, la interpretación de tanto de los propósitos y finalidades como de los lineamientos técnicos y operativos que no ha marcado líneas de actuación específicas, han derivado en diversas interpretaciones y puntos de vista que al no ser clarificados han provocado la existencia de diversas formas de visualizar las funciones de la USAER, así como la forma vincular acciones con las escuelas regulares en la atención a la diversidad del alumnado.

Podemos encontrar docentes y directivos que tienen una idea clara de la razón de ser de la USAER dentro del marco de la Inclusión Educativa y logran precisar la manera de involucrar a las escuelas de Educación Regular tanto en la atención de los alumnos con requerimientos de apoyos específicos, como de la atención a la diversidad en general.

La USAER es una instancia técnico operativa que brinda apoyo a la educación regular [...] yo creo que a diferencia de años pasados la nueva definición y con los lineamientos operativos, se permite contribuir o colaborar con la Educación Regular para transformar los contextos, estos contextos educativos para que sean más incluyentes. (Director de USAER 1)

La USAER es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular o la Educación Regular y básicamente lo que intenta hacer es generar las condiciones técnicas y operativas para brindar los mayores apoyos a las escuelas de Educación Básica. [...] lo que se busca principalmente es generar el proceso de inclusión, a partir de eso, generar las condiciones técnicas o metodológicas y didácticas; que finalmente puedan apoyar a los maestros que están frente a grupo. [...] Inclusión no es solamente una condición de la USAER ni Educación Especial, sino es una parte importantísima del sistema educativo nacional, si este no tiene una implicación en términos de reconocer que incluir a los alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje es parte de una necesidad institucional, poco puede hacer la USAER. (Responsable de Coordinación de USAER en la DEE)

La USAER es un equipo de apoyo a educación regular, justamente sus siglas lo indican y esa es la función primordial, que sea un equipo que apoye realmente las necesidades de la escuela en todos los ámbitos, en el organizativo, con los alumnos y con los padres de familia y la comunidad. (Docente de Apoyo 7)

Otros docentes y directivos se encuentran en proceso apropiación de la razón de ser de la USAER a partir del nuevo modelo, tienen idea de que se amplía el ámbito de intervención hacia la escuela y sus contextos, y reconocen la importancia de construir mayores esquemas de referencia para coadyuvar en la construcción de ambientes escolares inclusivos, sin embargo, reconocen dificultades para poder concretar en la práctica en actual modelo de apoyo que oferta Educación Especial.

Es un instrumento de operación, pero de apoyo a la educación, sin embargo a veces se pierde esto; ya que tenemos que acompañar a la escuela regular para que ella mejore sus servicios, no se los vamos a marcar, pero sí los vamos a apoyar en su camino de servir a la educación. (Docente de Apoyo 2)

La USAER está en transición de lo que éramos anteriormente como un apoyo para los niños, para transformándose en este apoyo real para una escuela de educación básica. Somos un apoyo en cuanto a la orientación metodológica, a las orientaciones y sugerencias que se dan a los maestros respecto de su práctica y de la atención que les brindan a los niños. Estamos como unidad rompiendo esquemas, situaciones de pensamiento, pero nos ha costado trabajo ya que ha sido muy abrupto el cambio, sin embargo, nos hemos familiarizado con el modelo porque creemos que es la mejor forma de poder apoyar a la escuela y como dicen las siglas "Unidad de Apoyo a la Escuela

Regular". Antes era el apoyo a los niños ahora realmente nos estamos transformando en un apoyo a la Educación Básica. (Docente de apoyo 9)

De todos los docentes entrevistados, solo se encontró a uno que aún concibe la USAER como una institución de apoyo solo para los alumnos con discapacidad o con alguna necesidad de apoyo específica, sin que considere dentro de las posibilidades de apoyo a la escuela como totalidad para mejorar los ambientes y prácticas educativas.

La USAER es una unidad de atención especializada de acuerdo a las necesidades de la población que tiene una necesidad especial de cualquier tipo llámese motora, emocional, psicológica. En este momento todavía estamos conociendo el nuevo modelo y tal vez veamos resultados a mediano plazo. (Docente de Apoyo 11)

En cuanto a la claridad y suficiencia de los elementos normativos para el funcionamiento de la USAER, se encontraron dos grupos de docentes y directivos: los que opinan que los lineamientos operativos son claros y guían las acciones de trabajo de las USAER, y los que opinan que los fundamentos son claros pero que es difícil poner en práctica las líneas de actuación marcadas porque no se precisan los cómo.

Entre las opiniones de los docentes y directivos que afirman que los lineamientos construidos hasta el momento clarifican y guían sus acciones se encontraron expresiones como las siguientes:

Estos lineamientos te aclaran las funciones específicas de USAER, los límites que pudieras tener para tu función. Considero que sí son claros y te ayudan, apoyan para poder realizar tu trabajo de manera adecuada. [...] son importantes y si te apoyan en tu trabajo porque te dicen cuáles son tus funciones y en que contextos vas a trabajar, cuál es el marco operativo, cuáles son los antecedentes para éste nuevo cambio, que está fundamentado en un marco social. (Docente de Apoyo 5)

Sí hay claridad en los lineamientos, creo que en teoría los fundamentos son claros, existe ya toda una trayectoria de política internacional que a su vez nuestro país ha organizado de acuerdo a las necesidades, se han creado

también políticas a nivel nacional en las que sí se pueden fundamentar el papel de la educación inclusiva. (Director de USAER 1)

Algunos de los docentes y directivos perciben que falta claridad en los lineamientos de operación, lo que dificulta la precisión del quehacer de la USAER en las Escuelas de Educación Básica, ya sea por la función que cada docente les atribuye, por la falta de comprensión, o por la poca difusión que se le ha dado al nuevo modelo de trabajo de las USAER en las escuelas que se apoyan.

Los lineamientos tienen una buena organización en cuanto a la función del maestro de apoyo, son adecuados, facilitan las tareas, marcan el camino. Sin embargo, no todos los integrantes de la unidad entienden esos elementos de la misma manera, pues aunque esté definido el “qué hacer” para cada uno de los integrantes de la unidad, cada uno, dependiendo de su formación (psicólogo, pedagogo, especialista), entiende cómo ejecutarlo, entonces ya no está muy claro. (Docente de Apoyo 4).

Falta más claridad en esos lineamientos, para que sea funcional, porque te ajustas de manera rígida y te pierdes en la verdadera intención que tiene la Unidad para el trabajo. Estos lineamientos definen la línea a seguir, pero no solo para la USAER sino para todo el sistema educativo, todos debemos de seguir la misma línea ya que nos enmarca, pero hace falta precisar algunas cosas, por ejemplo que tenemos que apoyar a toda la escuela y sus necesidades; eso está un poco abierto, y no se especifica, por eso en las escuelas dicen que en su lineamiento se marca que debes de cooperar en todo, pero “ese todo” está abierto, como cuanto te dicen “chécame la puntualidad, cuídame a los grupos, ¿para eso está USAER? yo creo que los lineamientos no te facilitan [el trabajo], nada más te aclaran como debes conducirte. (Director de USAER 1)

Ante estas afirmaciones nos damos cuenta de la dificultad que tienen los docentes de apoyo para definir líneas de actuación específicas y congruentes con la nueva propuesta de Educación Especial, y que aunque en los lineamientos operativos se pueden encontrar algunas orientaciones que guían las estrategias de apoyo a las escuelas, estas orientaciones no ha sido suficientes para consolidar dicha propuesta.

En algunos de los docentes entrevistados, se pudo percibir la falta de comprensión de la nueva propuesta de trabajo de la USAER, lo que ha dificultado la organización de acciones tanto para el desarrollo de ambientes escolares inclusivos, como para el apoyo a la diversidad del alumnado presente en las aulas. Comentarios como el siguiente expresaron las dificultades que enfrentan los docentes de USAER para definir propuestas de apoyo a la escuela y a los docentes de aula regular, pues consideran que se ha diluido el trabajo de la USAER en el ámbito institucional y se ha tenido poco impacto en el apoyo de los alumnos.

Yo creo que sí van acordes, aunque todavía no acabo de conocer la novedad que hay en lineamientos. Los anteriores tenían bien claro el papel de cada uno de los actores dentro de la USAER (psicólogos, maestro de aprendizaje, trabajo social) esos los conocíamos muy bien y sabíamos cuál era nuestra función, a qué voy (a la escuela) y qué es lo que voy hacer y de qué manera compartir con el interdisciplinario para que todos trabajáramos para un mismo fin. Ahora con el nuevo modelo, no he acabado de conocer los lineamientos, no sé qué tanto cambiaron en ese sentido, de qué manera nosotros vamos a apoyar a los maestros, como que ahora dejamos de lado a los niños para orientar al maestro y para entrar al grupo en general; eso se me hace demasiado abierto, yo también soy maestra de grupo y como maestra me hubiera gustado que se siguiera dando el apoyo de manera más individual.
(Docente de apoyo 3)

Algunos de los docentes reconocen serias dificultades para la operación del nuevo modelo de atención de USAER, por una parte en enfocan las dificultades para la toma de acuerdos con las escuelas primarias, principalmente por las expectativas que en ellas se tiene del servicio que oferta la USAER, pero también se reconocen las dificultades para el desarrollo del trabajo colaborativo que se tendría que realizar con la escuela regular para la atención de todos los alumnos, incluyendo los alumnos que tienen discapacidad o que requieren de apoyos específicos para avanzar en los aprendizajes que se esperan para ellos.

Un problema que encuentro es que no todo depende de mí, es en lo que encuentro limitaciones, tengo que responder a la USAER y tengo que responder a la Escuela Primaria, “estoy en dos instancias con un mismo

propósito”, y si como maestro de apoyo no encuentro la manera de establecer una forma de responder a la USAER y también a la primaria, así como trabajar en colaboración, puede ser que ya no se dé ese trabajo que señala la normatividad. (Docente de Apoyo 4)

Yo creo el nuevo modelo de atención de la USAER se enlaza muy bien con lo que es la Reforma de la Educación Básica, pero requerimos de apropiarnos de toda la información, necesitamos tiempo de análisis, así como que de ir construyendo propuestas, ir operando y analizando constantemente todo el proceso que implica la Inclusión Educativa para poder definir estrategias en colaboración con la escuela primaria, pero para lograrlo requerimos de esa práctica y análisis constante y sobre todo de un trabajo compartido con los docentes de la escuela. (Director de Primaria 1)

A través de las afirmaciones de algunos de los docentes entrevistados se hace explícita la necesidad de la difusión del nuevo modelo en todos los niveles educativos, ya que la falta de conocimiento de la misión de la USAER tanto por parte de los docentes de apoyo como de los escuela regular, han provocado resistencias a la aceptación del tipo de estrategias de intervención y apoyo que en este momento se promueven en el MASEE, al respecto comentan:

El problema que yo encuentro es que los lineamientos no dependen solo de la acción de la USAER o de la acción de los maestros de apoyo, depende del trabajo conjunto con las Escuelas Regulares, pues ahí es donde los lineamientos te dicen que debes de generar ciertas condiciones para trabajar en las escuelas, pero a veces las escuelas no quieren, a veces las escuelas se resisten o a veces piensan que la USAER es la encargada de trabajar con los niños en cierta condición y sacarlos. [...] lo que se requiere es una difusión mucho más allá de Educación Especial de los lineamientos; esto tiene que ver con Educación Básica, con los Supervisores de primaria, de secundaria y de preescolar, con toda la estructura, para que ellos también conozcan cuál es la posibilidad de que la USAER comparta con ellos el mismo proyecto. (Responsable de Coordinación de USAER en la DEE)

Se requiere un trabajo en otro sentido, en otro nivel, como más de ubicar que la Inclusión en ese momento forma parte del Sistema Educativo Nacional, de una tarea conjunta entre Educación Especial y Educación Regular. Los lineamientos pueden estar coincidiendo con el trabajo de las escuelas regulares: primaria, secundaria y preescolar y por tanto afinar un trabajo más vinculado. Pero el problema desde mi punto de vista es que se piensa que la

Inclusión es una propuesta de la USAER y que es responsabilidad de ella.
(Director de USAER 2)

Con las expresiones de los docentes y directivos analizadas, podemos advertir dificultades tanto en la apropiación de la misión y razón de ser de la USAER, como en la concreción de líneas de trabajo específicas que guíen el desarrollo de estrategias encaminadas a la atención de la diversidad del alumnado en colaboración con la escuela regular. También se vislumbra la falta de difusión no solo con los docentes y directivos de las escuelas, sino con otras autoridades como supervisores o jefes de sector, pues solo de esta manera se ira modificando la idea de que la Inclusión Educativa es solo un trabajo que tiene que impulsar la USAER.

A.2 Conformación del equipo USAER

Como ya se mencionó con anterioridad, la USAER está conformada por un director, docentes de apoyo (con diversas formaciones), un docente de comunicación, un psicólogo y un trabajador social, sin embargo, no en todas las Unidades se cuenta con el equipo interdisciplinario completo, ni con todos los docentes de apoyo que se requieren (se plantea que existan dos docentes de apoyo por cada escuela atendida SEP/DEE,1994, núm.4 p.11) lo que dificulta brindar una respuesta adecuada a las necesidades identificadas en la escuelas.

La mayoría de los docentes entrevistados consideran que la estructura organizativa de la USAER es idónea, siempre y cuando se cuente con el equipo completo, cada uno de los integrantes asuma el papel que le corresponde y desempeñen las funciones acordes al modelo planteado. Al respecto algunos dicen:

Hay una conformación de la estructura básica (profesor de apoyo, psicólogo, especialista de lenguaje, trabajador social). Lo que pasa es que a veces las estructuras están completas pero no asumen las funciones, entonces una

estructura en si misma me parece que no sirve, tiene que ir vinculada a las funciones. (Responsable de Coordinación de USAER de la DEE)

La estructura organizativa de la USAER es la conveniente, sin embargo, sería necesario que se enfatizara en las funciones de cada uno. Es bueno que en las escuelas haya un equipo itinerante, paradocente, pero a veces ese equipo no es tan funcional. Hay que saber con claridad cuáles son sus funciones en la propia Unidad, porque las escuelas están tan generalizadas (las funciones) que te dicen -qué bueno que está la psicóloga y quiero que me atienda a los niños de manera terapéutica, niños con problemas de conducta- pero ni siquiera son problemas de conducta, son generados porque no se les da lo que necesitan dentro del aula. (Director de USAER 1)

La conformación del equipo de la USAER es idónea siempre y cuando esté completo el equipo de trabajo, de esa manera sí podríamos dar respuesta a las necesidades detectadas. La realidad es que nunca está completo el equipo, entonces es difícil atender a todas las necesidades que se detectan en la escuela, solo se seleccionan a algunos grupos, y a algunos alumnos. Si no se cuenta con el equipo de apoyo completo (psicólogo, trabajador social y maestro de comunicación) el maestro de apoyo tiene que hacer el trabajo que el equipo interdisciplinario podría realizar, a veces (el maestro de apoyo) sustituye el trabajo de ellos, pero a veces no se da respuesta a todas las necesidades, entonces la cantidad de personal que labora en la unidad es un factor importante. (Director de Primaria 2)

La conformación del equipo de la USAER permite el desarrollo del trabajo, [...] permite esa parte de ir orientando o colaborando con la primaria para crear ambientes inclusivos, yo solamente sugeriría, que hubiera dos maestros de apoyo por escuela, porque se presentan de repente muchas necesidades, y es necesario para estar más cercanos con los docentes de la escuela regular y porque definitivamente ahora con este nuevo modelo que implica abrirse a toda la comunidad, estamos siendo rebasados en número de necesidades [...] con los maestros de apoyo que tenemos no es suficiente, yo creo que la estructura del equipo de USAER así como está planteada en los lineamientos lo permite, pero se requerirían dos maestros de apoyo por escuela y si fueran más grandes hasta tres. (Director de USAER 2)

Hay que recordar que cada USAER atiende a cuatro escuelas y en cada una de ellas varía el número de alumnos que por sus características requieren de apoyos específicos. En este sentido, se hace prioritario contar con la conformación del equipo completo, pues como algunos docentes afirman, hay ocasiones que por no

contar con el personal completo, se tienen que derivar a los alumnos a otras instituciones para recibir apoyo complementario, apoyo que tendría que recibir dentro de la escuela. En el discurso institucional la USAER tiene que ofrecer apoyos a la escuela en su totalidad en tres contextos: el escolar, el áulico y el socio familiar, pero al faltar alguno de los recursos, la tarea se complejiza, ya que en el quehacer cotidiano no se logra realizar un análisis contextual que describa las condiciones características de las escuelas que contenga las aportaciones de todos los especialistas sobre lo que puede y debe de realizarse para lograr mejores aprendizajes en los alumnos.

Otra de las dificultades enunciadas por los docentes y directivos es la falta de conocimiento psicopedagógico por parte de algunos integrantes de la USAER, si bien se considera importante contar con todo el equipo interdisciplinario, algunos de ellos puntualizan la importancia de la formación académica, en este sentido expresan:

Yo creo que por algo existe la formación de maestro de aprendizaje, de lenguaje, psicólogo, a mí me parece que una formación idónea para un maestro de apoyo es ser maestro de Educación Especial en el área de aprendizaje o maestro de lenguaje. Yo he observado cierta dificultad o resistencia de los psicólogos, incluso pedagogos, para poder desarrollar las funciones de maestro de apoyo, creo que hay mayor dificultad en los psicólogos, hay mayor resistencia por su formación clínica. (Director de USAER 2)

Todos los maestros de apoyo deberían de tener licenciatura con especialidad en alguna área, que tenga gusto y disposición para trabajar en la escuela y con los niños, que sea sensible a sus las características y además de que esté convencido que puede ser un agente de cambio". (Docente de Apoyo 12)

En la estructura organizativa y operativa de la USAER, se indica que los maestros de apoyo pueden ser especialistas en alguna de las diferentes áreas de Educación Especial o alguna disciplina que esté relacionada con el campo educativo, sin embargo, la mayoría de docentes y directivos piensan que independientemente de la formación académica del maestro de apoyo, es el desarrollo de competencias

para trabajar en colaboración, del manejo del currículo de Educación Básica, la actitud positiva ante el trabajo, así como la claridad en las funciones de cada integrante de la USAER lo que permite concretar propuestas de trabajo para la atención educativa a la diversidad del alumnado en colaboración con la escuela regular, al respecto comentan:

Siempre nos hemos enfrentado a este problema (de la formación académica), podemos ser especialistas en aprendizaje, en deficiencia mental, en problemas neuromotores o en alguna especialidad, pero creo que a veces es la actitud de cada profesional al enfrentarse a los retos aunque no tengas la formación adecuada. Por ejemplo, entre el personal que conforma la Unidad tenemos como maestros de apoyo a psicólogos, pedagogos, maestros de la Normal Básica y maestros de la Normal de Especialización. Hay docentes que independientemente de su formación son muy capaces, saben detectar un problema y darle la respuesta adecuada, logran impulsar acciones de organización en la escuela para que esta se vaya transformando y acepte los principios de Inclusión. Sin embargo, hay otros (docentes) que son muy pasivos, que obstaculizan muchas cosas porque no han comprendido el nuevo modelo. (Director de USAER 2)

El que la USAER esté conformada por diversos profesionales no es problema, lo que se tendría que trabajar es la identidad del maestro de apoyo, y cuáles son los objetivos de la atención, se tiene que tener claro que mi trabajo va más allá del trabajo con los alumnos, implica conocer el currículo de Educación Básica que es lo que guía mi trabajo, porque lo que sucede es que dependiendo de la formación de los profesionales es como se identifican las problemáticas o se interpretan las necesidades, en ocasiones es difícil que nos pongamos de acuerdo. (Docente de apoyo 1)

El tipo de formación que tienen los integrantes de la USAER no es relevante, lo importante es la actitud ante las situaciones y retos que se presentan. En esta Unidad tenemos maestros que se capacitan, se actualizan, están constantemente en cursos y se interesan por aprender. Esto facilita el trabajo, porque la apertura del pensamiento te hace mucho más flexible, [...] más allá de pensar que es la formación académica, es la actitud que se tiene para enfrentar los problemas y buscar alternativas de solución. (Docente de apoyo 7)

La formación académica del maestro USAER no es tan importante, lo que en ocasiones falla es la manera de colaborar con los maestros de grupo para trabajar con los niños, porque luego se asumen solo como asesores, -como yo lo sé todo, lo conozco todo y te digo como tienes que trabajar-, eso lejos de

facilitar la tarea y la toma de acuerdos con el maestro de grupo, lo trunca, lo cierra. El maestro de grupo no se quiere sentir invadido, fiscalizado, que no está haciendo bien su trabajo; esas formas no han facilitado el trabajo colaborativo con la USAER". (Director de Primaria 1)

Según Antúnez (en SEP 2006) “[...] la asesoría de la USAER a la escuela regular obliga a una sólida formación teórico-metodológica, a competencias en diversos dominios y a una rigurosa observación técnica y analítica de sus contextos”. Las preguntas que nos tendríamos que formular ante tal exigencia serían: ¿cuáles son esas competencias y referentes teórico-metodológicos que tendrían que guiar nuestro trabajo?, ¿cuál es la formación idónea de los profesionales que integran la USAER?, ¿qué tipo de herramientas teóricas, conceptuales y operativas son indispensables en la labor del equipo que conforma la USAER?. En el MASEE se visualiza al equipo de USAER como un equipo con actitud proactiva, con capacidad de argumentación y creatividad; con una cultura amplia, con conocimientos en torno a procesos de índole socio-político-educativo y con un dominio en torno al ámbito de lo cultural-educativo, lo curricular-pedagógico-organizacional y lo jurídico-normativo.

Si revisamos las características esperadas del equipo de la USAER dentro del MASEE, no se precisa específicamente el tipo de formación académica ni de los elementos teóricos, conceptuales y operativos indispensables en la labor del docente de apoyo, los cuales tendrían que estar sustentados en el currículum y encaminadas a la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos para la atención a los alumnos con discapacidad o que por alguna situación se encuentran en riesgo de ser excluidos y por tanto requieren de apoyos diferenciados o específicos. En este sentido, además de contar con un referente teórico relacionado con la educación inclusiva y con el diseño y desarrollo curricular, es indispensable que el docente de apoyo de la USAER y tenga los elementos para la atención de los alumnos con discapacidad, conocimientos que posibilitarían la concreción de estrategias y apoyos específicos acordes a las necesidades de los alumnos, no solo a partir del referente curricular, sino de las características propias de la discapacidad que presentan.

A.3. **Ámbito de operación del servicio**

En el MASEE se considera que cada USAER tiene que atender a cuatro escuelas regulares de Educación Básica: primaria, secundaria o preescolar. Los criterios para seleccionar las escuelas no se precisan, tampoco se especifica alguna diferencia en el proceso de atención entre un nivel educativo y otro. Aunque las USAER seleccionadas para desarrollar el presente estudio solo atienden escuelas primarias, fue interesante indagar sobre la manera en que consideran que la USAER se organiza para seleccionar las escuelas donde interviene, así como para considerar la ampliación del apoyo a otros niveles educativos.

La mayoría de los docentes y directivos entrevistados coinciden en la idea de que todas las escuelas requieren el apoyo de la USAER porque en todas ellas se pueden identificar barreras que impiden el aprendizaje y la participación de la diversidad de los alumnos, ya sea por la propia organización de la escuela, por las metodologías empleadas por los docentes o por las actitudes ante la diversidad de los alumnos. Al respecto encontramos expresiones como las siguientes:

Yo creo que todas las escuelas requieren de alguna manera apoyo, ya sea de USAER o de otras instituciones, en todas las escuelas se presentan necesidades y hablando en términos de Educación Inclusiva, en todas las escuelas se generan barreras para aprendizaje y participación... todos los niños en algún momento se enfrenten a ellas [...] yo creo que en gran medida, en todas las escuelas se requiere ir transformando prácticas, pero no sé qué criterios se utilizan para elegir las escuelas donde se va a brindar la atención. Mi USAER siempre ha atendido a las mismas escuelas. (Docente de apoyo 2)

Una escuela por así decirlo que tuviera las características de una escuela inclusiva, nosotros [la USAER] no tendríamos por qué atenderla, sin embargo, en las que no existe una flexibilidad curricular, no existe un análisis para la planeación, evaluación y por lo tanto se generan las barreras para el aprendizaje; esas son las escuelas a las que nosotros iríamos a colaborar para transformar los contextos, para que sean escuelas abiertas a la diversidad, abiertas para que lleguen más alumnos o para que se pueda atender la diversidad que ya en ellas existe. (Docente de apoyo 1)

Con respecto a la selección de las escuelas que apoya la USAER se rescataron opiniones como las siguientes:

En mi unidad se atienden solo escuelas primarias, la única explicación que tengo es que los recursos no son los suficientes para que se le brinde atención a todos los niveles educativos de la zona escolar, aunque si han sido detectadas necesidades en los otros niveles educativos y ha habido solicitudes para que la unidad brinde atención en preescolar y en secundaria. (Docente de apoyo 5)

No sé de qué manera se eligen las escuelas que se van a atender, nunca me había puesto a pensar en ello, [...] yo ya llegué aquí cuando la Unidad estaba conformada, pero creo que sí sería importante seleccionar las escuelas donde hay alumnos con discapacidad o donde hay mayor rezago educativo. Quizá nos haga falta también considerar que no sabemos qué pasa con los alumnos cuando salen de la primaria, entonces tendríamos que buscar alguna estrategia para darle continuidad en su atención. (Docente de apoyo 9)

No sé qué lineamientos se siguen para brindar el apoyo a una escuela, o que características tengan que tener estas, yo he sabido que solicitan el servicio de USAER, pero no sé qué criterios se utilizan para seleccionar las escuelas. Yo llevo diez años trabajado en la misma Unidad y por lo que sé, desde su creación en 1993 (hace 18 años) siempre ha atendido a las mismas escuelas [...] y creo que no han cambiado mucho. (Docente de apoyo 11)

El apoyo a una escuela se ha determinado de una manera azarosa, no hay un análisis real para decidir que se va a brindar atención en una escuela o en otra porque hay más niños en situación de vulnerabilidad o porque hay alumnos con discapacidad o porque hay muchas necesidades de apoyo. Más bien las escuelas han hecho una lista de espera y cuando yo como directora llego a tomar la decisión de dejar una escuela por alguna situación, solamente se comenta, –la que sigue es esta- o sea, no es decir, esta escuela lo necesita porque tiene mayores dificultades o presenta un bajo rendimiento, no hay este sustento, sino nada más –ésta es la que sigue-. (Director USAER 1)

Generalmente, las escuelas te eligen, porque a partir de la necesidad de éstas, buscan quién les apoye a resolver sus problemáticas. Como hay USAER en otras escuelas de la zona, o algún maestro o director conoce a alguien de USAER entonces se dice – ¿por qué no solicitamos este servicio?-, inclusive entre Directores se comenta: –mi USAER funciona bien – entonces a ti te puede apoyar bien la Unidad. No es que nosotros busquemos, es al revés y creo que ese debería ser el canal, porque si no partes de su necesidad y quieres imponer un servicio en una escuela que posiblemente no lo requiere, desde ahí te encuentras con el rechazo, y entonces ¿qué puedes aportar si no

hay necesidad de...?. Lo que nos ha hecho falta por falta de recursos humanos, es ampliar el servicio a secundaria, porque cuando egresan los alumnos no sabemos qué pasa con ellos. (Director de USAER 2)

Gran parte de los docentes entrevistados no habían reflexionado sobre la importancia de que la USAER abriera su ámbito de operación hacia las escuelas donde existen mayores necesidades, ni sobre la relevancia de ampliar su ámbito de intervención hacia el nivel secundaria para así brindar continuidad en la atención a los alumnos que egresan del nivel primaria. En la mayoría de los casos, cuando un alumno que fue atendido por la USAER egresa del nivel de primaria, ya no se le brinda un seguimiento de atención y no existe un sistema que permita saber con exactitud si dichos alumnos logran terminar con éxito el trayecto formativo de la educación Básica y así evaluar el impacto que tuvo la atención de la USAER en el logro educativo.

A.4. Plan de trabajo de la USAER

La planeación y organización de los apoyos que brinda la USAER a las escuelas de Educación Básica son elementos fundamentales para proyectar el tipo de intervención que se desarrollará en las escuelas y con los alumnos para brindarles oportunidades de aprendizaje significativas. En el MASEE se precisa que para dicha planeación y organización, la USAER tendría que construir anualmente un Programa de Apoyo a la Escuela (PAE) que se define como: una herramienta que aporta elementos para orientar y dar sentido a la toma de decisiones sobre aquellos ámbitos del entorno educativo que requieren fortalecerse y/o modificarse para su mejora (SEP/DEE, 2011a, p. 168)

Si bien dentro de las orientaciones para elaborar el PAE se indican ciertos componentes como: datos generales de la escuela, barreras para el aprendizaje y participación identificadas, objetivos de intervención por contexto, implementación de apoyos por contexto, actividades e indicadores de cobertura y calidad como forma de evaluación; las orientaciones no son acompañadas de elementos que

guien su construcción, cada docente con apoyo de su director, lo han elaborado con los elementos que se ha apropiado.

Incluso en el MASEE se señala que “A partir del Programa Anual de Trabajo, los profesionales de la USAER construyen su PAE y el Plan de Apoyo al Aula” (SEP/DEE, 2011a, p.168). En la realidad no se puede elaborar así, ya que el Programa Anual de Trabajo (PAT) de la USAER está encaminado al fortalecimiento técnico del equipo de USAER y tanto el PAE como el Plan de Apoyo al Aula, tiene que dirigirse a la mejora de los contextos de la escuela regular para la creación de ambientes escolares inclusivos y de atención a la diversidad del alumnado.

El responsable de la Coordinación de USAER entrevistado señala los referentes que se tienen que considerar para elaborar el PAE y los contextos de evaluación pero no precisa una metodología específica que guie a los docentes en su elaboración.

*La USAER debe estar orientada a través de tres ejes, uno tendría que ser el eje de la **inclusión**, como un elemento que desencadena procesos y propuestas para generar las condiciones para que la población que está en la escuela, participe, asista y permanezcan. Después sería el eje de la **gestión educativa**, como un elemento que se requiere en las escuelas para la planeación [...] y el otro eje es lo que llamamos **RIEB** (Plan y programas de estudio), ¿por qué decimos que estos tres ejes ayudan a la organización de la USAER? porque que la USAER a veces tenía una orientación que no necesariamente tenía que ver con lo que se estaba buscando a nivel del sistema educativo nacional. Muchas veces la USAER lo que hacía era dar terapias y sacar a los niños y hacer un plan de trabajo.*

*Lo primero que estamos planteando es que tenga que hacer una evaluación, un reconocimiento de los contextos **escolar**, **socio familiar** y el de **aula**. Antes de cualquier intervención tienes que tener como la radiografía de que está sucediendo, qué enseña la escuela, cómo enseña, por decir un ejemplo, en el aula cuáles son las relaciones entre los niños, qué materiales utiliza el maestro, qué forma de evaluación está utilizando, qué forma de organización interna propone. Los que se está pensando es que primero se haga una evaluación para reconocer las condiciones en las que se está dando los procesos de aprendizaje, cómo participan los niños o sea que ir*

desmenuzando, para eso sirve la evaluación de los contextos porque ubicas problemáticas en esa dimensión. (Responsable de Coordinación de USAER de la DEE)

La mayoría de los docentes y directivos consideran que el PAE es un instrumento importante de organización, y aunque tendría que estar vinculado con el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) de la escuela en atención, esto no siempre sucede así. Señalan que aún se realiza como un trámite administrativo que se entrega a la escuela, se guarda y pocas veces se le da un seguimiento a las acciones especificadas en él.

Yo creo, que sí es un instrumentos sumamente importante, sin embargo, la utilidad que se le está dando no es la conveniente, porque yo he visto durante tanto tiempo que la manera en que se le hace llegar al Director no lo hace funcional, es entregárselo y él dice –el Plan está bien- y lo guarda. Lo reciben como mero trámite, tanto para el maestro como para el equipo que lo elabora, lo realizan a manera de trámite, tenemos que cumplir con este compromiso porque tenemos que hacer el plan y también lo guardamos. Me doy cuenta porque generalmente tenemos que estar recordando lo planeado, nos sirve pero está cerrado y no se le da seguimiento y llega el ajuste y no sabes que harás o no tienes las evidencias y te dedicas a las evidencias imprevistas, no se le está dando la funcionalidad, porque si es importante y porque te guía muchas veces en tu trabajo. Además que no se le está dando ese peso en el proyecto de la escuela y no se le toma en cuenta. (Director de USAER 1)

Yo creo que para que el PAE pudiera tener funcionalidad tendríamos que hacerlo de manera más consciente, tendríamos que preparar esos indicadores de evaluación reales... de proceso y de calidad, que pudieran ayudar a la escuela primaria a través de esa crítica constructiva, que nosotros pudiéramos compartir con ellos esos resultados y para que realmente pudieran aportarle a la primaria algunos beneficios o algunos apoyos, pero sí tendríamos que trabajar más sobre esos documentos; para alejarnos de que ese requisito administrativo, para que realmente sea un instrumento que guíe y oriente nuestras acciones, que oriente a la escuela primaria como es el fin último en ese momento. (Director de USAER 2)

Este año tiene el nombre de PAE (Programa de Apoyo a la Escuela) y está muy relacionado con el proyecto de escuela que se llama PETE. Cada una de las escuelas que integran el servicio tiene un proyecto anual de trabajo diferente, de acuerdo a las necesidades de la escuela, ¿a qué necesidades nos abocamos? a aspectos que pudieran interferir en esta nueva visión (de la

USAER), en la reforma educativa y cambio de nuestras funciones o de modalidad. Nos abocamos a ver qué aspectos estaban interfiriendo o pudieran interferir en este trabajo y te diré, de la escuela en la que estuve apoyando se abordó lo que fue la planeación conjunta, el orientar al maestro a elaborar una planeación porque es una dificultad que está presente en el centro educativo, la orientación de los niños con discapacidad y con base en esas necesidades detectadas se elaboró el PAE. (Director de USAER 2)

Es nuestra guía articuladora, en ella tenemos nuestra metas, propósitos es la dirección hacia la que queremos caminar para ir avanzando. (Docente de apoyo 4)

Una docente de apoyo comparte la idea de que la USAER podría plasmar sus acciones en el mismo PETE de la escuela atendida, así no se tendrían que trabajar con dos planes de trabajo. De esta manera se pudieran concretar acciones en colaboración con la escuela.

El plan de trabajo parte de las necesidades de cada una de las escuelas que se atienden, se determina sólo una necesidad para atender en cada escuela y después se conforma un plan general de la unidad. Yo pienso que sería mejor trabajar sólo con el proyecto de cada una de las escuelas, así, no tendríamos dos planes, uno de la escuela y otro de USAER. Los únicos elementos que aporta el plan de trabajo de la USAER son para detectar algunas problemáticas y operar sobre ellas. (Docente de apoyo 6)

Sólo una de la directoras señala que el PAE se realiza a partir del análisis contextual, sin que precise una metodología específica para su elaboración, además, señala la dificultad para retomar como uno de los insumos el PETE de la escuela, pues en muchas ocasiones no se tienen a tiempo o en ellos no se refleja una realidad de la escuela y el PAE se elabora bajo supuestos.

En este ciclo escolar se da la particularidad de hacer un análisis contextual, se nos remite a esos tres contextos que es el escolar, el aula y socio familiar, la ruta metodológica por la que tenemos que pasar para ir integrando este plan de trabajo, me parece que es acertada, aquí la dificultad a la que nos enfrentamos es que tenemos que retomar los PETEs de las escuelas primarias en esas dimensiones organizativa, administrativa, áulica y social comunitaria. La dificultad es que los PETEs de las escuelas no están listos en el momento que se requieren para el análisis, para poder rescatar esas prioridades. En el caso de las escuelas que lo tienen, no reflejan las

realidades de las escuelas, entonces, pues de repente como que vamos integrando información a nuestro plan de trabajo en supuestos, no en realidades claras y por lo tanto, nuestro plan de trabajo empieza a tener también esas debilidades y como que de repente no nos permite tener esa claridad del trabajo que vamos a realizar. [...] criticamos demasiado las primarias que lo ven como un documento administrativo y así nosotros caemos repentinamente en lo mismo. (Director de USAER 2)

La funcionalidad del Programa de Apoyo a la Escuela elaborado por la USAER cobraría relevancia cuando este se pueda elaborar colaborativamente con los docentes de la escuela regular, cuando se propongan acciones que verdaderamente atiendan a las necesidades detectadas en el análisis de los contextos y no en lo que supone la USAER como una insuficiencia o necesidad en la escuela. En muchas ocasiones se proponen acciones como la planeación conjunta o la capacitación a docentes, sin embargo, en ocasiones no se llevan a cabo estas acciones porque en las escuelas no lo han detectado como una necesidad o simplemente no les es relevante para el desarrollo de su trabajo.

❖ **Conclusiones de la dimensión A** *Propósitos, finalidades y funciones de la USAER, su organización y formas de operación.*

Con la implementación del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial a mediados del ciclo escolar 2009-2010 se modificó la razón de ser de la USAER en el sistema educativo, ampliado sus ámbitos de intervención hacia la escuela y sus contextos.

A partir de las opiniones de los docentes y directivos entrevistados, podemos darnos cuenta de que la apropiación de la nueva misión de la USAER aún se encuentra en proceso, pero valdría la pena cuestionar la pertinencia de la función que desde el MASEE se le han asignado a la USAER para influir en la transformación de la gestión escolar y directiva de la escuela regular, ya que desde mi punto de vista, asumir procesos de esta índole podría llevar a enfrentamientos continuos con los directivos de la escuelas que se apoyan, o los docentes de USAER podrían asumir responsabilidades que no le corresponden,

como por ejemplo elaborar del PETE de la escuela o coordinar las reuniones de Consejo Técnico.

Se reconoce la importancia de construir mayores esquemas de referencia para desarrollar acciones basadas en las implicaciones de la Educación Inclusiva, así como la necesidad de precisar la manera de involucrar a las escuelas de Educación Regular tanto en la atención de los alumnos con requerimientos de apoyos específicos, como de la atención a la diversidad en general, ya que en el MASEE se pueden identificar fundamentos teóricos amplios y claros, pero es difícil poner en práctica las líneas de actuación marcadas porque no se precisan los cómo.

Algunos de los docentes enfocan las dificultades de la operación del nuevo modelo en la falta de difusión en todos los niveles educativos, ya que se mantienen expectativas sobre el trabajo de la USAER centradas en los alumnos, lo que obstaculiza la toma de acuerdos y el trabajo en colaboración con los docentes de la escuela regular para el desarrollo acciones encaminadas a la mejora de las prácticas educativas en el aula.

Otra de las dificultades enunciadas por los docentes y directivos es la falta de conocimiento psicopedagógico por parte de algunos integrantes de la USAER para la atención de los alumnos, algunos de ellos resaltan la importancia no solo de la formación académica, sino de la apropiación de los principios y finalidades de la educación inclusiva, de la comprensión de la nueva propuesta curricular, de la apropiación de estrategias para la atención de los alumnos con discapacidad, pero sobre todo del desarrollo de habilidades para trabajar de manera colaborativa con los docentes de la escuela regular. Lo anterior también evidencia la necesidad de generar una política educativa que permita al personal de Educación Especial actualizarse, tener un mayor conocimiento de cómo trabajar con los alumnos con determinadas discapacidades y desarrollar estrategias y materiales para su atención dentro del aula regular.

La revisión de los análisis contextuales con apoyo de indicadores (Anexo 3), permitió concluir que los docentes de USAER han reconocido la elaboración del análisis contextual como un insumo para la elaboración del PAE y como una estrategia que permite identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en la escuela, sin embargo, se detectó que en los análisis contextuales existen dificultades para concebir a la escuela como un sistema, ya que se aprecia una visión parcial de lo que sucede en ella a partir de su organización y de cómo influye ésta en el desarrollo condiciones propicias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tampoco se logra apreciar el reconocimiento de las actitudes, posturas, concepciones, y prácticas hacia la diversidad que prevalecen en cada uno de los contextos (escolar, áulico y socio familiar). En todos los análisis contextuales revisados se identifican a los alumnos discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación presentes en las escuelas, sin embargo, no se concluye en los requerimientos de apoyos específicos o especializados que requieren estos alumnos a partir de sus necesidades de aprendizaje identificadas.

Algunos de los aspectos fundamentales que implican la elaboración del análisis contextual se refieren a la identificación de las oportunidades de colaboración que tiene la USAER con los docentes de la escuela regular y a la identificación de factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas, sin embargo, la mayoría de los docentes de apoyo se centran en describir las características negativas de las escuelas, la poca apertura de los docentes de aula regular al trabajo colaborativo y la falta de liderazgo y organización por parte de los directores de las escuelas atendidas, pero sin reflexionar sobre la eficacia e impacto que han tenido los apoyos que ha brindado hasta el momento la USAER en las escuelas atendidas.

Todos los docentes reconocen que la elaboración del PAE, permite organizar sus acciones y de cierta manera sistematizar el proceso de atención, pero hasta el momento este instrumento de organización aún se entrega para cumplir con el

trámite administrativo, y en muchas ocasiones no responde a las necesidades de las escuelas porque se basa en supuestos, no en un verdadero análisis de las necesidades de las escuelas, y aunque son identificadas algunas problemáticas que interfieren en el aprendizaje de los alumnos, en muchas ocasiones éstas no son compartidas por la escuela que se atiende.

Con la revisión de los PAE contruidos por los docentes entrevistados a partir de la rúbrica (Anexo 4), se logró apreciar que contienen los elementos sugeridos en el MASEE, sin embargo las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas y priorizadas en cada uno de los contextos, no dan cuenta de los factores que están impidiendo un óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por tanto, los objetivos de intervención, metas y acciones solo responden de manera parcial a la eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas.

En la mayoría de los PAE revisados se incluyen las mismas actividades y apoyos para todos los grupos y alumnos, que sólo se aprecian como una serie de pasos para la intervención, es decir, señalan un proceso de atención que incluye el diagnóstico inicial del grupo, la identificación de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, la definición de apoyos y la evaluación; no obstante, carecen de propuestas específicas de apoyo para cada uno de los grupos y los alumnos a partir de las necesidades identificadas en el análisis contextual.

Es indiscutible que los docentes de apoyo de las USAER se han apropiado de algunos elementos que caracterizan los propósitos y finalidades de la USAER en el modelo de Inclusión Educativa, pero a pesar de que se aprecian avances en el conocimiento de las políticas públicas que definen su papel dentro del sistema educativo, se observan dificultades para la concreción de una propuesta de trabajo organizadas y sistemáticas que permitan avanzar en la creación de ambientes escolares inclusivos, en donde todos los docentes tanto de escuela regular como

de USAER trabajen con referentes, objetivos y metas comunes. Los docentes entrevistados comparten la idea de que mientras no se genere una disposición para el trabajo en colaboración entre el maestro de educación regular y especial para la transformación e innovación de la prácticas que se desarrollan en el aula, y para la atención educativa de los alumnos con discapacidad, va a resultar complicada la implementación del Modelo de la USAER basado en los referentes de la Educación Inclusiva.

B. Condiciones de la práctica institucional de la escuela regular; contextos de operación y procesos.

La observación las condiciones organizativas de las escuelas regulares donde las USAER intervienen, brinda elementos esenciales para establecer procesos de comunicación y colaboración entre el docente de Educación Especial y Educación Regular, ya que al realizar un análisis de los aspectos relacionados con el funcionamiento de la escuela, permite al docente de la USAER orientar acciones que contribuyan a la minimización o eliminación de barreras para el aprendizaje presentes en el contexto escolar, encaminadas por supuesto al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de la atención a la diversidad de los alumnos.

B.1. Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)

El Plan Estratégico de Transformación Escolar PETE al ser concebido como un instrumento facilitador de la organización escolar y de la concreción de estrategias y acciones para la atención de las necesidades educativas detectadas en una institución educativa, podría convertirse en una herramienta que brinde estructura a las acciones desarrolladas en una escuela para mejorar el trabajo en la aulas y el aprendizaje de los alumnos, y al mismo tiempo proporcionar información a los docentes de USAER sobre los factores que favorecen o limitan el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, en ocasiones las escuelas regulares no consideran al PETE como un instrumento que guíe la mejora y el cambio al interior

de la escuela, ni aporta elementos al docente de USAER para contribuir a subsanar las necesidades encontradas.

La mayoría de directivos y docentes entrevistados, coinciden en que aun el PETE es un documento que se elabora para cubrir un requisito administrativo que la escuela tiene que entregar, sin que se le atribuyan beneficios para la instauración de procesos de cambio y mejora que influyan tanto a nivel de la organización escolar, como en las prácticas que se desarrollan en las aulas.

La visión que los maestros tienen del proyecto escolar, es que es una demanda por parte de la dirección de la escuela, no están involucrados en la conformación de ese proyecto. (Docente de apoyo 10)

A pesar de que los maestros han detectado algunas problemáticas en sus grupos solo lo hacen para dar un resultado inicial, pero ya no le dan seguimiento a esa problemática o empiezan a hacer un trabajo individual con estrategias para su grupo, pero no se da en general un trabajo enfocado en el proyecto, existe todavía un trabajo muy individualizado de cada maestro en su aula. (Docente de apoyo 4)

Hay diversidad (para su elaboración), en primer lugar se hace la distinción entre las escuelas que están en el PEC y la que no están en el PEC, las escuelas que están en PEC la elaboración del PETE tiene una ruta metodológica demasiado exhaustiva, pero finalmente lo elaboran y lo tienen que concluir en el tiempo que se menciona. Los docentes se dividen por comisiones, estas comisiones tiene que ver con las mismas dimensiones del PETE y cada uno de los equipos van haciendo el análisis y cuáles son los indicadores significativos, identifican prioridades a tres años o a un año, pero lo hacen de manera fragmentada, ya después le entregan los resultados al Director y ya no hay más. El Director es el que se encarga de ir integrando la información y finalmente se lee algún dato que no corresponde o que no le parece coherente da su toque al final, su interpretación y ahí queda, y entonces así ya está terminado. Además lleva muchísimo tiempo, son semanas que los Directores se la pasan en su dirección como a piedra y lodo, -que nadie me moleste-. Porque tienen un requisito de entregar. [...] la manera en cómo están organizadas las escuelas para hacer el PETE es por equipos y es por tanto fragmentada, el director dice -a ustedes le toca esta parte organizativa, a ustedes la administrativa etc.- y el director solo reúne a los docentes y los organiza, después el integra el trabajo y entrega el documento final. (Director de USAER 2)

Los maestros y directores lo ven como carga administrativa, porque no le dan la importancia de reunir a su equipo, pero al reunirlo, le dan a cada equipo una parte de cada ámbito, pero cuando lo resuelven los maestros no hay asesorías del cómo organizarlo. El Director se encarga de ajustarlo de acuerdo a las características que se solicitan del PETE, pero esto ya es una visión más individual de él. Todos lo ven como algo administrativo, se hace solo por cumplir, y se dice que se analiza, pero yo veo que no, no se le dedica el tiempo necesario al análisis cualitativo. Si se elaborara con más conciencia hubiera un poco más de resultados. (Docente de apoyo 5)

Con las opiniones de los docentes podemos darnos cuenta de que para promover un desarrollo organizativo en la escuela regular, habría que transitar de un trabajo individualista a un trabajo cooperativo y de colaboración entre docentes, y de esta forma proponer líneas organizativas y de gestión que faciliten la tarea educativa a partir de propuestas generadas por todos los integrantes del plantel, no solo por algunos docentes o por el director, en concordancia con Bolívar las propuestas y acciones para mejorar la calidad educativa de un centro, se tendrían que generar desde dentro y con la participación del colectivo docente..

Los cambios educativos que quieran tener una incidencia real en la vida del centro deberán generarse desde dentro [...] incidiendo en la estructura organizativa, rediseñando los contextos de trabajo y los roles, favoreciendo la toma de decisiones y el desarrollo institucional y organizativo, con el objetivo de implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas. (Bolívar, 2000, p. 97)

La participación de los docentes de USAER en la elaboración del PETE de la escuela donde intervienen, debería de formar parte de las estrategias de apoyo e intervención, ya que es el instrumento donde queda plasmada la planeación de la escuela durante el ciclo escolar. Como se revisó anteriormente, la elaboración del PETE aún no es visualizado como un instrumento que permita la mejora e innovación de las prácticas dentro de la escuela, no obstante, la participación de la USAER en su elaboración podría influir en la construcción de relaciones de colaboración entre los docentes, y al mismo tiempo involucrarlos tanto en el análisis de sus prácticas, como en el diseño de propuestas para la atención a la diversidad de los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad o con

requerimientos de apoyos específicos. El responsable de la Coordinación de USAER de la DEE lo expresa de la siguiente manera:

Un elemento fundamental de la escuela es el PETE, me parece que desde ahí la USAER puede involucrar los elementos y ofertar los apoyos que podrían ofrecer para transformar a la escuela. En términos organizativos la USAER podría generar un esquema más compartido, porque la escuela se vive sola y aislada de la USAER y viceversa. Entonces si nos articulamos organizativamente por medio del PETE me parece que puede ser un lugar de encuentro, que puede generar una mejor organización para las dos instancias.
(Responsable de Coordinación de USAER en la DEE)

En mi experiencia profesional he observado que los cambios en las prácticas educativas dependen en gran medida del tipo de organización escolar y de las modificaciones en el tipo de interacciones y relaciones que se establecen entre los docentes tanto de la escuela regular como de la propia USAER. Fomentar la participación de todos los docentes, abrir canales de comunicación y favorecer el trabajo en colaboración permite avanzar en el mejoramiento e innovación de las prácticas educativas, la participación de la USAER en la elaboración del PETE es un buen pretexto para ello.

B.2. Función y liderazgo directivo

Para Huguet (2006) Hay tres condiciones que favorecen la creación de culturas de colaboración en un centro educativo: 1) un equipo directivo competente para facilitar las relaciones en torno a un proyecto, 2) interés de los maestros por dedicar tiempo al contacto con los demás y 3) una valoración positiva del trabajo en grupo como medio para mejorar la enseñanza. En este sentido, colaborar con los directores de las escuelas, implica para las USAER apoyarlos en la construcción de un clima de trabajo con canales de comunicación abiertos, fomentando la participación de todos los docentes en la puesta en marcha de acciones para proponer y realizar cambios en la organización escolar.

Trabajar coordinadamente con los directores de las escuelas regulares, ha sido una tarea difícil de concretar en la práctica cotidiana, ya que a consideración de los docentes de USAER son pocos los directores que se involucran en la elaboración y concreción de propuestas tanto para renovar el clima organizacional de la escuela, como para guiar a los docentes de la escuela en la mejora de prácticas educativas que fortalezcan el logro académico de todos los alumnos. Los directivos de USAER entrevistados ponen de manifiesto la falta liderazgo directivo, la poca visión para guiar al equipo docente en el logro de metas educativas, la falta de elementos técnico pedagógicos para la toma de decisiones, así como la poca claridad del papel de la USAER como un servicio de apoyo técnico, metodológico y conceptual que coadyuva en el mejoramiento de la institución educativa para brindar atención a la diversidad del alumnado.

Yo creo que el desconocimiento es el primer obstáculo. A los Directores (de primaria) se le ha dado cursos al vapor, algunos ya llevan bastantes años en la función directiva pero con poco liderazgo, con poca visión para coordinar acciones, para poder no solo elaborar un PETE, sino para dirigir la vida escolar de sus instituciones, [...] no existe un liderazgo técnico, cargan mucho en situaciones administrativas, pero yo creo que si existiera un verdadero conocimiento técnico, una verdadera organización, incluso nosotros (USAER) estaríamos trabajando con una la planeación conjunta. Hay escuelas en las que no se ha podido dar justamente por esta situación, falta de liderazgo técnico de los directores. (Director de USAER 2)

Las características personales del Director de una escuela pueden facilitar u obstaculizar el trabajo de la USAER, cuando la actitud de él es de apertura a las propuestas, observas que si se facilita el desarrollo de acciones ya que él ve resultados de lo que hacemos y continúa entonces esa apertura; aunque sí hace falta trabajar más sobre esa idea de que les vamos a resolver todas las problemáticas de los alumnos. Hemos observado que si el Director está interesado en el mejoramiento de la escuela y de su personal, favorece un clima de cooperación en el trabajo, pero cuando ya hay un Director que no facilita, eso te obstaculiza el trabajo porque no le interesa y por otra parte ¿cómo le haces si el maestro no quiere? pues nada más no entras a un grupo aunque existan necesidades al interior de este. (Director de USAER 1)

Los docentes de USAER entrevistados refieren la importancia de un trabajo colaborativo con los directores de las escuelas atendidas, haciendo alusión no

solo a las a las características que tendrían que tener un para guiar a sus docentes en la mejora de sus prácticas, sino también para el impulso de un trabajo compartido con la USAER, donde cada uno de los docentes tanto de educación especial como regular, asuman las responsabilidades que les corresponden.

Es difícil entablar una comunicación asertiva con los directores de las escuelas, con la mayoría de ellos se logra llegar a tomar acuerdos muy parciales para generar esas condiciones de trabajo y colaboración del personal de la USAER, algunos como que están negados al trabajo (Docente de apoyo 1)

Un buen Director tiene que ejercer un liderazgo positivo, que valore el servicio de USAER, que perciba a los docentes de apoyo como maestros que en algún momento pueden apoyarlo en una problemática y solucionarla, que podemos dar orientaciones, sugerencias para un mejor funcionamiento en la organización de la escuela, en las aulas y con los padres de familia. (Docente de apoyo 3)

Es primordial el apoyo del Director de la escuela, ya que es el que va a promover el que los maestros acepten y trabajen con la USAER, si el Director nos da los tiempos, espacios y el apoyo necesario, los maestros tendrían que aceptarlo. Una vez abierto este espacio, es la USAER la que tiene que seguir abriendo esa brecha y mantener abiertos los espacios de comunicación para lograr establecer con los docentes de grupo propósitos y metas claras en la atención a los alumnos. (Docente de apoyo 7)

Una condición importante para que la USAER pueda desarrollar un buen trabajo es que el director de la escuela tenga claro cuál es la función de la USAER y de los maestros de apoyo, también que el director tenga elementos técnicos y metodológicos para transmitir esta información a los maestros de su escuela, así como liderazgo que los invite a realizar un trabajo conjunto con el equipo de USAER, donde cada quien tiene diferentes responsabilidades. Es importante que el director respalde los acuerdos que se te tienen entre maestros de apoyo y maestros de grupo, aunque en lo cotidiano los acuerdos solo se toman con los maestros de grupo por falta tiempos para comentarlos con el Director. (Docente de apoyo 8)

En cuanto a las condiciones que el director puede establecer para un mejor desarrollo del trabajo es muy importante su papel, si la cabeza está convencida de que puede obtener beneficios de un servicio de apoyo como es el de USAER los demás maestros lo perciben así, si el líder no lo promueve y considera que no necesita a la USAER o que no apoya a la escuela, se ve

reflejado con los maestros. Entonces es fundamental que el director este convencido de que podemos apoyarlo. (Docente de apoyo 9)

Huguet (2006) señala que promover la interacción y comunicación con los demás aumenta el potencial de aprendizaje y desarrollo de los individuos (alumnos, padres y maestros) y de los sistemas (familia, escuela...) y favorece la posibilidad de aprender de los demás. Las opiniones de los directores y docentes de USAER revelan la necesidad de abrir y fortalecer canales de comunicación con la escuela regular, los cuales permitan la toma de acuerdos y decisiones para la implementación de acciones y estrategias que generen cambios positivos en las escuelas a partir de asumir responsabilidades individuales y colectivas.

B.3. Función del Consejo Técnico Escolar (CTE)

El CTE en la Educación Básica es concebido como una instancia de planeación, intercambio y promoción del trabajo colegiado de los docentes, el cual tiene el propósito de desarrollar estrategias para fortalecer el proceso educativo. Se considera el órgano colegiado más importante de una institución educativa por su papel en la toma de decisiones conjuntas para la organización y funcionamiento de una escuela. El objetivo del éste, es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas a partir del intercambio de experiencias, la formación, actualización y desarrollo profesional del personal docente.

En los lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, y para adultos en las escuelas públicas en el distrito federal (2012), en el numeral 197, se señala que el CTE con el apoyo de la USAER son los encargados de definir las alternativas de trabajo para eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que no permiten el logro de los propósitos educativos, así mismo se precisa que las alternativas de atención formaran parte de la planeación didáctica de los docentes. Además, el CTE es el encargado de vigilar que los alumnos con discapacidad, que enfrentan barreras para el aprendizaje o aptitudes sobresalientes, participen y queden

integrados a las actividades de la escuela, reciban un trato respetuoso y con equidad.

En las escuelas de Educación Básica, el CTE se reúne una vez al mes y está conformado por el director y todos los docentes que laboran en la escuela, incluidos los docentes de USAER, educación física, inglés, computación y atención diferenciada que presten sus servicios en la escuela. Al concebirse como un espacio para la planeación, intercambio y promoción del trabajo colegiado para definir las alternativas de trabajo que permitan eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que limitan el logro de los propósitos educativos, el CTE es una instancia donde las USAER podrían compartir estrategias de planeación, seguimiento y evaluación curricular, así mismo, para poner en marcha estrategias de capacitación y actualización para el personal docente.

A pesar de que normativamente se encuentran definidas las funciones el CTE, no en todas las escuelas funciona correctamente. Los docentes y directivos entrevistados confirman que las reuniones del CTE se dedican espacios prolongados a aspectos organizativos y de administración, más que a la capacitación docente o a la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Generalmente las reuniones del CTE se dedican a trabajar aspectos administrativos y de organización del plantel. En algunas ocasiones han pedido a las maestras de apoyo que participen con alguna temática o con algún análisis de caso, pero no hay un plan específico de capacitación para los maestros de la escuela en relación a las necesidades identificadas en el PETE, ese sería el objetivo de las reuniones del CTE. (Director de USAER 2)

En las Juntas de Consejo Técnico Escolar se le da mayor importancia a los aspectos organizativos de la escuela y el interés de los maestros también está en esos aspectos. No se da un trabajo que permita intercambiar opiniones entre los maestros o que permita compartir estrategias de trabajo relacionadas con el trabajo en el aula y con los alumnos. Los aspectos técnicos que se llegan a trabajar se dan como exposiciones con alguna temática relacionada

con el plan y programas de alguna asignatura. Considero que las reuniones del Consejo Técnico son un espacio de oportunidad para marcar el rumbo de la transformación de la escuela, pero no se ha dado así, no se le ha dado un interés importante. (Docente de apoyo 2)

Aunque hemos logrado ganar algunos espacios de intervención en Juntas de Consejo Técnico Escolar, hay Directores que le dan poco tiempo al trabajo técnico pedagógico, dan quince minutos o media hora o se pasa la agenda y nunca revisan los temas programados, se le da mayor importancia a los documentos administrativos que hay que entregar. (Docente de apoyo 12)

Yo sé que en las reuniones de Consejo Técnico Escolar se debe dar prioridad al trabajo de aspectos pedagógicos y del aprovechamiento educativo de los alumnos, sin embargo nos solicitan entregar muchos documentos administrativos tanto del seguimiento del PETE de la escuela como de otros asuntos: cooperativa escolar, asociación de padres de familia, seguridad escolar etc. hay ocasiones en que se tiene programada la revisión de alguna temática relacionada con el plan de estudios, con estrategias de enseñanza, incluso se considera la participación de USAER, pero los tiempos son reducidos y es el único tiempo que tenemos para elaborar todos los documentos que nos piden. (Director Escuela Primaria 1)

Si bien puede apreciarse en los comentarios de los docentes y directivos, que en las reuniones del CTE no se abordan sistemáticamente temáticas relacionadas con el mejoramiento de las prácticas educativas, consideran que estas reuniones deberían de ser un espacio para trabajar aspectos que incidan en el mejoramiento de ellas. Al respecto Escalante y Ochoa (2004) consideran que cabría preguntarse si el personal de las escuelas cuenta con la suficiente información sobre cuáles son los objetivos de esta instancia y cuáles son las funciones que tiene en la estructura de la escuela, para determinar sus alcances y establecer prioridades sobre los asuntos que ahí se abordan. Del mismo modo, qué criterios y mecanismos se pueden establecer para definir la agenda de trabajo institucional en función de los requerimientos del personal y de la institución, pues el tiempo de que disponen en este espacio es muy limitado y casi no cuentan con otras opciones que propicien el trabajo colaborativo.

B.4. Aspectos organizativos de la institución que favorecen el desarrollo del trabajo

El MASEE (2011), reconoce a través del Paradigma Ecológico⁸, que las escuelas y las aulas son espacios formativos en los que se establece un complejo campo de relaciones que se realizan entre sujetos: alumnado, maestros, familias, comunidad; con procesos educativos: planeación, enseñanza, aprendizaje, gestión y formación; con el conocimiento; con la institución; con las circunstancias y condiciones de vida y con los valores personales e institucionales (SEP-DEE 2011a). En este sentido, se enfatiza la importancia de un análisis contextual centrado en el reconocimiento de las interacciones entre los sujetos y los ambientes, pues no se pueden explicar por separado, tanto el contexto determina a los sujetos como los sujetos determinan al contexto.

De acuerdo con Huguet (2006) Las escuelas, las familias, los maestros y los diferentes profesionales formamos parte de sistemas que influyen en nuestros comportamientos y en nuestras actitudes.

Recordemos que la propiedad de totalidad de los sistemas, una propiedad clave que nos explica que en un sistema el todo siempre es más que la suma de las partes y que cuando algo ocurre en una parte del sistema, se producen inevitablemente retroacciones y cambios en las demás partes y el sistema como totalidad. La escuela, como sistema social, está formada por diferentes subsistemas que se relacionan entre sí. Lo que acontece en un subsistema (ciclo, clase, departamento), tarde o temprano, y con diferente intensidad, produce efectos en los demás subsistemas y en la escuela como totalidad. (Huguet, 2006, p.31)

Con tales consideraciones, podríamos afirmar que las decisiones y propuestas que se generan en una escuela, así como el tipo de comunicación que se promueve, logran concebir cambios que estimulan la interacción e intercambio docente para favorecer el desarrollo de un trabajo compartido. Las estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento implementadas por la USAER son

⁸ El paradigma ecológico en el MASEE se reconoce que la institución escolar y en la vida del aula, el docente y los alumnos son agentes activos de información/formación y de comportamientos, pero no como individuos aislados sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización, crea un particular clima de intercambio, genera roles y patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo, además de desarrollar una cultura y práctica peculiares. Desde esta perspectiva sistémica, la vida de la escuela y del aula se consideran como un sistema social abierto, de comunicación y de intercambio, por lo cual no puede explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos sin conocer la estructura y funcionamiento del conjunto, así como de sus conexiones con otros sistemas externos donde se establecen relaciones, sin perder de vista la necesidad de identificar el comportamiento y la participación, relativamente autónoma de cada una de sus partes. (SEP/DEE, 2011a, p. 79)

imprescindibles para mejorar las condiciones organizativas de las escuelas, pero también la actitud activa y dinámica del docente de apoyo para conformar un equipo de maestros conscientes de su papel en la mejora de oportunidades para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos.

Los docentes de apoyo entrevistados, consideran que el apoyo y acompañamiento en los procesos de gestión y planeación asegura un avance positivo en el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, pues el apoyo en dichos procesos impacta tanto en la transformación de las relaciones de comunicación y colaboración, como en el desarrollo curricular dentro de las aulas.

En dos de la cuatro escuelas que atendemos, se está planeando conjuntamente, se designan los tiempos, incluso días completos para planear por grado, se sientan los dos o tres maestros de grado con el personal de USAER y se planea todo el bimestre, se están haciendo planeaciones bimestrales con el compromiso que se vayan haciendo. Si bien ahorita ya no se conciben las adecuaciones curriculares, sí existe esa característica donde hablamos de flexibilidad curricular y eso nos ha ayudado mucho. En las otras dos escuelas yo siento que por un lado han influido las características y condiciones de la escuela, pero también la propias habilidades del docente de apoyo, simplemente no se ha podido dar (la planeación conjunta) y solamente se siguen brindando sugerencias a partir de las condiciones de los maestros, estamos como en diferentes momentos. No con el hecho de que estemos planeando conjuntamente tenemos todo ganado, me parece que estamos cristalizando esta parte de la planeación conjunta, porque siempre la mencionábamos pero nunca los hacíamos, ahora creo si lo estamos viendo concretado, yo sé que existe diferentes procesos y creo que el siguiente ciclo va a ser mejor que éste, pero finalmente ya tenemos un paso adelante. (Director de USAER 2)

Los aspectos que favorecen son la comunicación clara y precisa entre maestros y con el director porque si no hay comunicación esto puede generar problemas. Algo que me ha ayudado es tener los acuerdos por escritos, para que después los maestros no digan que no se acordó algo. Una limitante es la actitud y compromiso de los maestros ante los alumnos que enfrentan dificultades, primero tengo que establecer cierta empatía con ellos para abrirme camino en la toma de decisiones y que validen mis sugerencias, esto solo al principio, porque en el desarrollo del trabajo puede pasar que a todo digan que sí y que aparentemente estén de acuerdo pero no llevan a cabo las

sugerencias. Otras limitantes son los horarios rígidos y la falta de liderazgo directivo. (Docente de apoyo 4)

Yo creo que los aspectos que favorecen el desarrollo del trabajo es un equipo docente que sea abierto al cambio, que haya una planeación conjunta para que todos vayamos en una misma dirección y que la estructura general de la escuela sea de compromiso; además que el PETE de la escuela sea un instrumento de organización escolar. (Docente de apoyo 9)

Algunos aspectos que mejorarían el trabajo de la USAER con la escuela regular sería esa apertura al trabajo en conjunto, esa visión de que no vamos a interferir sino que vamos a apoyar, esa apertura al cambio también. La parte medular de esta situación sería que nos vieran como parte de (la escuela), no fuera de [...] de manera auténtica y que hubiera mayor apertura al trabajo colaborativo sería una condición muy necesaria. (Docente de apoyo 11)

Una organización escolar que favorezca el desarrollo de un trabajo colaborativo con la USAER en los procesos de gestión y planeación estaría avanzando hacia la creación de ambientes escolares inclusivos y de atención a la diversidad. El reto de la USAER estriba en poner a disposición de las escuelas regulares, recursos teóricos y metodológicos para que todos los alumnos independientemente de sus características puedan participar y sentirse parte de su escuela y de su grupo de compañeros.

Sabemos que impactar en la transformación y mejoramiento de la organización escolar, es una de las tareas más complejas a las que se enfrenta un docente de USAER por todos los factores y sujetos que intervienen en ello. De acuerdo con Huguet (2006) los procesos de cambio hacia escuelas inclusivas no son fáciles, implican cambios y retos personales y profesionales que muchas escuelas y docentes no se sienten capaces de materializar si no existe una estimulación, apoyo y formación que los acompañe, en este sentido, las estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento a los docentes de aula regular a partir del fomento de una participación colectiva, apoyarían tanto a los docentes de escuela regular como de USAER, a comprender el proceso de mejora institucional como un proceso que implica desplegar estrategias tanto para el mejoramiento de la organización institucional, como para las innovaciones didácticas dentro del aula,

superando el trabajo individualista o privativo de un especialista para la atención a la diversidad del alumnado. Para ello se hace necesario un análisis constante de las necesidades educativas de los alumnos, así como el diseño de planes de trabajo que impliquen al docente de aula regular en el logro y progreso académico de sus alumnos y de esta manera, aumentar el repertorio de recursos y estrategias docentes en la atención a las necesidades de aprendizaje detectadas en las aulas.

❖ **Conclusión de la dimensión B** *Condiciones de la práctica institucional de la escuela regular. Contextos de operación y procesos.*

Con las opiniones de los docentes y directivos entrevistados se rescata la importancia de la indagación y análisis las condiciones organizativas de las escuelas regulares donde interviene la USAER, ya que permiten al docente de apoyo diseñar y proponer acciones que contribuyan a la minimización o eliminación de barreras para el aprendizaje presentes en el contexto escolar.

El PETE de una escuela apoyada por la USAER podría convertirse en una herramienta que brinde estructura a las acciones desarrolladas para mejorar el trabajo en la aulas y el aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando los docentes de la escuela regular consideran al PETE como un instrumento que guie la mejora y el cambio al interior de su escuela.

La participación de los docentes de USAER en la elaboración del PETE de la escuela donde intervienen, tendría que formar parte de las estrategias de apoyo e intervención, ya que es el instrumento donde queda plasmada la planeación de la escuela durante el ciclo escolar. La participación de la USAER en la elaboración del PETE permitiría la apertura de canales de comunicación, así como el desarrollo de un trabajo colaborativo desde la planeación institucional para avanzar en el mejoramiento e innovación de las prácticas educativas.

Otro de los aspectos fundamentales de la organización escolar se refiere al funcionamiento del Consejo Técnico Escolar, pues a pesar de que normativamente se encuentran definidas las funciones, no en todas las escuelas opera correctamente. Los docentes y directivos entrevistados confirman que en las reuniones del Consejo Técnico Escolar se dedican espacios prolongados a aspectos organizativos y de administración escolar, más que a la capacitación docente o a la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, consideran que estas reuniones deberían de ser un espacio para trabajar aspectos que incidan en el mejoramiento de estas y para promover el trabajo colaborativo.

La mayoría de directivos y docentes de apoyo entrevistados, coinciden que el trabajo coordinado con los Directores de las escuelas regulares, ha sido una tarea difícil de concretar en la práctica, ya que a su consideración son pocos los Directores que se involucran en la elaboración y concreción de propuestas tanto para renovar el clima organizacional de la escuela, como para guiar a los docentes de la escuela en la mejora de prácticas educativas que fortalezcan el logro académico de todos los alumnos. Se pone de manifiesto la falta liderazgo directivo en algunas escuelas, la poca visión para guiar al equipo docente en el logro de metas educativas, la falta de elementos técnico pedagógicos para la toma de decisiones, así como la poca claridad del papel de la USAER como un servicio de apoyo técnico, metodológico y conceptual que coadyuva en el mejoramiento de la institución educativa para brindar atención a la diversidad del alumnado.

Las opiniones de los docentes priorizan de la necesidad de promover un desarrollo organizativo y cultural en la escuela regular, plantando líneas organizativas y de gestión que faciliten la tarea educativa a partir de propuestas generadas por todos los integrantes del plantel, no solo por algunos docentes o por el director. En este sentido, las estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento implementadas por la USAER son imprescindibles para mejorar las condiciones organizativas de las escuelas, pero también, para promover una actitud activa y

dinámica del docente de apoyo en la conformación de equipos de trabajo críticos y reflexivos de su papel en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Impactar en la transformación y mejoramiento de la organización escolar, es una de las tareas más complejas a las que se enfrenta la USAER por los múltiples factores y sujetos que intervienen en ello. Uno de los retos de la USAER en este momento, implica poner a disposición de las escuelas regulares recursos teóricos y metodológicos para que todos los alumnos independientemente de sus características puedan participar y sentirse parte de su escuela y de su grupo de referencia, para ello se hace necesario un análisis constante de las necesidades educativas de los alumnos, así como el diseño de propuestas y planes de trabajo que involucren al docente de aula regular en progreso académico de todos los alumnos y de esta manera, promover también la apropiación de recursos y estrategias para la atención a las necesidades de aprendizaje detectadas en las aulas, específicamente de los alumnos con discapacidad o con dificultades de acceso a los aprendizajes curriculares.

Avanzar hacia una escuela que atienda a la diversidad, necesariamente requiere de un trabajo colaborativo entre los docentes de Educación Regular y de Educación Especial para instaurar procesos de mejora institucional, los cuales promuevan la confianza en la capacidad de todos los miembros de la comunidad educativa para aprender y crear estructuras organizativas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, pero también, que permitan compartir saberes y responsabilidades. De acuerdo con Huguet (2006) a partir de generar dinámicas de colaboración, se aumentan las competencias y capacidades, y los maestros pueden aprender unos de otros.

C. El proceso de atención de la USAER

Las formas en que los maestros de apoyo de las USAER definen el proceso y estrategias de intervención en la escuela regular, así como la determinación de

apoyos para los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos en las escuelas que intervienen, han dependido de un proceso de apropiación, teórica, conceptual y metodológica del MASEE. Con las entrevistas aplicadas a los docentes de USAER y directivos, se logró rescatar la importancia de la interacción entre el docente de apoyo y el docente de grupo como un aspecto fundamental para el desarrollo y puesta en marcha estrategias y acciones basadas en la participación conjunta y el trabajo colaborativo, aspecto corroborado con los cuestionarios aplicados a docentes frente a grupo, pues la atención a los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyo específicos requiere de la presencia de los dos profesores en un mismo espacio de trabajo, la escuela y el aula regular.

C.1. Desarrollo y seguimiento del proceso de intervención

Como se revisó anteriormente, el proceso de intervención de la USAER en la escuela regular está definido por cuatro momentos: 1. *Construcción del análisis contextual: evaluación inicial*; 2. *Planeación y organización de los apoyos: el Programa de Apoyo a la Escuela (PAE)*, 3. *Implementación, seguimiento y sistematización de los apoyos*; y 4. *Evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo*. Dicho proceso de atención implica iniciar con un análisis de los contextos escolar, áulico y socio familiar para identificar las barreras para el aprendizaje y participación que pudieran estar influyendo en los resultados académicos de los alumnos. El responsable de la Coordinación de USAER en la DEE expresa las ventajas del trabajo de la USAER a partir del proceso de intervención sugerido en el MASEE:

Lo primero que estamos planteando es que tenga que hacer una evaluación, un reconocimiento de los contextos escolar, socio familiar y el de aula. Antes de cualquier intervención tienes que tener como la radiografía de qué está sucediendo, qué enseña la escuela, cómo enseña, por decir un ejemplo; en el aula cuáles son las relaciones entre los niños, qué materiales utiliza el maestro, qué forma de evaluación está utilizando, qué forma de organización interna propone, es decir, lo que se está pensando es que primero se haga una evaluación para reconocer las condiciones en las que se están dando los

procesos de aprendizaje, para eso sirve la evaluación de los contextos [...] porque esto te va a dar un radiografía de la escuela. Ahora lo que estamos diciendo es que el problema está en la escuela, que la escuela no genera las condiciones, por eso es tan interesante el concepto de barreras por que las barreras te dicen que el problema no está en el alumno, sino el problema está en las condiciones que se generan en la escuela, que éstas en sí mismas no generan las condiciones para que los niños aprendan, entonces tienes que saber cómo están estas condiciones, ubicas cuales son las barreras para el aprendizaje que se están desarrollando. (Responsable de Coordinación de USAER en la DEE)

Aunque en el MASEE se precisan los momentos para el desarrollo del proceso de intervención, encontramos que los docentes de apoyo de la USAER aún se encuentran en un momento de apropiación y sistematización de dicho proceso en sus cuatro momentos. La mayoría de los docentes entrevistados no hacen referencia del primer momento del análisis contextual como un momento que aportaría elementos de los factores el contexto escolar y áulico que están interfiriendo en el aprendizaje de los alumnos y así concretar una propuesta de atención específica para la escuela, las aulas y los alumnos que por sus condiciones enfrentan dificultades para acceder a los aprendizajes del currículum.

Para la identificación de alumnos con necesidades educativas especiales se realiza un diagnóstico grupal con algún instrumento, ya sea una evaluación escrita o una ficha de diagnóstico, se complementa con las observaciones directas en el grupo y con los comentarios de los maestros. Cuando se identifican a los alumnos se realiza una evaluación más individualizada para corroborar que sea un alumno que este desfasado en comparación con el resto del grupo y poder determinar sus necesidades, cuando ya se tiene toda la información del alumno en cuanto a su desarrollo, historia escolar y relaciones familiares, se comparte esta información con el maestro de grupo y se decide si es un alumno que necesita mayores apoyos para alcanzar los propósitos educativos. Después ya viene el seguimiento, en este proceso viene algo bien importante que es la planeación.

En el caso de nuestra USAER, todavía se elabora una planeación individual para ese alumno. Al maestro de grupo solo se le informa de esta planeación para que en el grupo se hagan adecuaciones durante las actividades que realiza y los dos trabajemos para que el alumno alcance los propósitos establecidos. Otro momento es la evaluación, la trabajamos bimestralmente. En este proceso comparto con el maestro algunas estrategias para evaluar de manera diferente o con otros instrumentos aparte de la evaluación escrita para

poder plasmar una calificación en la boleta. En cuanto a la participación del maestro de grupo en este proceso solo le voy marcando los momentos del proceso de atención. Él va conociendo el proceso y me da elementos para que yo vaya avanzando en ese proceso. Con algunos maestros que ya se tiene un trabajo más avanzado ya se comparten algunas acciones, pero creo que todavía no se llega a realizar un trabajo colaborativo. (Docente de apoyo 3)

Respecto a este mismo punto, analicemos los planteamientos expresados por otro de los docentes:

De entrada se hace una detección de los alumnos y esa se debiera de hacer en forma conjunta con el maestro de grupo, sería de entrada el primer paso, después el maestro de apoyo junto con el maestro de grupo detectan algunos niños que tienen dificultad para equis materia o para acceder a los contenidos curriculares, entonces se hace una determinación en: -éste niño tiene estas características en el aula y se confirma que su nivel de atención es muy bajo, que tiene dificultad en la concentración, que en el área curricular tiene déficit muy marcado, que su desempeño no es acorde a su edad cronológica ni en el grado en el que cursa, esa sería la determinación.

Entonces, sigue la intervención, ya en este caso tenemos que trabajar en el aula junto con el maestro para esa intervención; primero el objetivo, qué objetivo voy a tener con el niño, que es lo que quiero que logre en este ciclo escolar, esos objetivos anuales considero que son bien importantes no perder de vista, hasta donde quiero llevar al niño en ese objetivo general y posteriormente desmenuzarlo en pequeños pasos para poder hacer la planeación bimestral junto con el maestro y una gran ventaja de esa detección, es que quizás algunos niños se ven beneficiados en el aula junto con este niño que es vulnerable, es la determinación, la intervención y la evaluación. La evaluación final se debiera de hacer junto con el maestro de grupo y estamos en ese proceso. Sí se ha avanzado con esta reorientación de los servicios, no sé en qué porcentajes, no podría medirlos en este momento, pero sí se ha avanzado, hay maestros con los que he vivenciado ese cambio de actitud para el trabajo con las USAER. (Docente de apoyo 8)

Como podemos observar, los docentes centran su atención en la identificación de las necesidades de los alumnos, olvidando la influencia de los contextos y las barreras identificadas en cada uno de ellos para que los alumnos mejoren en el logro de los aprendizajes, lo que hace notoria la necesidad de un trabajo que guíe y acompañe al docente de apoyo de la USAER en la concreción de una propuesta de apoyo basada en los momentos de del proceso de atención sugerida en el MASEE, pues aunque se encuentran definidos claramente los cuatro momentos,

se carece de líneas operativas que ayuden a los docentes de USAER a sistematizar la información obtenida y las estrategias de trabajo propuestas a los docentes de aula regular.

Los directores de USAER entrevistados han construido un panorama más amplio de lo que se propone en el MASEE para desarrollar el proceso de intervención, consideran importante el momento del análisis contextual tanto para identificar las barreras para el aprendizaje y las participaciones presentes en los contextos, como para la determinación de los apoyos en la escuela y en las aulas. No obstante, se denota cierta carencia metodológica para lograr articular los cuatro momentos del proceso de atención, sobre todo en la planeación y organización de los apoyos que conformarían el PAE, así como en la implementación, seguimiento, sistematización y evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo.

El primer momento es la identificación de las barreras y se determina si son en la escuela, en el aula o son en la familia, esto a través de un diagnóstico. Así cada uno de los tres contextos nos va a permitir hacer una investigación; lo que llamábamos la observación continua. Tenemos que hacer una observación de los tres contextos para que podamos determinar si hay o no obstáculos que le impiden al niño aprender, (que son las barreras para el aprendizaje o la participación) en este momento. Después del diagnóstico que ya tenemos, podemos proponer acciones y actividades para que podamos eliminar esas barreras de cualquiera de los tres contextos.

Cuando ya tenemos estos propósitos y estas actividades, es el momento de concretar nuestros planes de trabajo para todo un ciclo escolar y entonces vendría la parte del seguimiento; cómo es que voy a dar atención o lograr el propósito con estas actividades que me propuse anualmente y entonces aquí ya vienen las estrategias en donde yo establezco la planeación conjunta, orientación sobre el proceso de desarrollo, sugerencias con respecto a las actividades o metodología. Cuando tengo ya todo este proceso, puedo llegar a una evaluación de si estoy haciendo las cosas para el logro del objetivo y al hacer esta evaluación puedo reconocer si voy bien encaminada o modificar mi plan de trabajo porque no estaba bien enfocado. A veces cuando inicia el ciclo escolar no tenemos un panorama de la totalidad y cuando vamos a la mitad del ciclo escolar es cuando ya sabemos con precisión cómo el maestro realiza su práctica, cómo la escuela maneja las situaciones de conflicto que se pueden llegar a dar y entonces nosotros podemos reajustar o podemos continuar. (Director de USAER 1)

En relación con este aspecto, el otro director entrevistado, hace referencia a los insumos que son necesarios para la construcción del análisis contextual y destaca entre ellos el PETE de la escuela y los registros que elabora la USAER como bitácoras y minutas para contar con fuentes de información.

[...] yo creo que este proceso de intervención inicia cuando se hace ese análisis contextual, obviamente que tus insumos, son todos estos instrumentos que marcan ahí (en el MASE), el PETE en cada una de las dimensiones, tus registros, bitácoras, minutas, todo lo que te pueda arrojar información; posteriormente se identifica esos retos, esas tareas prioritarias de la USAER que tenemos que cubrir para este ciclo escolar. Esos retos los transformamos o los llevamos a ese análisis FODA para ver que oportunidades, que amenazas, fortalezas y debilidades (tenemos como equipo). Se hace ese análisis para poder ver si en realidad podemos cubrir ese reto; después de ello ya definimos cuáles serían nuestros objetivos y arrancamos el trabajo.

Sabemos que ahora tenemos el reto de abatir el aula de apoyo y de trabajar en el aula regular. Yo he tratado de promover en la USAER no ir al aula regular como autómatas [...] yo digo que la intervención en grupo tenemos que re-significarla porque a partir de nuestra intervención nosotros tendremos que orientar al maestro, tenemos que retomar esta transversalidad (forma de trabajo propuesta en el plan de estudios 2011) para ir diversificando estrategias de apoyo, apoyarnos en esos programas institucionales, el DIA, el PNL, el Intercultural bilingüe, para ir diversificando esas estrategias de apoyo y para que los maestros puedan ir retomando esas estrategias y flexibilizar su práctica. Yo lo concibo de esa manera y así es como he ido tratando de orientar al personal. (Director de USAER 2)

Por su parte los directores de las escuelas atendidas, exponen la falta de comprensión en la metodología de trabajo que se propone actualmente en el MASEE, señalan que no saben qué hará ahora USAER para la atención a los alumnos, pues observan que los maestros de apoyo están en los grupos, pero no han visto resultados tangibles en las intervenciones de los docentes de USAER para mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos con discapacidad o que requieren de apoyos específicos para su participación y aprendizaje dentro del aula.

No sé realmente cómo se organiza la USAER ahora, la directora más o menos me ha comentado que ahora apoyan a la escuela en su conjunto, pero siento que se ha descuidado la atención de los alumnos que están en seguimiento por parte de USAER, ya no veo que trabajen con ellos específicamente. No sé qué tan buenos resultados pueda dar esta nueva forma de trabajo, pero como que quieren abarcar muchas cosas y yo no he visto resultados en los alumnos (Director de Primaria 1)

Por otra parte, el otro Director entrevistados expresa puntos de vista muy similares a su colega, respecto a las funciones de la USAER.

No conozco bien el nuevo Modelo del que hablan las maestras de USAER, solo me comentaron que ahora iban a apoyar a los tres contextos: la escuela, el aula y las familias, pero a ciencia cierta no sé cómo se estén organizando. Todavía no me entregan su plan de trabajo. También me hicieron saber que ya no sacarían a los alumnos al aula de apoyo y que los atenderían dentro del aula, pero hasta ahora no he visto ninguna planeación, ni tampoco he observado avances en los alumnos, creo que se ha descuidado su atención. Los maestros de grupo se han quejado conmigo de que los maestros de USAER no les dan propuestas de trabajo específicas. A mí me interesa mucho que los maestros de USAER apoyen a los maestros de grupo a planear y a organizar sus actividades acordes con los nuevos programas, a fortalecer los aprendizajes de los alumnos que tienen bajo aprovechamiento escolar y por su puesto a la atención de los alumnos con discapacidad que están en la escuela . (Director de Primaria 2)

Con las opiniones de los docentes y directivos entrevistados, podemos darnos cuenta de que hasta el momento el nuevo modelo de atención ha tenido poco impacto en la planeación, implementación, seguimiento, sistematización y evaluación de los apoyos que la USAER ofrece a las escuelas regulares, ya que no ha sido del todo comprendido y organizado operativamente. Además, no se han logrado articular los procesos de atención de USAER con los momentos de trabajo de la escuela regular. Lo anterior hace pensar en el tipo de estrategias y acciones que se tendrían que impulsar desde las coordinaciones y zonas de supervisión de Educación Especial para que los docentes de USAER se fortalezcan teóricamente. De esta manera, se podrán definir los elementos que les permitan organizar y sistematizar su trabajo para lograr impactar en la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, así mismo avanzar

en la conformación de ambientes escolares inclusivos y abiertos a la diversidad que atiendan a las características y necesidades de todo el alumnado.

C.2. Suficiencia y alcance del método de trabajo entre Educación Especial-Educación Regular para la planificación y desarrollo del proceso de apoyo basado en la colaboración

Ya hemos hablado de la importancia del establecimiento de relaciones de colaboración entre el docente de Educación Especial y Educación Regular para la instauración de procesos de mejora a tanto a nivel institucional como del aula y de la atención de los alumnos con requerimientos específicos de aprendizaje. Lo que parece relevante ahora, es rescatar cómo podríamos generar dentro de la propia dinámica de trabajo, esas relaciones de colaboración entre los docentes de apoyo y de aula regular para enriquecer las prácticas docentes y mejorar la atención de los alumnos dentro de las escuelas regulares. Para ello es importante la identificación de las fortalezas y debilidades en la metodología de trabajo propuesta por la USAER para coadyuvar en la mejora de las prácticas docentes y de la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

Los directores de USAER entrevistados identifican ciertas fortalezas en la metodología de trabajo propuesta en el MASEE, sobre todo por la mirada que se le da a las dificultades que pudieran llegar a tener los alumnos, las cuales están centradas en los contextos más que en los déficits que pudieran caracterizarlos. A partir de esto, los directores distinguen necesidades de capacitación y actualización de los docentes de Educación Especial para operar el modelo de atención y modificar las prácticas centradas en las dificultades de los alumnos, ya que hasta el momento no se han consolidado líneas de trabajo operativas por parte de los equipos de USAER, aunque también influyen las características organizativas de las escuelas donde se brinda el apoyo que no favorecen del todo un el trabajo colaborativo entre docentes.

Yo creo que fortalezas hay muchas y la primera que podemos observar es que ya no es el niño quien carga con todas las dificultades. A veces nos deteníamos por el temor a que los maestros nos sacaran de la escuela por decirles que no están trabajando de la mejor forma para el niño, [...] una fortaleza es reconocer que los contextos obstaculizan el aprendizaje del niño, que no es el niño porque tenga algo inherente en él, ni porque tenga una discapacidad o que tenga atrofiada alguna parte de su organismo y que eso le impida el aprendizaje, sino más bien que los contextos no le apoyan en la construcción de aprendizajes. Yo creo que esta es una parte que nos ha costado mucho trabajo entender; que el contexto es el que a veces impide que el niño aprenda, llegar a ese pensamiento si es bastante elaborado y complicado porque tienes que tener muchos elementos técnicos y operativos, de acercamiento a situaciones de análisis contextual.

Creo que eso fue lo que hizo Educación Especial, el reconocer que al sacar a los niños a aula de apoyo estábamos obstaculizando su aprendizaje grupal porque se enfrentaban a muchas situaciones de desfase, de la descontextualización de las actividades que se estaba llevando a cabo, entonces, sí es una gran fortaleza el reconocer los contextos y que nosotros debemos de actualizarnos porque es una parte a la que no se le daba la importancia. También otra parte que me parece importante es el trabajo en equipo. El MASEE rescata mucho esta parte de fortalecernos en conjunto, de establecer estrategias de trabajo colaborativo tanto con la escuela regular como dentro del mismo equipo de USAER, a ya no tener nuestras fragmentaciones de decir tu eres de psicología, tu eres de lenguaje tu eres la trabajadora social sino más bien como de ir integrando un equipo de trabajo para desarrollar nuestra propia labor.

También hay debilidades. Como que no conocemos al cien por ciento el modelo y vamos haciendo nuestras intervenciones como en el modelo anterior. El modelo actual nos ha costado trabajo entenderlo; yo creo que es la mayor dificultad que puedo encontrar, que no se ha concretado, sí se han establecido algunas líneas, pero hay muchas cosas que todavía falta por concretar y definir. (Director de USAER 1)

Otro de los aspectos que se recupera es la resistencia a los cambios por parte de los docentes, pues si bien se han desarrollado estrategias de acompañamiento y orientación, muchos de los maestros de apoyo continúan perpetuando prácticas que en este momento no están acordes con los planeamientos de la educación inclusiva.

Yo creo que fortalezas las tenemos pero no las hemos querido ver, el personal tiene mucha información, pero nos llega (planteamiento del MASEE)

que el sujeto de atención ya no es el niño sino los contextos, y sabemos que es un proceso, pero hay resistencia y esa resistencia no nos permite tomar esas fortalezas que tenemos; conocimiento de los propios contextos, de los liderazgos de los Directores, de las formas de enseñanza de los maestros, como que seguimos renuentes, planteamos estrategias de trabajo y de repente uno llega a acompañar a los maestros y estamos haciendo lo mismo; seguimos teniendo niños en el aula de apoyo y sigues haciendo las cosas que hacías antes, entonces todavía tenemos esa debilidad, que no nos hemos apropiado del modelo y por lo tanto no lo estamos operando todavía como debe ser. (Director de USAER 2)

Por su parte los docentes de apoyo de la USAER reconocen ventajas en el desarrollo de un proceso de atención basado en el apoyo a los contextos, pero manifiestan dificultades para establecer un trabajo coordinado y conjunto con los docentes de educación regular, situación que atribuyen a la falta de apertura y conocimiento del docente de grupo, pero también a la falta de líneas operativas para poner en marcha el MASEE.

La fortaleza es que ya se tienen muy bien establecidos los momentos del proceso de intervención y que coinciden con los momentos en de la escuela primaria en el diagnóstico, en la planeación y en la evaluación, bimestralmente se tienen que entregar resultados. La debilidad sería que no se ha llegado a compartir con el maestro de grupo el proceso de atención. Pero sí depende del maestro de apoyo que el maestro de grupo conozca el proceso de atención para que se involucre en el trabajo. En el aspecto que se ha tenido mayor influencia del proceso educativo es la intervención, con qué metodología, con qué recursos. Si he visto que algunos maestros trabajan de otra manera conmigo y ya apoyamos de otras formas su trabajo. (Docente de apoyo 1)

Considero que la metodología de trabajo propuesta en el MASEE tiene más fortalezas que debilidades. Ahora nuestro reto es, y estamos en ese momento de transición, el que tu planeación conjunta y tu intervención en el grupo dé respuesta a un mayor número de alumnos, a todos los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. En la intervención se engloba mucho más población, quizá sea la mayoría del grupo que tenga dificultades, entonces ese podría ser en este momento nuestro reto y quizá nuestra debilidad porque muchos carecemos de elementos para su atención. Nuestra intervención en el aula tiene que ser más globalizadora, abarcar muchos más aspectos que antes. (Docente de apoyo 2)

Los docentes de apoyo informantes, distinguen ciertas condiciones que favorecen el trabajo colaborativo con la escuela regular para el desarrollo del proceso de intervención de la USAER como: el trabajo colaborativo, la empatía, la confianza, la comunicación y la disposición a compartir estrategias y materiales, además destacan procesos educativos como el diagnóstico, la planeación, el desarrollo de acciones y la evaluación, en los cuales pueden influir a partir de sus competencias para promover la iniciativa y participación de todo el colectivo docente.

Algunas de las condiciones que han contribuido para el desarrollo de un trabajo en colaboración es la empatía que se logra establecer con el maestro de grupo y la confianza, me trato de poner en una posición de igual a igual, si yo veo que algún maestro carece de elementos para llevar a cabo alguna acción como el diagnóstico de su grupo o alguna evaluación por ejemplo, trato de no hacerlo sentir como que algo le falta o que tiene debilidades, sino que trato de acercarle y llevarle materiales y le digo que lo podemos hacer juntos, de esta manera él se queda con un conocimiento, yo ya pude aportarle algún elemento e inclusive gano terreno y él tiene más confianza sobre el trabajo de la USAER. El acompañamiento es una buena estrategia para avanzar en el desarrollo de un trabajo colaborativo. (Docente de apoyo 5)

El acercamiento con los Directores, el poder establecer esas líneas de trabajo y estrategias que vamos a desarrollando, que son: la intervención en Juntas de Consejo Técnico para colaborar con ellos en esa profesionalización y actualización docente, el acompañamiento directo en los grupos con los maestros para fortalecer la evaluación, la planeación, la intervención [...] yo creo que estás son las líneas estratégicas del trabajo que la USAER debe favorecer. (Docente de apoyo 7)

Son estrategias muy sencillas que en lo personal me han funcionado, el establecer comunicación constante con el maestro, el informarle de los avances de los niños por mínimos que sean, el ser sensible y ponerse en el lugar del maestro cuando estas en el grupo e involucrarte realmente en las actividades grupales, que vea autenticidad. Quizás sean muy simples pero son las estrategias indispensables que debes de establecer con un maestro; esa comunicación, el trabajar de manera colaborativa con él, el plantearle objetivos a lograr en el grupo acordes a las problemáticas identificadas y ponerse en su lugar, -no somos especialistas realmente y los maestros de grupo tienen mucha experiencia-. Hay que establecer empatía y el trabajo pues hablaría por sí mismo. Si tomas acuerdos con el docente se tiene que llevar un seguimiento e informarle constantemente de esos avances o esos

estancamientos que pudiera haber en el desarrollo de aprendizajes en los alumnos. (Docente de apoyo 10)

Las estrategias de trabajo compartidas por los docentes entrevistados nos permiten comprender que atribuir causalidades, buscar culpables en las problemáticas identificadas y posicionarse en el papel de expertos, no nos conduce a la búsqueda de recursos que resuelvan las problemáticas, es decir, si en lugar de señalar al docente de aula regular qué hacer porque él está desarrollando mal su trabajo, nos situamos en una posición que brinde apoyos en colaboración y los animamos a seleccionar estrategias y actividades para mejorar los aprendizajes en el aula, ellos podrán aportar sugerencias para poner en práctica sin percibir que están haciendo mal su trabajo. En este sentido, promover la confianza y la empatía aumenta las posibilidades de generar una cultura compartida en torno a la atención a la diversidad del alumnado, ya que se apoyan las iniciativas de los mismos docentes de aula regular y al mismo tiempo se avanza en la construcción de procesos de cambio hacia la conformación de ambientes escolares abiertos que acepten, sean tolerantes con la diversidad de los alumnos y donde los docentes de grupo en conjunto con los docentes de apoyo, construyan alternativas para la atención dentro de las aulas regulares.

Con la finalidad de contrastar la postura de los maestros de grupo, con las opiniones de los docentes de USAER y directivos entrevistados frente al proceso de atención de la USAER propuesto en el MASEE, se aplicaron veinte cuestionarios a docentes que atendían en sus aulas alumnos en seguimiento por parte de USAER. (Anexo 2). En los cuestionarios se propusieron afirmaciones en las que los docentes tenían que valorar su postura ante el proceso de atención que brinda la USAER y el apoyo que se brinda a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, el cual implicaba analizar qué cambios e impacto tiene el hecho de que los apoyos que brinda la USAER estén dirigidos a los contextos: áulico, escolar y socio-familiar, más que a algunos alumnos en específico.

El cuestionario se organizó en tres apartados: **Comunicación y trabajo colaborativo entre docentes, Apoyo a los alumnos en condición de vulnerabilidad y necesidades específicas de aprendizaje e Innovación y mejora de la práctica docente.** De un total de dieciocho maestros a los que se les aplicó el cuestionario, las conclusiones a las que se arribaron rescatan lo siguientes elementos:

Todos los docentes coinciden en que brindar apoyo a los alumnos dentro del aula favorece la comunicación entre el docente de apoyo y el docente de aula regular, ya que se atiende de manera colaborativa a las necesidades de la diversidad del alumnado, pero aseguran que para que este tipo de trabajo rinda frutos, es imprescindible el diálogo, ya que favorece el intercambio de estrategias y el ajuste en el trabajo cuando se requiere.

Un 70% de docentes, afirman que cuando el apoyo a los alumnos se realiza al interior del aula, aprenden cómo manejar situaciones didácticas para los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, incluyendo los alumnos con discapacidad, y esto les brinda seguridad para tomar decisiones.

El 100% de los docentes considera que cuando el apoyo se realiza al interior del aula, tanto el maestro de USAER como el de grupo se fortalecen en la comprensión y uso de los materiales educativos del plan de estudios 2011, pues como es una nueva propuesta, entre los dos pueden complementar acciones para potenciar los aprendizajes de la diversidad del alumnado. Sin embargo, señalan que en ocasiones es difícil empatar los propósitos de trabajo, ya que el docente de USAER apuesta por la apropiación de algunos de los aprendizajes esperados que no han consolidado los alumnos desde grados anteriores, pero para ellos es de suma importancia terminar los bloques en la temporalidad que se establece y esto limita elaborar una planeación de manera colaborativa, pues implicaría replantar continuamente propósitos para los alumnos con necesidades educativas. Lo anterior también incide en la toma de acuerdos para la evaluación, ya que en

ocasiones no existen los espacios y tiempos para ajustar la evaluación a los alumnos que tienen dificultades para acceder a los aprendizajes del grado, la mayoría de las veces es el maestro de USAER el que elabora la evaluación para los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje o hace adecuaciones a las evaluaciones que ellos realizan para todo el grupo.

Un 80% de los docentes, señalan que si el apoyo a los alumnos se realizara fuera del aula, requeriría de una adecuada organización en tiempos y planeación con el maestro de apoyo. Piensan que esta estrategia de trabajo no debería de dejarse de lado, ya que hay alumnos que a pesar de ser atendidos dentro del aula requieren de apoyos específicos que solo el especialista de USAER puede brindar, y esto favorecería el seguimiento y secuencia de trabajo en el alumno para mejorar su aprendizaje.

El 100% de los docentes coinciden en que la interacción y comunicación dentro del aula con el docente de USAER permite un mejor conocimiento de las capacidades y necesidades de aprendizaje de la diversidad del alumnado y les ayuda a identificar los factores que dentro y fuera del aula obstaculizan el aprendizaje de los alumnos, señalan que la comunicación con el maestro de USAER es básica, pues ambos reciben información de los contextos que implican al alumno (familia y escuela) y si no comparten la visión que se tiene, las expectativas de los alumnos no son compartidas.

El 90% de los profesores opinan que el apoyo fuera del aula permite a los alumnos con discapacidad o con necesidades específicas de aprendizaje construir mayores aprendizajes al recibir atención personalizada, a diferencia de trabajar siempre dentro del aula. Señalan que si bien todos los alumnos son beneficiados con el trabajo al interior del aula, los avances de los alumnos con discapacidad o con dificultades para acceder a los aprendizajes son muy lentos, por lo tanto se hace necesario alternar el tipo de atención tanto en aula regular como en aula de apoyo.

El 100% de los docentes está de acuerdo en que el apoyo dentro del aula favorece la interacción entre los compañeros y fortalece la creación de ambientes de aprendizaje, pues los alumnos aprenden a aceptar la diversidad. También reconocen que la atención fuera del aula, les hace deslindarse de alguna manera de los procesos de aprendizaje de los alumnos en que requieren de apoyos específicos, pues con esta estrategia de trabajo el responsable directo de los alumnos es el maestro de USAER, pero en ocasiones es necesaria ese tipo de atención por las características propias de los alumnos. Al respecto del MASEE una maestra de grupo señaló:

Creo que el nuevo modelo de USAER es bueno, pero estoy en desacuerdo que ya no se atiendan a los alumnos fuera del aula, porque a veces el no tener los mismos elementos que el resto de sus compañeros los hace sentirse evidenciados. No creo que sea más cómodo para ningún maestro de USAER o de grupo que se saque a trabajar a algunos alumnos de manera individual, sino que hay problemáticas que así lo requieren, sobre todo de aquellos alumnos que tienen un desfase curricular muy grade, o aquellos que necesitan de una guía específica para poder trabajar. Siempre he creído que la USAER es un gran apoyo, pero sugiero que se realice trabajo tanto fuera como dentro del aula.

El 100% de los docentes consideran que la intervención del docente de apoyo de la USAER dentro del aula, es una estrategia que les permite innovar y ajustar sus formas de trabajo, así como perfeccionar su práctica educativa. Piensan que el trabajo colaborativo con el maestro de apoyo, los ha estimulado a revisar aspectos que mejoren su trabajo, pero solo cuando hay compromiso mutuo y permanece el respeto y la comunicación, ya que con ello se construyen y desarrollan estrategias de atención para todos los alumnos y esto les permite avanzar en la construcción de prácticas inclusivas.

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los docentes, brindan elementos para reflexionar sobre las dificultades enfrentan los equipos de USAER para definir acciones en colaboración con los docentes de aula regular, si bien pueden existir desencuentros entre el docente de apoyo y el de aula regular, estos se

disminuirían si existieran referentes claros y compartidos sobre las funciones que a cada uno le corresponde realizar, pues al parecer se dificulta la toma de acuerdos sobre las estrategias de trabajo a implementar en las aulas y con los alumnos que requieren de apoyos específicos.

Para Huguet (2006), algunas de las finalidades de la intervención en el aula son la de proporcionar recursos y estrategias a los alumnos para que se vuelvan progresivamente más autónomos en su entorno habitual y ordinario: su clase y su grupo de referencia, pero también las de fomentar la autonomía y capacidad de iniciativa de los docentes y de crear contextos de trabajo que favorezcan el crecimiento profesional. En este sentido, el que la USAER promueva un trabajo colaborativo con el docente de grupo dentro del aula es un factor que podría influir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la atención a los alumnos con discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, siempre y cuando se establezca un plan de trabajo con objetivos claros y acciones específicas, tanto para el grupo en general, como para aquellos los alumnos que requieren de mayores apoyos.

❖ **Conclusión de la dimensión C.** *El proceso de atención de la USAER.*

A partir de las reflexiones de los docentes de USAER y directivos se logró rescatar la importancia de la interacción entre el docente de USAER y el docente de aula regular como un aspecto fundamental para el desarrollo y puesta en marcha de estrategias y acciones basadas en la participación conjunta y el trabajo colaborativo, ya que para la operación de MASEE es necesario trabajo conjunto entre las dos instancias educativas, la USAER y la Escuela Regular.

Ya se mencionó que en el MASEE se precisan cuatro momentos para el desarrollo del proceso de intervención de la USAER en la escuela regular, sin embargo encontramos que tanto los directivos como los docentes de apoyo de la USAER

entrevistados aún se encuentran en un momento de apropiación y sistematización del proceso de intervención en sus cuatro momentos.

En cuanto al primer momento del proceso que se denomina construcción del análisis contextual, la mayoría de los docentes entrevistados no lo mencionan como un momento que podría aportar elementos sustanciales de los factores que están interfiriendo en el aprendizaje de los alumnos. La mayoría de los docentes de USAER, centran ese primer momento del proceso de atención en la identificación de las necesidades de los alumnos, olvidando la influencia de dichos contextos y la identificación de las barreras que están impidiendo un mejor logro en los aprendizajes de los alumnos.

Las prácticas de los docentes, ponen de manifiesto la importancia de la conformación de líneas operativas que guíen y acompañen a los docentes de apoyo en la realización de un análisis contextual donde se identifiquen las oportunidades de trabajo en la escuela y los factores que están interfiriendo en el aseguramiento de ambientes propicios para el aprendizaje de todos los alumnos, pero también para la concreción de propuestas de apoyo en la escuela (PAE), para las aulas y para los alumnos que por sus características y condiciones requieren de apoyos específicos. En el anexo 6 se presenta un esquema de cómo se podrían articular los momentos del proceso de atención de la USAER con la elaboración del PAE de las escuelas atendidas y la elaboración del Programa Anual de Trabajo de la USAER, para lograr concretar tanto la organización de los apoyos a la escuela, como la actualización de los docentes de apoyo para responder a las necesidades detectadas en los contextos escolares.

Por otra parte, es necesario implementar algunas acciones para que los directores de las escuelas atendidas amplíen su comprensión sobre la metodología de trabajo que se propone actualmente en el MASEE, pues aún se denota un falta de conocimiento sobre el desarrollo del proceso de intervención y por lo tanto el nivel de involucramiento por parte de ellos no ha sido del todo satisfactorio. El hecho de

que los directores estén informados sobre las formas de operación de la USAER, abre oportunidades para tomar acuerdos y proponer formas de organización que aseguren un marco común de actuación para la atención de todos los alumnos independientemente de sus características y necesidades.

Además de las estrategias que se pudieran tomar al interior de una escuela entre maestros y directores de la escuela regular con la USAER, se ha mencionado la importancia de que las Coordinaciones y Zonas de Supervisión de Educación Especial impulsen acciones para que los docentes de USAER se fortalezcan teóricamente y construyan elementos que les permitan organizar y sistematizar su trabajo. En este sentido, es importante identificar las necesidades de capacitación y actualización que los docentes de Educación Especial requieren para operar el modelo de atención, las cuales conduzcan a elaborar propuestas de apoyo sustentadas en los referentes de la educación inclusiva y del currículum vigente (enfoques, propósitos, actividades, etcétera) para incidir en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento que tienen encomendadas los docentes de USAER, permiten hacer propuestas de trabajo compartidas con los docentes de aula regular, siempre y cuando los docentes de USAER hayan comprendido las implicaciones de cada una de estas estrategias y por tanto las propuestas que realicen a la escuela incluyan la intervención en los tres espacios educativos donde la USAER concreta los apoyos, así como a los sujetos a quienes van dirigidos: La escuela, el aula y los alumnos.

En el anexo 7 se comparte una propuesta elaborada por la zona de supervisión III-9 de Educación Especial donde actualmente laboro. En esta propuesta se diseñaron diversos instrumentos y formatos para sistematizar el proceso de apoyo de la USAER, en ella se considera la conformación del análisis contextual, la elaboración de propuestas de apoyo para la escuela, el aula y los alumnos con

requerimientos de apoyos específicos, así como una guía para la organización de carpetas escolares y de aula.

La propuesta de sistematización del proceso de atención, surgió al observar las dificultades a las que se enfrentan los docentes y directivos de USAER para concretar procesos y líneas de acción, tal y como se identificó en las entrevistas realizadas a docentes y directivos que compartieron sus experiencias de trabajo con el nuevo modelo de atención de los servicios de Educación Especial.

Para iniciar el proceso de atención, se plantea la elaboración del análisis contextual, pero se sugiere a los docentes de apoyo comenzar con el informe de inicial de cada uno de los grupos atendidos. En el reporte inicial de grupo se tendrá que concentrar información sobre los contextos áulico y socio familiar del grupo en cuestión ya que es un insumo para el reporte de análisis contextual y ofrece elementos para definir los apoyos a plasmar en el PAE de acuerdo a las necesidades identificadas en cada uno de los grupos (anexo 7.1)

En dicho informe grupal, también se contempla la identificación de alumnos con discapacidad o que por sus características y condiciones enfrentan barreras para el aprendizaje, los cuales requerirán de un informe individual (anexo 7.2).

Terminado el informe inicial de cada uno de los grupos y alumnos, se conforma el reporte de análisis contextual con los tres contextos: escolar, áulico y socio familiar. Dentro del mismo análisis se definen las barreras para el aprendizaje y participación en cada uno de los contextos, pero también se sugiere a los docentes de apoyo que identifiquen las oportunidades de colaboración que brinda la escuela para el desarrollo de propuestas de trabajo, ya que es muy común encontrar en los análisis contextuales la identificación de factores que interfieren en el aprendizaje de los alumnos, pero no de oportunidades que tendría el equipo de USAER para concretar propuestas de apoyo en cada uno de los contextos (anexo 7.3).

Para la conformación de las propuestas de trabajo, se plantea a los docentes de USAER, la elaboración de planes bimestrales de apoyo al aula (anexo 7.4) y planes bimestrales de apoyo para los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos (anexo 7.5), para su construcción es indispensable la participación conjunta del docente de aula regular, pues solo de esta manera se ira avanzando en el desarrollo de un trabajo corresponsable y en conjunto.

Cabe mencionar que en el MASEE no se precisa la elaboración de una propuesta específica para los alumnos con discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación, sin embargo, dado el momento en el cual nos encontramos de construcción y apropiación del MASEE, se hace necesaria la personalización del trabajo con algunos alumnos, pues si no se cuenta con una propuesta de apoyo específica para ellos, los docentes de grupo no logran flexibilizar las actividades que planifican para el grupo clase, ni atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos que presentan dificultades para acceder a los contenidos plasmados en el programa del grado que cursan.

Para Pujolás en Huguet (2006), una escuela que sea realmente para todo el mundo no tiene más remedio que dirigirse personalmente a cada uno de los que forman parte de ella y responder a las necesidades específicas y personales, de cada uno. Si bien la características de las escuelas y aulas inclusivas señalan que el apoyo que brindan los servicios de educación especial deben de realizarse dentro del aula, no se puede negar que existen alumnos que requieren de una atención personalizada y por tanto, de un tiempo específico de trabajo con los docentes de grupo para planear las actividades a desarrollar dentro del aula acordes a los requerimientos de los alumnos, así como para su seguimiento y evaluación. Por tal motivo, es necesario que el docente de USAER no pierda de vista la elaboración de una evaluación que permita conocer las capacidades reales de los alumnos y conformar un plan de trabajo con acciones acordes a sus características y necesidades personales.

Para los alumnos con discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, no es suficiente con promover su inclusión dentro del aula, también es necesario implementar estrategias que permitan a los docentes de grupo y de apoyo coordinar acciones para establecer prioridades en la atención de dichos alumnos, y de esta manera definir los apoyos en cada uno de los contextos, así como los materiales que habrán de adaptarse para ofrecerle mayores oportunidades de aprendizaje.

Cuando se ha realizado el informe del análisis contextual y las propuestas de apoyo para las grupos y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, es necesario que todas las propuestas queden plasmadas en el Programa de Apoyo a la Escuela PAE, pues como ya lo hemos mencionado, es el documento que guía las acciones de la USAER en la escuela y también es el documento que se comparte con los Directores de la escuela regular para proyectar el tipo de intervención que se desarrollará en la institución y con los alumnos para brindarles oportunidades de aprendizaje significativas. En el MASEE es definido como una herramienta que aporta elementos para orientar y dar sentido a la toma de decisiones sobre aquellos ámbitos del entorno educativo que requieren fortalecerse y/o modificarse para su mejora. (SEP. DEE 2011)

Ya se revisó con anterioridad, en muchas ocasiones no se proponen acciones en los PAE que atiendan a las necesidades detectadas en el análisis contextual, o en algunos casos sucede que no se llevan a cabo las propuestas de intervención porque en las escuelas no han detectado las mismas necesidades o simplemente no les es relevante para el desarrollo de su trabajo, es así que se propone la elaboración del PAE, a partir de la información plasmada en el reporte de análisis contextual y de las propuestas de apoyo a los grupos y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (anexo 7.6) con la intención de organizar una propuesta que articule las intervenciones de la USAER en cada uno de los contextos: escolar, áulico y socio familiar.

Cuando se tienen elaborados todos los documentos antes descritos, se propone la conformación de carpetas Escolar y de Aula (anexo 7.7.) con la pretensión de integrar, organizar, administrar y sistematizar los elementos del proceso de atención, así como de dirigir los apoyos a la escuela a través de la toma de decisiones, la realización de tareas y la evaluación de resultados de manera conjunta con los docentes de la escuela regular.

La carpeta escolar y de aula, son instrumentos sustantivos para la sistematización del proceso de atención que brinda la USAER, ya que a partir de su conformación se puede observar la articulación de la construcción del análisis contextual, la planeación y organización de los apoyos, la implementación, seguimiento y sistematización de los mismos y, la evaluación continua y formativa centrada en el impacto de los apoyos para la mejora del logro educativo y de la transformación de los ambientes escolares.

El papel del director de la USAER es trascendental en el desarrollo del proceso de atención al orientar, acompañar y asesorar de manera continua a los docentes de apoyo para la organización y sistematización de las intervenciones, motivando la participación activa, crítica y reflexiva encaminada a la mejora de los espacios educativos y sujetos a los que se les brindan los apoyos.

Las propuestas presentadas no pretenden ser generalizables, ya que cada Coordinación, Zona de Supervisión de Educación Especial y USAER han avanzado a diferente ritmo en la construcción de los referentes teóricos y operativos del MASEE. No obstante, me parece relevante compartir esta propuesta operativa de organización y sistematización que se ha construido con la intención de apoyar a los directores y docentes de USAER en la concreción de propuestas de apoyo para las escuelas donde colaboran.

D. La relación de la USAER con la escuela regular y su proyección al ámbito educativo y social

En esta dimensión propuso la identificación los principales retos que enfrenta la USAER como servicio de apoyo a la educación regular para construir procesos de colaboración en la construcción de ambientes escolares inclusivos y de atención a la diversidad, así como recopilar las opiniones de los docentes y directivos de USAER en relación a la necesaria proyección social y educativa de la Educación Especial para coadyuvar en la construcción de culturas y prácticas inclusivas al interior de las instituciones educativas.

Las opiniones de los docentes que revisaremos a continuación, dan cuenta del reconocimiento de las dificultades y retos que actualmente enfrentan las USAER para colaborar con las escuelas regulares en ese establecimiento de nuevas relaciones de trabajo, pero también del compromiso que se tiene como parte del sistema educativo nacional para avanzar en la creación de climas de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el logro académico de todos los alumnos independientemente de sus características.

D.1. La USAER y la construcción de una nueva relación institucional; retos que enfrenta la USAER como servicio de apoyo a la escuela regular

La puesta en marcha del MASEE ha implicado aparte de una apropiación conceptual y teórica por parte de los equipos de USAER, del establecimiento de nuevas formas de relación con las instituciones a las que brindan sus servicios: las escuelas regulares. Para ello, se ha requerido compartir los referentes y características de las escuelas y aulas inclusivas en los planteles educativos donde se colabora y también de impulsar una nueva forma de trabajo que hace necesaria una mayor presencia en las aulas del docente de apoyo para orientar, asesorar y acompañar a los maestros de aula regular en la conformación y desarrollo de propuestas de trabajo que fortalezcan los aprendizajes de todos los

alumnos, incluyendo los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos.

Las opiniones de los docentes entrevistados manifiestan una serie de condiciones para que las escuelas regulares avancen en la conformación de aulas en donde los maestros de grupo en colaboración con los docentes de apoyo, creen las condiciones necesarias para que todos los alumnos participen y se sientan incluidos en las actividades cotidianas, a partir de estímulos que los motiven para el aprendizaje, respetando la diversidad y favoreciendo relaciones armónicas entre todos los integrantes del grupo clase.

Algunos de los docentes informantes se centran en el conocimiento del modelo de atención y de identificar los beneficios que conlleva esta nueva propuesta de trabajo.

Yo creo que tenemos grandes retos, en este caso es el tener pleno conocimiento de este modelo de atención, cuáles son sus bondades, sus ventajas, el estar convencido uno mismo como maestro de apoyo, como elemento importante del servicio, estar convencido de esos cambios en beneficio de los alumnos y poderlos transmitir a los maestros porque cuando hay cambios, hay resistencias y en este momento hay resistencias a ese cambio por parte de algunos maestros a esta intervención (solo en aula regular) y necesitamos tener pleno conocimiento de las bondades y ventajas de esta modalidad de atención para poderla transmitir y en mi caso estoy plenamente convencida de este cambio (Director de USAER 1)

Otros docentes por su parte, resaltan la importancia del reconocimiento de la diversidad para diversificar estrategias de enseñanza dentro de las aulas que respeten los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Yo creo que inicialmente es ese reconocimiento de la diversidad, cuando las escuelas realmente reconozcan que existe una diversidad, diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, ellos se van a dar cuenta que entonces esos ritmos y estilos de aprendizaje requieren que los estilos de enseñanza sean acordes a ellos, entonces ahí empezaremos a transformar las prácticas, para que estas prácticas respondan a esos ritmos y estilos de aprendizaje y cuando

se transforman esas prácticas se empiezan a crear los ambientes inclusivos.
(Director de USAER 2)

Otras de las aportaciones se centran en el establecimiento de compromisos compartidos con docentes y directivos de las escuelas regulares, donde se comuniquen estrategias y líneas de trabajo, pero también se prioricen necesidades de formación y capacitación para transformar las metodologías de enseñanza empleadas en las aulas.

Los compromisos serían más con los maestros de grupo, incluyendo a la parte directiva. Qué promovamos la necesidad de formación y de información, mientras pasan los años en el trabajo docente ya no nos nutrimos de más elementos, de buscar, de revisar materiales. Si no se conocen los nuevos materiales que proporciona la SEP entonces tenemos limitantes. Yo veo en los maestros eso, que no revisan los materiales, entonces yo tengo la tarea y compromiso de revisarlos y buscar maneras de compartir con ellos esos elementos que no han aprendido y de encontrar también explicaciones tanto sociales como políticas y educativas para esas nuevas propuestas de trabajo.
(Docente de USAER 3)

Uno de los principales retos que enfrentan los equipos de USAER es la conformación del trabajo colaborativo, Esta es una estrategia donde podemos compartir la construcción del PETE de manera general con toda la comunidad y construir nuestro plan de trabajo de una manera más consiente y participativa con la escuela, que ellos vean que no somos un trabajo paralelo, porque eso es lo que veníamos haciendo. Solo así la escuela regular va a empezar a reconocer la importancia de contar con el equipo de USAER y van a querer integrarse con nosotros y darle secuencia a las estrategias de trabajo que proponemos (Docente de apoyo 7)

Las los docentes y directivos hacen patente la necesidad de continuar con la revisión y fortalecimiento de los referentes del MASEE en conjunto con los docentes de la escuela regular para mejorar los procesos de trabajo colaborativo e incidir en la transformación de prácticas educativas cada vez más incluyentes, participativas y atentas a las características y necesidades de los alumnos.

Yo creo que tenemos que entrarle a la fundamentación de la educación inclusiva, [...] para que nosotros podamos orientar ese trabajo y para que

podamos operar este modelo de USAER. Estoy convencida que este modelo nos va a ayudar a atender a esa diversidad, porque de repente nos estábamos haciendo responsables del aprendizaje de ciertos chicos y en realidad lo poquito que les dábamos nosotros en el aula de apoyo como que era poco valorado por los maestros de escuela regular o no observado en ellos. Entonces es necesario que ellos los docentes de grupo reconozcan esa diversidad de alumnos y que se tengan que enfrentar a atender a la diversidad, va a ser más rico que nosotros (USAER) atendamos a uno o dos alumnos. (Director de USAER 2)

Mis necesidades de formación en este momento están centradas en la comprensión del nuevo modelo de atención del servicio de USAER, de cómo poner en marcha las sugerencias metodológicas de los planes y programas nuevos de la reforma, de la propuesta del trabajo de proyectos en las aulas. (Docente de apoyo 8)

También ponen de manifiesto las necesidades de capacitación que fortalecerían el desarrollo del proceso de intervención, ya que aún se sienten debilitados en algunos aspectos que son necesarios en la conformación las propuestas de apoyo para las escuelas y los alumnos con discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Ya que el papel del docente de apoyo es de asesor y orientador en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se tienen que dar sugerencias y vas a acompañar, es necesario prepararnos desde lo que es la Reforma Educativa, para estar a la par en conocimientos con el maestro lograr orientarlos en cómo trabajar con los nuevos materiales de trabajo. Digo que en es indispensable conocer los nuevos programas de estudio porque también coincide con el cambio de modalidad de atención de la USAER y son grandes retos porque también requerimos de fortalecernos teóricamente para identificar las características de cada alumno, más aún si tienen discapacidad para poder orientar a los maestros de grupo. (Docente de apoyo 10)

Creo que hemos dejado de lado las estrategias metodológicas para atender a los alumnos con discapacidad porque cada alumno requiere cosas distintas de acuerdo a sus condiciones, aunque sabemos que los niños necesitan situaciones extra, materiales, adecuaciones en los contenidos y actividades, no llevamos una metodología específica, vamos desarrollando el trabajo conforme se van presentando las necesidades en el aula pero sin que en ocasiones hagamos un diagnóstico preciso de las necesidades de los alumnos. Hay casos en que si conocemos el nivel del niño y de su grupo pero no aterrizamos en cuál es la mejor manera de trabajar en el grupo a partir de

ciertas estrategias que mejoren los aprendizajes de los alumnos y eso dificulta tanto el seguimiento como la evaluación para nosotros y el maestro de grupo, porque no se ve ese proceso de avance en los alumnos, por eso creo que tendríamos que revisar el proceso de intervención, y capacitarnos en ello para mejorar nuestro trabajo. (Docente de apoyo 12)

Es evidente existen un número considerable de elementos teóricos y metodológicos que los equipos de apoyo de la USAER tendrían que construir y fortalecer para brindar una respuesta asertiva a todas las necesidades identificadas en una escuela. Generar espacios de capacitación, colaboración y comunicación entre el equipo de USAER favorecería la revisión crítica de las prácticas desarrolladas hasta el momento y se compartirían formas de trabajo que reforzarían el papel de los docentes de apoyo en la escuela regular para acrecentar la comunicación y trabajo colaborativo con los docentes de la escuela regular. En una escuela inclusiva y abierta a la diversidad todos los maestros tendrían que desarrollar competencias para atender a esa diversidad dentro del aula, sin que se haga responsable solo al docente de USAER de los casos de alumnos que por sus condiciones requieren de apoyos específicos.

D.2. Proyección social y educativa de la USAER en el sistema educativo

El compromiso de la USAER con el sistema educativo actual, va más allá de atender a los alumnos con discapacidad dentro de la escuela, si bien esta es una de las razones de ser de la USAER, también enfrenta el reto de colaborar con en la construcción de una cultura escolar que tome en cuenta la diversidad a través de aportar estrategias, procedimientos y acciones que faciliten al docente de grupo una mayor comprensión y atención a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Construir un modelo de intervención flexible a las características de la escuela y establecer acciones para mejorar la planeación, desarrollo y evaluación del programa de apoyo a la escuela PAE, así como de los planes de intervención en el aula y para los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y

participación, fortalecería el reconocimiento social y educativo de la USAER que en este momento se encuentra fracturado debido al poco impacto que ha tenido en la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad y en la solución de problemáticas de diversa índole que influyen en la construcción de aprendizaje de los alumnos.

Solo a partir de la presencia e involucramiento sistemático en la escuela y en las aulas, comprendiendo las preocupaciones o demandas de los docentes de la escuela regular, aportando criterios de actuación y propuestas concretas, podremos avanzar en el reconocimiento positivo de la USAER como institución en el ámbito educativo y social.

Es muy grande el compromiso que tenemos de colaborar con la escuela para transformar los contextos, para que sean incluyentes [...] pero yo creo que el tenerlo ahí presente y poder tener esa meta clara, nos va a ayudar a ir avanzando en el reconocimiento social y educativo. (Docente de apoyo 1)

Nosotros pensamos que hay un compromiso fuerte que nos atañe, pero uno de ellos es que tenemos que generar las condiciones pedagógicas en la escuela para que toda la población acuda a ella, accedan y logren los propósitos planteados en el currículo de la educación básica. El segundo, es ir recomponiendo las prácticas que se generan en las escuelas porque de acuerdo a los tres ejes que tenemos como elemento central (la educación inclusiva, la RIEB y el modelo de gestión), las escuelas aún tienen prácticas excluyentes, entonces una de las funciones de la USAER tendría que ser la de generar las condiciones para formar y concretar una educación inclusiva, una escuela que respete las diferencias, que sea tolerante frente a la diferencia, que no margine, que establezca una cultura y un ambiente adecuado para que los niños estén en las mejores condiciones escolares y con la propia comunidad educativa. (Responsable de la Coordinación de USAER DEE)

Los informantes están conscientes de los compromisos y funciones atribuidas a las USAER dentro del sistema educativo y al parecer las han asumido como parte de su trabajo cotidiano, pero a pesar de ello, reconocen la complejidad de asumir el papel de “transformadores de prácticas educativas” cuando en las escuelas no ha

sido asumida como un aspecto para mejorar el desempeño escolar de los alumnos.

La USAER tiene que apostarle a transformar las formas en las que se vinculan los actores de las escuelas, porque a veces las prácticas son discriminatorias y se necesita generar una cultura inclusiva, esto implica trabajar con los niños y docentes; no pretendemos cosas diferentes, necesitamos vernos como parte de un mismo sistema que finalmente tiene que ir resolviendo las condiciones en las que se dan los problemas de enseñanza y aprendizaje, que al final, repercutan en mejores condiciones para los niños. (Docente de apoyo 4)

La modificación más importante sería en las prácticas, en las actividades que se realizan en el aula, ya que para transformar la escuela se necesita empezar en los salones, en uno, dos, tres, de diez. Empezar ahí, pero que no se quede estático, sino que se siga con esa forma para impactar a más de un maestro, y que en algún momento el maestro no necesite apoyo y lo haga por sí solo. [...] es muy importante prepararnos, empaparnos de todos esos temas que nos pudieran apoyar, la reforma, el conocimiento de las diferentes discapacidades y las características de los niños que las presentan, además tienes que tener un soporte bibliográfico para poder dar sugerencias y así un buen reconocimiento en la escuela. (Director de USAER 2)

Para avanzar en el establecimiento de relaciones de colaboración con la escuela regular y en el reconocimiento educativo y social, la USAER tendría que apostar por la transformación de las relaciones que se establecen con la escuela, como lo dicen los maestros entrevistados, unificar criterios de actuación, fortalecer teórica y técnicamente a los equipos de trabajo y modificar las formas de trabajo centradas en el alumno para avanzar hacia una intervención en los tres ámbitos mencionados a lo largo del trabajo: la escuela, el aula y los alumnos, para que de esta manera tanto las instituciones escolares como la propia USAER se apropien de recursos y estrategias que impacten en la mejora del logro educativo de todos los alumnos.

El apoyo colaborativo en los procesos de mejora institucional, podría fortalecer las bases para que la escuela conceda un nivel de confianza importante a la propuestas que elabore la USAER, de esta manera la asesoría, acompañamiento y orientación que se construya entre iguales, sin tomar posiciones de expertos

coadyuvaría en la mejora de procesos de colaboración y haría que el maestro de escuela regular reconozca las aportaciones del docente de apoyo para alcanzar metas comunes. De acuerdo con Solé, si consideramos al proceso de asesoría desde una posición colaborativa, tendríamos que participar todos los profesores aportando ideas y conocimientos independientemente de la formación y de la posición que ocupe cada uno en el centro escolar.

La tarea de asesoramiento se puede considerar como un proceso de construcción conjunta, que implica al psicopedagogo y a los profesores de un centro que abordan una tarea conjuntamente, proceso en el que cada uno participa desde su formación particular y aporta sus conocimientos, vivencias y puntos de vista para conseguir los objetivos compartidos (En: Huguet, 2006, p. 124).

❖ **Conclusión de la dimensión 4. La relación de la escuela regular y su proyección al ámbito educativo y social**

Los procesos de mejora requieren de un esfuerzo y coordinación constante entre el equipo de USAER y los docentes de la escuela regular para así lograr generar acciones de trabajo que ayuden a potenciar la capacidad de la escuela regular y atender a la diversidad del alumnado. Para Venegas lograr escuelas inclusivas precisa transitar por un proceso de sensibilización con todos los integrantes de los contextos educativos:

[...] para lograr escuelas inclusivas, se precisa un cambio en los planteamientos educativos que surjan desde los procesos de integración hacia otros más ambiciosos que conlleva la inclusión, sensibilizando de manera intermitente a profesores, alumnos y padres de familia para que impulsen en la comunidad filosofías inclusivas, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto socio cultural. (Venegas, 2009, p. 56)

Los elementos organizativos y de sistematización que proponga la USAER son imprescindibles para mejorar las relaciones de trabajo con las escuelas regulares donde se brindan apoyos, ya que permiten observar los avances en el proceso de construcción de ambientes escolares inclusivos y abiertos a la diversidad del alumnado. La asesoría, orientación y acompañamiento que fomente la construcción de propuestas colectivas de trabajo, favorecerá que tanto los

docentes de apoyo como los de aula regular asuman la atención a la diversidad como un trabajo compartido, no privativo de la Educación Especial y de los docentes de USAER.

La construcción de un modelo de intervención flexible a las características de la escuela fortalecerá poco a poco el reconocimiento social y educativo de la USAER, que en este momento pareciera que se encuentra diluido dentro de las políticas educativas que han impregnado a los lineamientos operativos y programas de estudio vigentes (pareciera que el modelo de Inclusión Educativa es una política impuesta), pues en la práctica cotidiana ha sido difícil concretar acciones por la falta de comprensión del modelo inclusivo, la falta de elementos técnicos para su puesta en marcha, pero también por las atribuciones que le han conferido a la USAER sin que se pueda influir fácilmente, la gestión escolar forma parte de estos factores.

Solo a partir de la presencia sistemática de la USAER en la escuela y en las aulas, podremos avanzar en el reconocimiento positivo de la USAER como institución, sin olvidar que el proceso de construcción de ambientes escolares inclusivos es un proceso en el que en ocasiones observaremos avances, pero también retrocesos, no obstante, los quipos de las USAER tendrán que enfocar su mirada en el perfeccionamiento constante de los procesos educativos para mejorar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos.

CONCLUSIONES

La presente investigación se realizó motivada por el interés de explorar las condiciones en las que se desarrollan los procesos de trabajo de los docentes de la USAER para la atención a los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos a partir de la implementación del modelo de Educación Inclusiva adoptado por la DEE.

El objetivo de realizar un estudio exploratorio sobre las estrategias y acciones que el docente de la USAER establece en colaboración con los docentes de la escuela regular para la concreción de estrategias de atención a la diversidad del alumnado, permitió dar cuenta de las experiencias de trabajo que se viven actualmente en el contexto de la inclusión educativa.

Particularmente, se identificaron las estrategias de intervención que favorecen u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo entre el docente de Educación Especial y Educación Regular para la construcción de culturas y prácticas inclusivas al interior la escuelas, el tipo de organización escolar que favorece u obstaculiza la atención a la diversidad del alumnado y el tipo de herramientas teóricas, conceptuales y operativas indispensables en la labor del docente de apoyo para la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos y de atención a la diversidad. Con esa identificación de factores implícitos en la misión de la USAER, también se logró compartir pautas de actuación y organización pudieran guiar el trabajo del docente de apoyo para la atención de las necesidades educativas del alumnado

A partir de las conclusiones de las dimensiones construidas para el análisis de la información obtenida, se rescató la comprensión y claridad que tienen los docentes y directivos de las USAER sobre los elementos normativos que definen su papel en el sistema educativo, así como el reconocimiento de dificultades para la operación del nuevo modelo de atención en las escuelas regulares que trajo

consigo la modificación de la razón de ser de la USAER a partir del cambio de enfoque educativo a la inclusión, ampliado sus ámbitos de intervención hacia la escuela y sus contextos.

Así mismo, se rescató la importancia de ampliar los esquemas de referencia para desarrollar acciones basadas la Educación Inclusiva y la necesidad de precisar la manera de involucrar a las escuelas de Educación Regular tanto en la atención de los alumnos con requerimientos de apoyos específicos, como en la atención a la diversidad en general, ya que en el MASEE se pueden identificar fundamentos teóricos amplios y claros, pero que han sido difíciles de poner en práctica porque no se precisan estrategias de operación.

Por otra parte se vislumbró la falta de difusión en todos los niveles educativos del MASEE, pues en las escuelas atendidas se mantienen expectativas del trabajo de la USAER centradas en el apoyo específico de los alumnos con discapacidad o con rezago educativo, lo que obstaculiza la toma de acuerdos y el trabajo en colaboración con los docentes de la escuela regular para ampliar los ámbitos de intervención hacia el aula y la escuela como totalidad.

La falta de conocimiento psicopedagógico por parte de algunos integrantes de la USAER para la atención de los alumnos con discapacidad, evidencia la necesidad de generar acciones que permitan al personal de Educación Especial actualizarse, tener un mayor conocimiento de cómo trabajar con los alumnos con determinadas discapacidades y desarrollar estrategias y materiales para su atención dentro del aula regular.

La elaboración de un análisis contextual fundamentado con evidencias para determinar los apoyos que brindará la USAER en colaboración con la escuela regular, no ha sido reconocido como un momento crucial del proceso de atención de la USAER, el cual aporta elementos importantes para el diseño y desarrollo de propuestas que contemplen a la escuela como totalidad, a las aulas y a la

diversidad del alumnado a partir de la identificación de las barreras para el aprendizaje que se generan en cada contexto y de las oportunidades que brinda la escuela para desarrollar un trabajo en colaboración para disminuirlas o eliminarlas.

En cuanto a la elaboración del PAE, se reconoce como un instrumento técnico que permite organizar acciones y sistematizar el proceso de atención, pero a pesar de ello, se percibe como un documento de índole administrativo, que en muchas ocasiones no responde a las necesidades detectadas en las escuelas porque se basa en supuestos, no en el análisis contextual de necesidades y/o barreras para el aprendizaje identificadas.

La mayoría de los docentes y directores que compartieron sus opiniones sobre los principios, finalidades, funciones y formas de operación de la USAER demuestran una apropiación conceptual de algunos de los elementos teóricos y normativos que fundamentan el MASEE, pero a pesar de ello, se observan dificultades para la concreción propuestas de trabajo organizadas y sistemáticas, en donde los docentes tanto de escuela regular como de USAER participen y trabajen con referentes, objetivos y metas comunes.

Uno de los aspectos relevantes que compartieron los docentes entrevistados se enfocan en la opinión de que mientras no se genere una disposición para el trabajo en colaboración entre el maestro de Educación Regular y Educación Especial, existirán dificultades para la implementación del MASEE, ya que trabajar con los referentes característicos de las escuelas y aulas inclusivas, requiere de un trabajo coordinado y conjunto entre ambas instituciones educativas, la USAER y la escuela regular.

En referencia a las condiciones organizativas de las escuelas regulares que han facilitado u obstaculizado el desarrollo de un trabajo colaborativo entre el docente de Educación Regular y Educación Especial para la puesta en marcha de estrategias y acciones encaminadas a la creación de ambientes escolares

inclusivos y de atención de la diversidad, específicamente en la atención de los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos, se identificaron opiniones que acentúan la importancia de realizar una indagación sobre las condiciones organizativas de las escuelas regulares donde interviene la USAER, ya que permiten al docente de apoyo realizar un análisis contextualizado de las prácticas educativas que pudieran estar influyendo de manera negativa en la potenciación de aprendizajes en los alumnos.

Dentro de la organización escolar se encuentra el PETE como una herramienta que brinda estructura a las acciones a desarrollar e impulsar las mejoras del trabajo en la institución, en las aulas y con los alumnos, no obstante, es común que los docentes de escuela regular lo consideren como un documento que se elabora año con año para cubrir un requisito, sin que se le atribuyan beneficios para la instauración de procesos de cambio y mejora a nivel institucional. La participación de los docentes de USAER en la elaboración del PETE de la escuela donde intervienen tendría que formar parte de las estrategias de apoyo e intervención, lo que permitiría la apertura de canales de comunicación así como el desarrollo de un trabajo colaborativo desde la planeación institucional para avanzar en el mejoramiento e innovación de las prácticas educativas.

Otro de los aspectos fundamentales de la organización escolar es el relacionado con el funcionamiento del CTE, que si bien es cierto que se encuentran definidas sus funciones dentro de una institución educativa, no en todas las escuelas opera bajo los lineamientos establecidos. Los docentes y directivos entrevistados corroboraron que en las reuniones de dicho consejo se dedican más espacios a abordar aspectos organizativos y de administración escolar, más que situaciones enfocadas a la capacitación y actualización docente o a la toma de decisiones conjuntas para propiciar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. La participación activa del equipo de USAER en las reuniones de CTE, podría apoyar en la conformación de equipos de trabajo cada vez más unificados, que logren tomar decisiones compartidas en relación a las propuestas de trabajo

para la atención educativa de la diversidad del alumnado y específicamente de los alumnos con discapacidad.

Aunque la comunicación y toma de acuerdos constantes con los directores de las escuelas regulares ha sido un aspecto difícil de concretar en la práctica, ya sea por la falta de liderazgo de éste, la escasa visión para guiar al equipo docente en el logro de metas educativas, la falta de elementos técnico pedagógicos para la toma de decisiones, o la poca claridad del papel de la USAER dentro de la escuela regular, se reconoció la falta de habilidades por parte de los equipos de USAER para coordinar, orientar y asesorar procesos de intervención en los tres contextos (escolar, áulico y socio familiar), así como para desarrollar acciones de acompañamiento a los docentes dentro del aula para la atención a la diversidad del alumnado y el fortalecimiento del logro académico.

Lograr impactos positivos en la transformación y mejoramiento de la organización y cultura escolar para la atención a la diversidad, se observó cómo una de las tareas más complejas a las que se enfrentan los equipos de USAER, a su consideración, por las resistencias de algunos docentes y directivos a la modificación de prácticas educativas, pero dada esta circunstancia, es importante cuestionarnos si realmente son resistencias, más bien tendríamos que profundizar cómo viven los docentes las transformaciones y cambios educativos que generalmente no son acompañados planes de capacitación y formación que contribuyan a materializarlos en las aulas. En mi experiencia profesional, he observado que cuando se acompaña a los docentes directamente en el desarrollo de propuestas, y se generan desde las zonas de supervisión y direcciones de USAER trayectos formativos y de capacitación a los docentes, se logran crear líneas de trabajo mejor estructuradas y organizadas, donde los docentes sienten seguros y con mayores elementos en su trabajo cotidiano.

Poner a disposición de las escuelas regulares, recursos teóricos y metodológicos que enriquezcan el desarrollo del trabajo en las aulas, facilitará la conformación de

propuestas y planes de trabajo que involucren a los docentes de la escuela regular en progreso académico de todos los alumnos, así como del desarrollo de estrategias para la atención a las necesidades de aprendizaje detectadas en las aulas, específicamente de los alumnos con discapacidad o con necesidades específicas de aprendizaje.

En relación al proceso de atención de la USAER, se identificaron las estrategias y procedimientos que los equipos de USAER han desarrollado para organizar los apoyos dirigidos a la escuela regular en sus tres contextos, las estrategias de apoyo a los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos identificados en las escuelas de incidencia y las formas de interacción entre el docente de apoyo y el docente de aula regular para la puesta en marcha de estrategias y acciones basadas en un trabajo colaborativo. A partir de dichos aspectos, se hizo patente la relevancia de la interacción y toma de acuerdos constantes entre el docente de USAER y el docente de aula regular, así como la participación conjunta y el trabajo colaborativo para la atención a la diversidad del alumnado.

Las prácticas que caracterizan las intervenciones y apoyos que brindan los docentes de USAER, ponen de manifiesto la importancia de la construcción de líneas operativas y de sistematización que guíen y acompañen el proceso de intervención en los cuatro momentos, para así ampliar las oportunidades de desarrollo de un trabajo colaborativo con la escuela en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos los alumnos y para la concreción de propuestas de apoyo que fortalezcan el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas y en las aulas.

El poco conocimiento de los referentes que guían el desarrollo del proceso de intervención de la USAER por parte de los directores de las escuelas regulares, hace indispensable la apertura de espacios de comunicación y toma de acuerdos donde se aborden aspectos que amplíen sus esquemas sobre la metodología de

trabajo que se propone actualmente en el MASEE y así, se logre una validación y participación en las propuestas de trabajo y organización que aseguren un marco común de actuación con todos los docentes para la atención de la diversidad de los alumnos.

Dadas las condiciones que caracterizan las prácticas educativas en las escuelas regulares y al poco camino construido en la creación de culturas y prácticas inclusivas, aún se hace necesaria la elaboración de planes de apoyo personalizados para los alumnos con discapacidad o que enfrentan mayores dificultades que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes propuestos en los programas de estudio. Para ello, es indispensable contar con una evaluación que defina las características de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje, con la finalidad de precisar los apoyos que la USAER brindará en colaboración con los docentes de aula regular en cada uno de los contextos, así como para definir las actividades, materiales y evaluaciones que tendrán que adaptarse y flexibilizarse para ofrecerles mayores oportunidades de aprendizaje.

El papel las Coordinaciones y Zonas de Supervisión de Educación Especial es fundamental en el impuso de propuestas para fortalecer técnica y operativamente a las USAER, ya que a partir de la detección de necesidades de actualización y capacitación de los equipos de USAER se podrán proponer líneas de actuación fundamentadas en la educación inclusiva, no solo desde los referentes teóricos, sino también con estrategias prácticas que faciliten a los docentes de apoyo la construcción de propuestas para la escuela, las aulas y los alumnos, e incidan en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos. En el anexo 7 se compartió un ejemplo de ello.

En cuanto a la relación de la USAER con la escuela regular y su proyección en el ámbito educativo y social, se identificaron algunos de los retos que enfrenta como

un servicio de apoyo, para coadyuvar con la escuela regular en la construcción de ambientes escolares inclusivos y de atención a la diversidad.

De acuerdo con las opiniones de los docentes y directivos entrevistados, los elementos organizativos y de sistematización que proponga la USAER son imprescindibles para mejorar las relaciones de trabajo con las escuelas regulares donde se brindan apoyos, ya que permiten observar los avances en el proceso de construcción de ambientes escolares inclusivos y abiertos a la diversidad del alumnado. La asesoría, orientación y acompañamiento que fomente la construcción de propuestas colectivas de trabajo, favorecerá que tanto los docentes de apoyo como los de aula regular asuman la atención a la diversidad como un trabajo compartido, no privativo de la Educación Especial ni de los docentes de USAER.

La construcción de un modelo de intervención flexible a las características de la escuela, permitirá fortalecer el reconocimiento social y educativo de la USAER por parte de los directivos, docentes y padres de familia que conforman la comunidad educativa. Solo a partir de la presencia sistemática de la USAER en la escuela y en las aulas, y del desarrollo de propuestas de intervención acordes a las necesidades de aprendizaje detectadas en las aulas y en los alumnos, se podrá avanzar en el reconocimiento positivo de ésta como institución y su papel en el mejoramiento de los procesos educativos y transformación de las prácticas.

A partir de las conclusiones podemos decir que las propuestas del MASEE se encuentran en un proceso de desarrollo, en el que se ha avanzado más a nivel normativo pero poco en el ámbito organizacional y de las prácticas.

Algunas de las aportaciones que se realiza a partir del desarrollo de la presente investigación para lograr avances en la creación de ambientes escolares inclusivos y abiertos a la diversidad del alumnado son las siguientes:

- ✓ Apoyar a la escuela regular en la construcción de su PETE, en donde queden plasmadas las acciones que desarrollará la USAER para colaborar en el mejoramiento de las prácticas educativas.
- ✓ Propiciar la toma de acuerdos en colaboración con los directores de la escuela regular, con el fin de que queden avalados por la autoridad educativa y se puedan involucrar en el desarrollo de las propuestas de trabajo.
- ✓ Elaborar un análisis contextual, que aporte elementos a los docentes de USAER sobre los factores que inciden negativamente o brindan oportunidades en la escuela para el desarrollo de propuestas de mejora institucional, el cual permita construir diferentes opciones y estrategias de apoyo para las aulas y los alumnos con discapacidad, sin olvidar que en este momento aún se hace necesaria la elaboración de planes individuales de apoyo para algunos alumnos que por sus condiciones requieren de apoyos específicos o diferenciados.
- ✓ Destinar momentos de trabajo con los docentes de grupo para la planeación, construcción de propuestas de apoyo, elaboración de materiales y toma de acuerdos para el acompañamiento e intervención de la USAER. Ésta es una estrategia indispensable en la conformación de un trabajo colaborativo, ya que mientras más se impliquen los docentes de aula regular en la elaboración de propuestas de intervención, mayor será su participación en el desarrollo de las mismas.
- ✓ Establecer un programa de capacitación para los docentes de USAER y de escuela regular donde se fortalezca el desarrollo y construcción de elementos técnico-pedagógicos que les ayuden a concretar y guiar propuestas de intervención acordes a las características y necesidades detectadas en el aula y con los alumnos, sin olvidar la importancia del

conocimiento de estrategias de atención específica a los diferentes tipos de discapacidades y el planteamiento curricular como herramienta principal para el diseño de acciones y propuestas.

- ✓ El conocimiento de la principales características de las discapacidades en un tema de alta importancia y poco reconocido actualmente en el MASEE, por lo que es de suma importancia dotar tanto a los docentes de USAER como de la escuela regular, tanto de elementos conceptuales como de estrategias metodológicas específicas que les permitan brindar un apoyo asertivo a los alumnos que presentan alguna discapacidad.
- ✓ Instaurar dentro de las acciones prioritarias en las zonas de supervisión de Educación Especial, el acompañamiento a los directores y docentes de USAER para mejorar los procesos de apoyo que se brindan en las escuelas, considerando el planteamiento de estrategias diversificadas, específicas y de ajustes razonables sustentadas en la flexibilidad curricular.
- ✓ Promover el trabajo colaborativo y toma de decisiones conjuntas no solo con los docentes de grupo y directores de las escuelas atendidas, también con los supervisores y jefes de sector de educación básica, con la finalidad de construir marcos teóricos y de actuación conjunta que fortalezcan la conformación de ambientes escolares inclusivos.

REFERENCIAS

Alcudia, Rosa *et al.* (2000). ***Atención a la diversidad***. Barcelona: Graó.

Álvarez, Arturo. (2010). ***El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa***. En: *Revista electrónica Educ@upn*, México: UPN; núm. 3, p.p. n.d. Recuperado de:
<http://educa.upn.mx/hemeroteca/vida-universitaria/211-num-03/257>

Álvarez, Arturo. (2011). ***El Index de Tony Booth y Mel Ainscow: una mirada crítica desde la investigación-acción***. En: *Revista electrónica Educ@upn*, México: UPN; núm. 8, p.p. n.d. Recuperado de:
<http://educa.upn.mx/hemeroteca/world-mainmenu-26/103-num-08/421>

Ainscow, Mel. (2004). ***Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares***. Madrid: Narcea.

Barton, Len. (comp). (1996). ***Discapacidad y Sociedad***. Madrid: Morata.

Bisquerra, Rafael. (coord.) (2004). ***Metodología de la Investigación Educativa***. Madrid: La Muralla.

Blanco, Rosa. (2006). ***La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy***. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), p.p. 1-15. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Blanco, Rosa. (s/f). ***Hacia una escuela para todos y con todos***. Recuperado de:
http://www.innovemosdos.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf

Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000). ***Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas***. Santiago: OREALC/UNESCO

Bolívar, Antonio. (2000). ***Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades***. Madrid: La Muralla.

Bolívar, Antonio. (2002). ***Cómo mejorar los centros educativos***. Madrid: Síntesis Educación.

Carretero, Mario. (2002). ***Constructivismo y Educación***. México: Progreso.

Coll, Cesar. (1999). ***El constructivismo en el aula***. Barcelona: Graó.

Castoriadis, Cornelius. (1993). ***El mundo fragmentado***. Uruguay: Nordan-Comunidad

Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2004). Recuperado de: <http://educacionespecial.sopdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentosPoliticaInternacional/DeclaracionMesoamericana.pdf>

Delors, Jacques. (1996). ***Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, la Educación encierra un tesoro***. París: Ediciones UNESCO-Santillana.

Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (2002). ***Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista***. México: McGraw-Hill

Dirección de Educación Especial. (2002). ***Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial***. México: SEP-DEE

Dirección de Educación Especial. (2003). **Educación Especial en el Distrito Federal. Educación con Calidad. "Una Escuela para Todos**. México: SEP-DEE. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3r4.htm>
Dirección de Educación Especial (2008). **Programa General de Trabajo 2008-2012**. México: SEP

Dirección General de Operación de Servicios Educativos. (2006). **Manual de Organización de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos**. México: AFSEDF-DGOSE

Escalante, Iván y Ochoa, Julio. (2004). **Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México**. México: UPN

Ezcurra, Marta y Molina Alicia. (2000). **Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal**. México: Gobierno del Distrito Federal.

García, Ismael et al. (2000). **La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias**. México: SEP-Fondo Mixto México-España.

Gobierno Federal/SEP-SNTE. (2008). **Alianza por la Calidad de la Educación Mexicana**. México: Gobierno Federal-SEP SENTE.

González, Fernando. (2000). **Lo cualitativo en la investigación de la psicología social**. En: *Revista cubana de psicología*, 17 (1). Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/7178109/Gonzalez-Rey-FL>

González, Manuel. (2002). **Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa**. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, p.p. 85-103, Recuperado de: <http://www.rieoei.org>

Guajardo, Eliseo. (1998a). **Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina y el Caribe**. México: Ponencia para el III Congreso Iberoamericano de Educación Especial.

Guajardo, Eliseo. (1998b). **Proyecto General de Educación Especial en México, fase II**. México: Dirección de Educación Especial.

Guajardo, Eliseo. (2009). **La no- Exclusión más Incluyente que la Inclusión**. Recuperado de: <http://guerrero.gob.mx/pics/art/articles/11303/file.eliseo.pdf>

Guajardo, Eliseo. (2010). **La desprofesionalización docente en educación especial**. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1). Recuperado de: <http://www.rinace.net>

Hernández, Roberto *et al.* (2004). **Metodología de la investigación**. Chile: Mc Graw Hill.

Huguet, Teresa (2006). **Aprender juntos en el aula, una propuesta inclusiva**. Barcelona: Editorial Graó.

Jiménez, Francisco y Vila, Montserrat. (1999). **De educación especial a educación en la diversidad**. Málaga: Aljibe.

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

Muntaner, Joan. (2000). **La Igualdad de Oportunidades en la Escuela de la Diversidad**. En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1). Recuperado de: <http://www.urg.es/~rectpro/rev41ART2.pdf>

OEI. (2000). **Educación para Todos en las Américas**. Marco de Acción Regional. Recuperado de: <http://www.oei.es>

ONU. (2000). **Cumbre del Milenio**. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm>

ONU. (2006). **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>

ONU. (2012). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documentsts/tccconvs.pdf>

Perrenoud, Philippe. (1999). **Diez Nuevas Competencias para Enseñar**. París: ESF éditeur.

Poder Ejecutivo Federal. (1989). **Programa de la Modernización Educativa 1989-1994**. México: Poder Ejecutivo Federal.

Poder Ejecutivo Federal. (1996). **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**. México: SEP.

Poder Ejecutivo Federal. (2007). **Pan Nacional de Desarrollo 2007-2012**. México: Gobierno Federal.

Pozner, Pilar. (1995). ***El directivo como Gestor de los Aprendizajes***. Buenos Aires: Aique.

Pugach, Marleen. (1995). ***On the failure or imagination in inclusive schooling***. En: The Journal of Special Education, 29(2), p.p. 212-223.

Rockwell, Elsie. (2009). ***La experiencia etnográfica, Historia y cultura en los procesos educativos***. Buenos Aires: Paidós

Stainback, Susan y Stainback, William. (2004). ***Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo***. Madrid: Narcea.

Santos, Miguel (2000). ***La Escuela que aprende***. Madrid: Morata.

Secretaría de Educación Pública. (1993). ***Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación***. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2001). ***Programa Nacional de Educación 2001-2006***. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2002). ***Programa de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa***. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2007). ***Programa Sectorial de Educación 2007-2012***. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2009a). ***Programa de Educación Básica. Primaria***. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2009b). ***Supervisión y asesoría para la mejora educativa***. México: SEP-AFSEDF

Secretaría de Educación Pública. (2012). **Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, y para adultos en las escuelas públicas en el distrito federal**. México: SEP- Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública/Coordinación Nacional de Programa Escuela de Calidad. (2009). **Modelo de Gestión Educativa Estratégica Programa Escuela de Calidad**. México: SEP-Coordinación Nacional de Programa Escuela de Calidad.

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (1994a). **Cuaderno de Integración Educativa No.1 Proyecto General para la Educación Especial en México**. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (1994b). **Cuaderno de Integración Educativa No. 2 Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación**. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (1994c). **Cuaderno de Integración Educativa No. 3 Declaración de Salamanca, de principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales**. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (1994d). **Cuaderno de Integración Educativa No. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER**. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (1994e). **Cuaderno de Integración Educativa No. 7 Declaración de Salamanca, de principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales**. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (2002a).
Estrategias Didácticas. Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para niños Ciegos y Débiles Visuales. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (2002b).
Estrategias Didácticas. Experiencias en la Enseñanza de las Matemáticas con Alumnos con discapacidad Intelectual y Auditiva. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (2002c).
Estrategias Didáctica. Los Ábacos. Instrumentos Didácticos. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (2002d).
Estrategias Didácticas. Plan de Trabajo de la USAER Orientaciones para su elaboración. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (2002e).
Estrategias Didácticas. Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva. México: SEP-DEE

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

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (2011a).
Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/Dirección de Educación Especial. (2011b).
Orientaciones para la Intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la

Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública/ Subsecretaría de Educación Básica. (1995).

Fases del proyecto de Integración Educativa. Recuperado de:

<http://www.discapacinet.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica. (2006). **Plan Estratégico de transformación Escolar.** México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica. (2009).

Reforma Integral de la Educación Básica. Referente sobre la noción de competencias en el Plan y los Programas de Estudios 2009. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica.

SEGOB. (1993). **Ley General de Educación.** En: *Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.* Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

SEGOB. (2002). **Reglas de Operación el Programa de Integración Educativa.**

En: *Diario Oficial de la Federación el 13 de Marzo de 2002.* Recuperado de:

<http://dof.gob.mx>

SEGOB. (2003). **Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.** En:

Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. Recuperado de:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>

SEGOB. (2005). **Ley General de las Personas con discapacidad.** En: *Diario*

Oficial de la Federación el 10 de junio de 2005. Recuperado de:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPD.pdf>

SEGOB. (2011). **Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica**. En: *Diario Oficial de la Federación* el 19 de agosto de 2011. Recuperado de: <http://dof.gob.mx>

Torres, Rosa. (1998). **Qué y Cómo Aprender. Necesidades Básicas de Aprendizaje y contenidos Curriculares**. México: SEP

Torres, Rosa. (2000). **Una Década de Educación para Todos: La Tarea Pendiente**. Argentina: UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Touraine, Alain. (1999). **¿Podremos Vivir Juntos? Iguales y Diferentes**. Sao Paulo: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (1990). **Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje**. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (1993). **Necesidades Básicas de Aprendizaje. Estrategias de Acción**. Recuperado de: http://portl.Unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8571&URL_DO=DO_TOPIC&URL-SECTION=201.html

UNESCO. (1994). **Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad**. Salamanca.

UNESCO. (2001). **Declaración de Cochabamba**. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaraciónCochabamba.pdf>

UNESCO. (2000). **Foro de Acción de Dakar. Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes.** Recuperado de:
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/MarcoDakar.pdf>

UNESCO-UNICEF. (s/f). **Un Enfoque de la Educación para Todos Basado en los Derechos Humanos: Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación.** Recuperado de:
http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

Venegas, María. (2009). **Un acercamiento al liderazgo de la Educación Inclusiva.** En: Sarto, María y Venegas, María (coord.) *Aspectos clave en la educación inclusiva* pp. 25-29. Salamanca: INICO

Verdugo, Miguel. (1995). **Personas con Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.** En: Verdugo, Miguel et al. (1995). *Personas con Discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras.* Cap. 1 pp. 1-33. España: Siglo XXI

XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (2010)
Mar del Plata, Argentina, 3 y 4 de diciembre. Recuperado de:
<http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spe/SPE-CI-A-13-11.pdf>

Anexos

Anexo1

Guía de Entrevista

DIMENSIONES	CUESTIONAMIENTOS	REFERENTES
Propósitos, finalidades y funciones de la USAER, su organización y formas de operación	¿Considera que los elementos normativos son claros, idóneos y suficientes para el funcionamiento de la institución?	Facilitación para la planeación y organización del funcionamiento de la institución.
	¿Cuáles son las tareas que dichos elementos normativos facilitan u obstaculizan la organización y operación del servicio?	Desarrollo de las actividades académicas de la institución.
		Vinculación ER-EE
		Acatamiento institucional de la normativa
	¿Considera que la conformación del equipo de trabajo de la unidad es idónea para la realización de las acciones encomendadas?	Suficiencia del personal para la realización de las acciones encomendadas
		Idoneidad de los perfiles profesionales
	¿La formación y experiencia profesional de los integrantes de la unidad permiten atender a las necesidades detectadas?	Perfil profesional requerido según necesidades
		¿De qué manera se determinan las áreas de atención prioritarias?
	¿El plan de trabajo de la USAER fortalece y guía la toma de decisiones en los diferentes ámbitos de intervención (alumnos, maestros, padres de familia)?	Áreas de atención prioritarias en función de las necesidades educativas
		Aportación de recursos conceptuales y metodológicos para apoyar la labor de atención a las nee.
Aportaciones para la realización del PETE de las escuelas atendidas y las necesidades detectadas		
Aportaciones para la puesta en marcha de estrategias y acciones centradas en la transformación de las prácticas educativas.		
Condiciones de la práctica institucional de la escuela regular. Contextos de operación y procesos.	¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales se organiza y opera el PETE o proyecto escolar de la escuela?	PETE o Proyecto Escolar como instrumento facilitador de la organización escolar y de la concreción de estrategias y acciones para la atención de las necesidades educativas detectadas en el plantel.
		Formas de participación y apoyo de la comunidad educativa en la puesta en marcha y seguimiento de acciones plasmadas en el PETE o Proyecto Escolar
		Nivel de participación del personal de educación especial en su conformación
		Claridad de la misión, visión y valores para la inclusión educativa y la atención a la diversidad
	¿Cuáles son los aspectos de mayor trascendencia en el ejercicio de la función directiva que favorecen el trabajo colaborativo en el proceso de atención a los alumnos que enfrentan barreras para la participación y el aprendizaje?	Participación de los docentes en la toma de acuerdos y en el seguimiento de acciones
		Comunicación y trabajo colaborativo entre los docentes de la institución
		Establecimiento de compromisos entre el personal y su cumplimiento
		Espacios físicos, temporales y su reconocimiento para la toma de acuerdos con y entre los docentes del plantel
		Apoyo de las autoridades educativas para el desarrollo de la gestión directiva

	¿Cuáles son los principales aspectos en los que las decisiones de las Juntas de Consejo Técnico de la escuela tienen mayor influencia?	Influencia para determinar la intervención educativa Influencia del CT para marcar el rumbo para la transformación escolar Pertinencia de las temáticas abordadas Capacitación y actualización docente Determinación del proceso de intervención
	Mencione algunos aspectos característicos de la institución escolar que favorezcan el desarrollo del trabajo colaborativo entre EE-ER	Comunicación entre docentes Planificación del trabajo Evaluación continua Actualización y capacitación docente Vinculación con los padres de familia.
El proceso de atención de la USAER	Describe cómo se lleva a cabo el proceso de atención a los alumnos con requerimientos de apoyos específicos y la participación de la escuela regular en este proceso.	Desarrollo del proceso de intervención Seguimiento y evaluación del proceso de intervención y de los avances individuales del alumnado Formas de participación EE-ER
	¿Qué fortalezas y debilidades tiene el método de trabajo establecido para el desarrollo del proceso de atención? ¿Qué acciones han contribuido para el desarrollo de un trabajo colaborativo EE-ER en el proceso de atención y en qué ámbitos se ha tenido mayor influencia?	Pertinencia y suficiencia de los recursos técnicos metodológicos con los que se cuenta habitualmente para la planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de los procesos de intervención Ámbitos de mayor influencia en el proceso educativo (Planeación, intervención, evaluación)
La relación de la USAER con la escuela regular y su proyección al ámbito educativo y social.	¿Cuáles son los principales retos que enfrenta la USAER como servicio de apoyo a la escuela regular?	Expectativas del apoyo que brinda la USAER a la escuela regular Trabajo colaborativo
	¿A tu consideración, cuáles son los compromisos que la USAER tiene con el sistema educativo? ¿Qué compromisos tiene la USAER con los padres maestros, padres de familia y alumnos?	Cometido y compromisos con la escuela regular y con el sistema educativo Cometido y compromisos con maestros

Anexo 2

Questionario para maestros frente a grupo

El presente cuestionario pretende valorar qué piensa sobre el modelo de atención de la USAER y el apoyo que brinda a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (antes alumnos con necesidades educativas especiales). Se trata de analizar qué cambios cree que provoca el hecho de que los apoyos que brinda la USAER estén dirigidos a los contextos: áulico, escolar y socio-familiar, para atender a la diversidad del alumnado.

	Marque con una X la opción que signifique su opinión.	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
Comunicación y trabajo colaborativo entre docentes	Brindar apoyo a los alumnos dentro del aula favorece una mayor comunicación entre los profesores en relación con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.				
	Brindar el apoyo a los alumnos dentro del aula hace necesario el intercambio y colaboración entre docentes.				
	Brindar el apoyo a los alumnos fuera del aula requiere de una adecuada coordinación entre el docente de grupo y el docente de USAER				
	Brindar el apoyo a los alumnos fuera del aula es más cómodo para el maestro de grupo.				
	Brindar el apoyo fuera del aula es más cómodo para el maestro de la USAER.				
	Cuando el apoyo se realiza dentro del aula, el maestro de grupo se siente más acompañado en las decisiones y brinda seguridad.				
	Cuando el apoyo se realiza dentro del aula, el maestro de grupo se fortalece en la comprensión y uso de los materiales educativos del plan de estudios 2011.				
	Cuando el apoyo se realiza dentro del aula, el maestro de grupo conoce estrategias didácticas y materiales que le permiten potenciar el aprendizaje de la diversidad del alumnado.				
	Cuando el apoyo se realiza dentro del aula se logran establecer mejores acuerdos entre el docente de grupo y el docente de apoyo para la evaluación de los alumnos.				

Apoyo a los alumnos en condición de vulnerabilidad y necesidades específicas de aprendizaje		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
	La interacción y la comunicación en el aula entre el maestro de grupo y el maestro de apoyo, permite un mejor conocimiento de las capacidades y necesidades de aprendizaje de la diversidad de los alumnos.				
	Cuando el apoyo se realiza dentro del aula, el maestro de grupo y el maestro de apoyo pueden identificar los factores (dentro y fuera del aula) que obstaculizan el aprendizaje de algunos de los alumnos.				
	Cuando el apoyo se realiza dentro del aula propicia que el docente de grupo adquiera elementos para flexibilizar las actividades de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos.				
	Cuando el apoyo se realiza fuera de aula permite mayores aprendizajes de los alumnos con alguna necesidad específica de aprendizaje.				
	Cuando el apoyo se realiza dentro del aula se favorece y potencia la autonomía y participación de los alumnos con alguna necesidad específica de aprendizaje.				
	El apoyo dentro del aula favorece que los compañeros del grupo consideren a los alumnos con alguna necesidad específica de aprendizaje como un miembro más del grupo clase.				
	El apoyo dentro del aula favorece que todos los alumnos convivan y aprendan a aceptar la diversidad.				
	Cuando el apoyo se realiza dentro del aula, el alumno con alguna necesidad específica de aprendizaje forma parte del grupo y el docente es igualmente responsable de sus avances.				
	Cuando el apoyo se realiza fuera del aula, el docente de grupo se siente igualmente implicado en el proceso educativo del alumno con alguna necesidad específica de aprendizaje.				
Cuando el apoyo se realiza fuera del aula, los alumnos con alguna necesidad específica de aprendizaje son responsabilidad del maestro de USAER.					
Innovación y mejora de la práctica docente.	La intervención del docente de apoyo en el aula es una estrategia que permite el perfeccionamiento e innovación en mi trabajo docente.				
	La intervención del docente de apoyo en el aula me estimula a revisar aspectos que mejoren el desarrollo de mi trabajo en el aula.				
	La intervención del docente de apoyo en el aula favorece que aprenda a construir y desarrollar estrategias que atiendan a la diversidad de mis alumnos.				
	La intervención del docente de apoyo en al aula favorece la construcción de prácticas inclusivas y de atención a la diversidad en la escuela.				

Instrumento adaptado de Huguet (2006) anexo I número 2

Formación _____ Años de servicio _____

En la parte posterior del cuestionario puede escribir alguna reflexión sobre el nuevo modelo de atención de la USAER.

MUCHAS GRACIAS

Anexo 3

Indicadores para la evaluación del análisis contextual

INDICADOR	NIVEL DE AVANCE
El Reporte del Análisis Contextual:	Escuela _____
1. Se fundamenta en los referentes del MASEE.	
2. Se concibe a la escuela como totalidad.	
3. Permite reconocer las actitudes, posturas, concepciones, políticas y prácticas hacia la diversidad que prevalecen en cada uno de los contextos.	
4. Da cuenta de la diversidad en los contextos y en particular de los alumnos y alumnas que presentan discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.	
5. Da cuenta de las condiciones de accesibilidad presentes en cada uno de los contextos.	
6. Informa sobre el estado de logro educativo de la escuela, de grupos específicos y/o de alumnas y alumnos en particular.	
7. Fundamenta las oportunidades de colaboración con la escuela regular que se visualizan en cada contexto.	

<p>8. Precisa los factores que favorecen el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas.</p>	
<p>9. Precisa los factores que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas.</p>	
<p>10. Señala qué aprendizajes y qué tipo de participación se obstaculizan.</p>	
<p>11. Incorpora las BAP identificadas y priorizadas por contexto.</p>	

Anexo 4

RUBRICA COMPONENTES DEL PAE

Escuela _____

Fecha _____

PRESENTA DATOS GENERALES DE LA ESCUELA SI ____ NO ____

OPTIMO 3	SUFICIENTE 2	MÍNIMO 1
Las barreras para el aprendizaje y la participación priorizadas son congruentes con el análisis contextual realizado y en su definición se alude al factor(es) que obstaculizan el aprendizaje y la participación y en quien (es) incide.	Las barreras para el aprendizaje y la participación priorizadas dan cuenta de manera parcial de la realidad analizada en los contextos.	Las barreras para el aprendizaje y la participación priorizadas no son congruentes con el análisis contextual realizado.
Observaciones:		

OPTIMO 3	SUFICIENTE 2	MÍNIMO 1
Los objetivos de intervención y metas por contexto se orientan a la eliminación/disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas y priorizadas por contexto.	Los objetivos de intervención y metas por contexto responden de manera parcial a la eliminación/disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación.	Los objetivos de intervención y metas por contexto no están orientados a la eliminación/disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas y priorizadas por contexto.
Observaciones		

OPTIMO 3	SUFICIENTE 2	MÍNIMO 1
La definición de los apoyos por contexto es congruente con los objetivos de intervención para la eliminación/disminución de BAP y consideran la estrategia a implementar, los destinatarios y los procesos en los que se incide.	La definición de apoyos por contexto considera la estrategia a implementar, los destinatarios y los procesos en los que se incide pero no es congruente con los objetivos de intervención.	La definición de apoyos por contexto no es congruente con los objetivos de intervención, asimismo no consideran la estrategia a implementar y los procesos en los que se incide.
Observaciones:		

OPTIMO 3	SUFICIENTE 2	MÍNIMO 1
Las actividades en el PAE se orientan al cumplimiento de los objetivos de intervención y metas señaladas por contexto para la eliminación/disminución de BAP, considerando la participación interdisciplinaria de todos los miembros de USAER.	Las actividades en el PAE contemplan la participación interdisciplinaria de los miembros de USAER pero se orientan parcialmente al cumplimiento de los objetivos de intervención y metas.	Las actividades en el PAE no están relacionadas con los objetivos de intervención y metas y no consideran la participación interdisciplinaria de todos los miembros de USAER.
Observaciones:		

OPTIMO 3	SUFICIENTE 2	MÍNIMO 1
El PAE contempla el diseño de estrategias diversificadas para todos en el aula y específicas para la atención de los estudiantes que presentan discapacidad y/o capacidades y aptitudes sobresalientes.	El PAE contempla únicamente el diseño de estrategias diversificadas para todos en el aula.	El PAE no contempla el diseño de estrategias diversificadas para todos en el aula y específicas para la atención de los estudiantes que presentan discapacidad y/o capacidades y aptitudes sobresalientes.
Observaciones:		

OPTIMO 3	SUFICIENTE 2	MÍNIMO 1
El PAE contempla indicadores de cobertura y calidad que permiten reconocer el impacto de los apoyos ofertados por la USAER.	El PAE contempla indicadores de cobertura y calidad que permiten reconocer de manera parcial el impacto de los apoyos ofertados por la USAER.	El PAE da cuenta únicamente de un tipo de indicadores (cobertura o calidad).
Observaciones:		
Conclusión general		

Anexo 5

REGISTRO DE ENTREVISTA

Nombre del entrevistado XXXXXXXXXXXXXXXX
Estudios realizados Lic. En educación Especial En el Problemas de Aprendizaje
Experiencia profesional Docente de apoyo, Asesora Técnica y Directora
Función Directora **Años de servicio** 15

1. Propósitos, finalidades y funciones de la USAER, su organización y formas de operación.

Elementos	Respuestas	Observaciones
1.1 Elementos normativos (políticas educativas y ordenamientos legales, lineamientos operativos) que definen su papel en el sistema educativo	<p>Definición de la USAER Como lo mencionan los documentos emitidos por la dirección de educación especial, la USAER es una instancia técnico operativa que brinda apoyo a la educación regular y que yo creo que a diferencia de años pasados la nueva definición y los lineamientos operativos permiten contribuir o colaborar con la educación regular para transformar los contextos, estos contextos educativos para que sean más incluyentes.</p> <p>Los lineamientos Sí hay claridad en los lineamientos, creo que en teoría los fundamentos son claros, existe ya toda una trayectoria de política internacional que a su vez nuestro país ha organizado de acuerdo a las necesidades, se han creado también políticas a nivel nacional en las que sí se pueden fundamentar este papel de la educación inclusiva. La situación aquí es que no se ha prestado la atención a revisarlos, a que verdaderamente podamos conocer cuál ha sido la trayectoria de esta política y que por lo tanto si no sabemos tanto de ella no podemos de alguna manera promoverla.</p> <p>Yo creo ante este nuevo modelo de atención de la USAER, sí es necesario que se retomen reuniones semanales de análisis, que si bien este documento de los lineamientos nos marca y se enlaza muy bien con lo que es la reforma de la educación básica sí requerimos de apropiarnos de toda la información, necesitamos más tiempo de análisis, así como que de ir construyendo propuestas, ir operando y analizando constantemente todo el proceso que implica la inclusión educativa para poder definir estrategias -si nos permite o si posibilita el trabajo o esta no-. Pero sí requerimos de esa práctica y análisis constante.</p>	

<p>1.2 Conformación de USAER por el grupo de profesionales.</p>	<p>A mí me parece que la conformación del equipo de la USAER permite el trabajo, permite esa parte de ir orientando o colaborando con la primaria para crear ambientes inclusivos, yo solamente agregaría un maestro más de apoyo en cada una de las escuelas, que hubiera dos maestros de apoyo por escuela, porque se presentan de repente más necesidades, y para estar más cercanos con los decentes de la escuela regular. Sí requerimos de la presencia de dos maestros de apoyo por escuela porque definitivamente ahora con este nuevo modelo que implica abrirse a toda la comunidad, estamos siendo rebasados en número de necesidades y con los maestros de apoyo que tenemos no es suficiente, yo creo que sí, la estructura lo permite pero se requerirían dos maestros de apoyo por escuela y si fueran más grandes hasta tres.</p> <p>Yo creo que por algo existe la formación de maestro de aprendizaje, de lenguaje, psicólogo, a mí me parece que el perfil idóneo para un maestro de apoyo, es ser maestro de educación especial en el área de aprendizaje o maestro de lenguaje, yo he observado cierta dificultad o resistencia de los psicólogos, incluso pedagogos, para poder desarrollar las funciones de maestro de apoyo, creo que hay mayor dificultad en los psicólogos, hay mayor resistencia por su formación clínica.</p> <p>Habilidades y competencias prioritarias de un maestro de apoyo Primeramente debe tener claridad en los fundamentos de la educación inclusiva, un manejo teórico y conceptual para que entonces se pueda dar la operación. Es básico también que tenga claridad sobre la función que va a desempeñar y que se pueda visualizar como un asesor, son habilidades que se tienen que tener desarrolladas.</p>	
<p>1.3 Ámbito de operación del servicio</p>	<p>En mi caso yo me integro en la USAER, y la unidad ya tiene definidas las escuelas a las que atiende, no me ha tocado o no he tenido la necesidad de tener que cambiar de escuela o buscar otra escuela, no en mi caso, no he estado en esa situación, pero cuando estaba en otras funciones como asesora técnica de zona se tenía que hacer un análisis, un estudio de factibilidad para poder determinar si se creaba una USAER de nueva creación, se iba a las escuelas a identificar la población y se determinaba cubrir la escuela o no de acuerdo a las necesidades que se detectaban.</p> <p>Yo creo que todas las escuelas requieren de alguna manera apoyo, en todas las escuelas se presentan necesidades y hablando en términos de educación inclusiva, en todas las escuelas se generan esas barreras de aprendizaje y participación para que los niños se enfrenten a ellas y yo creo que en gran medida, en todas las escuelas se requiere ir transformando prácticas.</p> <p>Una escuela por así decirlo que tuviera las características de una escuela inclusiva y</p>	

	<p>que por tanto nosotros no tendríamos que atenderla, sería una escuela donde el personal docente no tiene una visión de una educación heterogénea, sin embargo en las que no existe esa flexibilidad curricular, no existe como un análisis para la planeación, evaluación y por lo tanto se generan las barreras para el aprendizaje, entonces serian como las escuelas a las que nosotros iríamos a colaborar para transformar los contextos, para que sean escuelas abiertas a la diversidad, abiertas para que lleguen más alumnos o para que se pueda atender la diversidad que ya en ellas existe.</p>	
<p>1.4 Plan de trabajo de la USAER</p>	<p>En este ciclo escolar se da la particularidad de hacer un análisis contextual, se nos remite a esos tres contextos que es el escolar, el aula y circulo socio familiar, la ruta metodológica por la que tenemos que pasar para ir integrando este plan de trabajo, me parece que es muy acertada, aquí la dificultad a la que nos enfrentamos es que tenemos que retomar los PETEs de las escuelas primarias en esas dimensiones organizativa, administrativa, áulica y social comunitaria, la dificultad es de los PETEs de las escuelas que no están listos en el momento que se requieren, como para el análisis para poder rescatar esas prioridades y en caso de las escuelas que lo tienen, no reflejan las realidades de las escuelas, entonces, pues de repente vamos integrando información a nuestro plan de trabajo en supuestos, no en realidades claras y por lo tanto, nuestro plan de trabajo empieza a tener también esas debilidades y no nos permite tener esa claridad del trabajo que vamos a realizar. Criticamos demasiado las primarias que lo ven como un documento administrativo y así nosotros caemos repentinamente en lo mismo.</p> <p>Aportaciones y fortalezas del plan de USAER</p> <p>Yo creo que para que pudiera tener esa funcionalidad tendríamos que hacerlo de manera más consiente, si tendríamos como que preparar esos indicadores de evaluación reales y de proceso, de impacto, que pudieran ayudar a la escuela primaria a través de esa crítica constructiva, que nosotros pudiéramos compartir con ellos esos resultados y para que realmente pudieran aportarle a la primaria algunos beneficios o algunos apoyos, pero si tendríamos que trabajar más sobre esos documentos; para alejarnos de que ese requisito administrativo para que realmente sea un instrumento que guie y oriente nuestras acciones, que oriente a la escuela primaria como que sería ese fin último en ese momento.</p>	

2. Condiciones de la práctica institucional de la escuela regular. Contextos de operación y procesos

Elementos	Respuestas	Observaciones
<p>2.1 Plan estratégico de transformación escolar (PETE).</p>	<p>Construcción del PETE Hay diversidad, en primer lugar se hace la distinción entre las escuelas que están en el PEC y la que no están en el PEC, las escuelas que están en PEC la elaboración del PETE tiene una ruta metodológica, demasiado exhaustiva, pero finalmente lo elaboran y lo tienen que concluir en el tiempo que se menciona, las maneras son organizadas en la primera junta de Consejo Técnico o primera o segunda del ciclo escolar, por comisiones se dividen. Estas comisiones tiene que ver con las mismas dimensiones del PETE y cada uno de los equipos van haciendo el análisis y cuáles son los indicadores significativos, prioridades a tres años a un año, pero lo hacen fragmentado, ya después le entregan los resultados al Director y ya no hay más, el Director es el que se encarga de ir integrando la información y finalmente se lee algún dato que no corresponde o que no le parece coherente da su toque al final, su interpretación y ahí queda, y entonces así ya está terminado, y además se lleva muchísimo tiempo, son semanas que los Directores se la pasan en las escuelas, en las direcciones a piedra y lodo, -que nadie me moleste- porque tienen un requisito de entregar.</p> <p>Para las otras escuelas, ahorita es la fecha que no entregan, yo tengo conocimiento de una escuela que todavía no ha terminado y ya estamos en la recta final ya paso el ajuste, viene la evaluación, pues tengo conocimiento de varias escuelas que no han terminado por no estar inscritas en el programa de PEC.</p> <p>Objetivos del PETE La mayoría de los proyectos entran como sus necesidades y estrategias, principalmente en esa parte, hay mucha queja de la carga administrativa, entonces ellos ven esa carga administrativa como un obstáculo que no les permite avanzar en el trabajo, por un lado, por otro lado se quejan de que los tiempos no son suficientes, pero si uno está presente en una Junta de Consejo Técnico o un espacio de reunión, se pierden muchos tiempos, se divagan, no se centran los comentarios y se pasa el tiempo y para lo técnico, no se le da importancia, entonces principalmente hay queja de carga administrativa, hay quejas de falta de tiempo. De esto de la actualización y profesionalización, pues ni pensarlo, no hay tiempo para ello. Hay mucho maestros que no tienen tiempos para integrarse a un curso, a un diplomado aunque sea gratis.</p> <p>Participación de los maestros de USAER en el PETE</p>	

	<p>Estamos organizados a partir de lo que determinan los Directores, estamos integrados todo el ciclo escolar en los Consejos Técnicos, iniciamos el ciclo escolar y nos integramos a estos TGA de la primarias desde el primer día, se participa en estas comisiones, pero finalmente como un elemento más, integrado en la primaria para alguna comisión. Tenemos la indicación de integrarnos a la dimensión pedagógica curricular, pero desafortunadamente hay ocasiones en que los Directores prefieren acomodar a conveniencia, y dejarnos en nuestras comisiones, pero participamos de acuerdo a los que determinan los Directores.</p>	
<p>2.2 Función y liderazgo Directivo</p>	<p>Yo creo que el desconocimiento es el primer obstáculo, a Directores (de primaria) se le ha dado cursos al vapor de cómo se elabora este PETE, pues algunos ya de bastantes años en la función directiva pero con poco liderazgo, con poca visión para coordinar estas acciones, para poder no solo elaborar un PETE, sino para dirigir la vida escolar de sus instituciones, entonces principalmente es ese desconocimiento de la elaboración del PETE aparte de que es exhaustivo, y la otra que no existe un liderazgo técnico, cargan mucho en situaciones administrativas como la organización de festivales y salidas. Pero yo creo que si existiera un verdadero conocimiento técnico, una verdadera organización, no habría dificultades, incluso nosotros estamos trabajando esta parte de la planeación conjunta, y hay escuelas en las que no se ha podido dar justamente por esta situación (de organización), y hay otras escuelas en las que el Director organiza las actividades con el personal que existe y se dan los tiempos, pero hay otros maestros con los que se dificulta organizar el trabajo.</p> <p>Aspectos que favorecen el trabajo colaborativo con los directores</p> <p>Si existe comunicación con los directores, con la mayoría de ellos se logra llegar a acuerdos para generar esas condiciones de trabajo y colaboración del personal de la USAER, no es en todos los casos así, algunos están negados al trabajo, si hemos logrado ganar espacios de intervención en Juntas de Consejo Técnico, pero hay algunos que te dan quince minutos o media hora o se pasa la agenda y nunca pasaste, pero no es en todos los casos, yo creo que la visión que ellos van teniendo acerca de la Unidad ha cambiado, ya no nos ven como los extraños, cada vez nos integran más y eso nos ayuda para el trabajo, esas fortalezas de los directores nos ayudan a nosotros para el trabajo.</p>	

<p>2.3 Función del Consejo Técnico</p>	<p>Generalmente las JCT se dedican a trabajar aspectos administrativos y de organización del plantel. En algunas ocasiones han pedido a las maestras de apoyo que participen con alguna temática o con algún análisis de caso, pero no hay un plan específico de capacitación para los maestros de la escuela en relación a las necesidades identificadas en el PETE, ese sería el objetivo de las reuniones del Consejo Técnico de la Escuela.</p>	
<p>2.4 Aspectos organizativos de la institución que favorecen el desarrollo del trabajo.</p>	<p>En dos de la cuatros escuelas que atendemos, se está planeando conjuntamente, se designan los tiempos, incluso días completos para planear por grado, se sientan los dos o tres maestros de grado con el personal de USAER y se planea todo el bimestre, se están haciendo planeaciones bimestrales con el compromiso que se vayan haciendo, que si bien ahorita ya no se conciben las adecuaciones curriculares, si existe esa característica, donde estaríamos hablando de esa flexibilidad curricular y eso no ha ayudado mucho. En las otras dos escuelas yo siento que por un lado las características y condiciones de la escuela, en una de ellas y en la otra por la propias habilidades del docente de apoyo no se ha podido dar y solamente se siguen brindando sugerencias a partir de las condiciones de los maestros, estamos como en diferentes momentos y no el hecho de que estemos planeando conjuntamente tampoco tenemos todo ganado, me parece que estamos cristalizando esta parte de la planeación conjunta, porque siempre la mencionábamos pero nunca los hacíamos. Ahora y creo si lo estamos viendo concretado, yo sé que si existe diferentes procesos y creo que el siguiente ciclo va a ser mejor que este, pero finalmente ya tenemos un paso adelante.</p> <p>¿Cómo se cubre a los grupos cuando se está planeando?</p> <p>En una escuela tiene mucha fortuna, suspenden a los niños ese día y en otra escuela se organiza el director y se va a grupo, la secretaria, el maestro adjunto y el mismo director se va a cubrir grupo. Y es una semana, se empieza el lunes primero y segundo y así se va una semana un día.</p> <p>Existen maestros de grupo que siguen en la idea de que la planeación es un documento administrativo, que quita tiempo. De repente sentarte y tener todos los libros a la mano poder observar esa transversalidad es muy rico, pero hay ocasiones en que los maestros, dicen –si pero es que los niños no saben trabajar en equipo, no traen todos los materiales-, como que esa idea del maestro, como negado a transformar su práctica son los obstáculos como de repente nos hemos encontrado. En este momento de la reforma, nosotros también al igual que ellos, el no tener toda la claridad de los programas, ahora lo que están planeando como que nos va deteniendo y hay ocasiones en que no se concluyen, y nosotros estamos</p>	

	<p>promoviendo este trabajo y nos quedamos también esta tarea final, eso fue en el segundo bimestre, ahorita como que se ha logrado esa meta de concluir toda la planeación en ese día, se ha logrado, ya son pocos los detalles que nos quedan a nosotros por ajustar pero se está avanzando también en esa parte.</p>	
--	---	--

3. El proceso de atención a las n.e.e. EE-ER (Participación de los profesores de educación regular y educación especial en el proceso, acciones que caracterizan el proceso)

Elementos	Respuestas	Observaciones
<p>3.1 Desarrollo y seguimiento del proceso de intervención.</p>	<p>Proceso de intervención y atención a la diversidad Pues a pesar de que ya arrancamos, con este nuevo modelo ya iniciado el ciclo escolar, yo creo que este proceso de intervención inicia cuando se hace ese análisis contextual, los hicimos ya a destiempo, pero finalmente retomamos información que ya teníamos de cuando iniciamos el ciclo escolar, entonces aunque no esta tan claro nuestro documento, que si existe esa ruta metodológica, se parte de ese análisis contextual, de los tres contextos, escolar, áulico y socio familiar obviamente que tus insumos, son todos estos instrumentos que marcan ahí el PETE en cada una de las dimensiones, tus registros, bitácoras, minutas, los que te pueda arrojar información, entrevistas; posteriormente se identifica esos retos como que esas tareas prioritarias de la USAER que tenemos que cubrir, que retos tenemos para este ciclo escolar y esos retos los transformamos o los llevamos como que a ese análisis FODA para ver que oportunidades, que amenazas, fortalezas y debilidades. Se hace ese análisis para poder ver si en realidad podemos cubrir ese reto; después de ello ya definimos cuales serían nuestros objetivos, un objetivo anual, ya ahora también se nos marca a tres años, metas a tres años, a un año y ya nuestra programación, y arrancamos el trabajo, sabemos que ahora tenemos el reto de abatir el aula de apoyo, de trabajar en el aula regular, pues a partir de ese análisis se interviene en el aula regular, aquí yo he tratado de promover en la USAER es que es no ir al aula regular como autómatas, yo digo que la intervención en grupo va más allá de eso, tenemos que resinificarla porque a partir de nuestra intervención, nosotros tendremos que orientar al maestro sin que nuestras intervenciones sean paralelas a lo que el realiza cotidianamente, nosotros tenemos que retomar esta transversalidad, apoyarnos en esos programas institucionales de apoyo, el PETE, el DIA, el PNL, el Intercultural bilingüe, para ir diversificando esas estrategias de apoyo para que los maestros puedan ir retomando esas estrategias y puedan flexibilizar su práctica. El proceso de atención, yo lo concibo de esa manera y así es como he ido tratando de orienta al personal.</p>	

<p>3.2 Suficiencia y alcance del método de trabajo establecido EE-ER para la planificación y desarrollo del proceso de la intervención basado en la colaboración</p>	<p>Ahora que fue el ajuste, nos dimos cuenta, que nos hizo falta más información, que o no la sabíamos o no la teníamos o no lo quisimos plantear, de repente como que no mostramos realidades y los documentos, cuando alguien lo lee, y dice – ¡ha! participación en el PETE, elaboración del PETE- y uno diría, -que bien- participan en el PETE, pero no es así. Tenemos unas escuelas en las que el liderazgo del Director es demasiado cerrado y no hay posibilidad de orientar, de sugerir y tampoco lo mencionamos, entonces si observamos que nos faltó información y que por lo tanto nuestras estrategias se quedaron cortas o no corresponden a las realidades de las escuelas.</p> <p>Fortalezas y debilidades en la metodología de trabajo Yo creo que fortalezas las tenemos pero no las hemos querido ver, el personal tiene mucha información, pero nos llega que el sujeto de atención ya no es el niño sino los contextos, y sabemos que es un proceso, pero hay resistencia y esa resistencia no nos permite tomar esas fortalezas que tenemos; conocimiento de los propios contextos, de los liderazgos de los Directores, de las formas de enseñanza de los maestros, como que seguimos renuentes y planteamos estrategias de trabajo que no son acordes al modelo. De repente uno llega a acompañar a los maestros y estamos haciendo lo mismo; seguimos teniendo niños en el aula de apoyo y sigues haciendo las cosas que hacías antes, entonces todavía tenemos esa debilidad, que no nos hemos apropiado del modelo y por lo tanto no lo estamos operando todavía como debe ser.</p> <p>Acciones que han favorecido el trabajo colaborativo con la escuela El acercamiento con los Directores, el poder establecer esas líneas de trabajo y estrategias que vamos a venir desarrollando, que son: la intervención en Juntas de Consejo técnico para colaborar con ellos en esa profesionalización y actualización docente, el acompañamiento directo en los grupos con los maestros para fortalecer esa evaluación, la planeación conjunta y la toma de acuerdos para esa intervención en el aula, también abrimos a toda la comunidad de padres, si queremos transformar esos contextos pues tendremos que abrimos a todos ellos yo creo que estás han sido las líneas estratégicas del trabajo.</p>	
--	--	--

4. La relación de la USAER con la escuela regular y su proyección al ámbito educativo y social

Elementos	Respuestas	Observaciones
<p>4.1 La USAER y la construcción de una nueva relación institucional</p>	<p>Expectativas y retos del apoyo que brinda la USAER a la escuela regular Yo creo que inicialmente es ese reconocimiento de la diversidad, cuando las escuelas realmente reconozcan que existe una diversidad, diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, ellos se van a dar cuenta que entonces esos ritmos y estilos de aprendizaje requieren diversos estilos de enseñanza para que sean acordes a las características de los alumnos, solo así empezaremos a transformar las prácticas. Pero inicialmente ahora es ese reconocimiento de los ritmos y etilos de aprendizaje que le pondríamos ese nombre a la diversidad, ubicándonos en este ámbito educativo, para posteriormente ir transformando las practicas, para que estas prácticas respondan a esos ritmos y estilos de aprendizaje y cuando se transforman esas prácticas se empiezan a crear los ambientes inclusivos.</p> <p>Propuestas En primera que hubiera las dos maestras de apoyo, por cada una de las escuelas. Que haya una mayor claridad en las funciones, si bien se menciona que hay maestro de comunicación etc. se van cambiando los nombres, no existe una claridad en la función, yo entiendo que todos estamos para contribuir con la escuela, para transformar los contextos, para apoyar la practica etc. Si entiendo que en la generalidad es lo que le corresponde al USAER, pero de repente ya en la práctica dices: -que va a hacer la maestra de lenguaje- o sea ¿va a duplicar a la maestra de apoyo?, porque también se empieza a integrar a los grupos y de repente el psicólogo también, en el mejor de los casos cuando hay psicólogo, pero como no existe una claridad, como que empieza a hacer la función del maestro de apoyo, el trabajador social, primero convencerlo y fortalecerlo para que se meta al grupo sin tener esa formación docente y ahorita es así como que ya no entras al grupo, pero se habla de esa vinculación institucional pero no hay líneas específicas. Yo creo que la propuesta seria que hubiera mayor claridad en las funciones –a ver a ti te toca esto y esto otro a ti- sin que fuesen recetas de cocina, pero que si nos ayuden a orientarnos en esta función que cada uno de nosotros vamos a ir desempeñando. La otra propuesta pues que cada USAER tendría que fortalecerse en esta parte del trabajo conjunto, porque de repente seguimos viendo fragmentando el trabajo y lo observamos en la operación y también lo observamos en nuestros formatos de registro. Esa sistematización, como que seguimos teniendo documentación por separado, entonces no podemos dar cuenta de ese trabajo conjunto, colaborativo como USAER, ni proyectarlo hacia la escuela.</p>	

	<p>Necesidades de formación y capacitación</p> <p>Yo creo que tenemos que entrarle a la fundamentación de la educación inclusiva, porque si bien esto ya viene desde el 2000, 2001 como que no se había retomado, entonces requerimos de retomar estos postulados de la educación inclusiva y poder ubicar esa evaluación a partir de la educación inclusiva, lo que se plantea, esa planeación a partir de la educación inclusiva para que nosotros podamos orientar ese trabajo y para que podamos operar el modelo de USAER. Yo creo que si es idóneo y sí estoy convencida que este modelo nos va a ayudar a atender a esa diversidad, porque de repente nos estábamos haciendo responsables del aprendizaje de ciertos chicos y que en realidad lo poquito que les dábamos nosotros en el aula de apoyo, como que es poco valorado por los maestros de escuela regular o no observado en ellos, entonces que ellos reconozcan esa diversidad de alumnos y que se tengan que enfrentar y atender a la diversidad, va a ser más rico a que nosotros atendamos a uno o dos alumnos.</p>	
<p>4.2 Proyección social y educativa de la USAER en el sistema educativo</p>	<p>Compromisos de la USAER con el sistema educativo</p> <p>Es muy grande el compromiso que tenemos de colaborar con la escuela para transformar los contextos, para que sean incluyentes, yo le digo a los maestros si la necesidad ahora se centra en que haya una organización de los grupos, que las necesidades que los niños se están atacando. Que si existe discriminación entre ellos mismos, si esa es la necesidad a eso tendremos que entrarle, entonces no nos preocupemos ahorita porque el niño no aprenda la lectoescritura, a sumar, a restar pero también tiene que ver con ese compromiso de transformar el contexto áulico y el contexto escolar. Es demasiado fuerte el compromiso y la responsabilidad que tenemos, pero yo creo que el tenerlo ahí presente y poder tener esa meta a tres años, -y en este año voy a lograr esto y en este esto y en este la otra parte- esto nos va a ayudar a ir avanzando y teniendo conocimiento del logro de las metas.</p> <p>Compromisos con los alumnos y con los padres</p> <p>Tiene que ver con ese compromiso de reconocerse ellos como personas importantes, reconocer sus habilidades, fortalezas para que también puedan ir participando, para que se puedan ir involucrando todos de igual forma, e ir generado con la escuela esas condiciones para que todos participen, con los alumnos y con los padres de familia vayan recobrando esa fortaleza, esa confianza como personas, como sujetos, como personajes importantes en el hecho educativo y puedan ir participando, porque de repente ¿qué pasa?; los padres no asisten, no colaboran, entonces es como rescatar esa población, si bien trabajan toda la semana no tienen tiempo y entonces de que otra manera le podemos hacer, como irles acercando otras posibilidades, acércate a leer el periódico mural que pusimos o te envió el</p>	

	<p>tríptico, platica con tu niño; abrir esta situaciones y no nada más encasillarnos en lo que antes decíamos, pues no llego el papá o citamos a tantos papas y el porcentaje nos quedamos el quince por ciento, ir diversificando esas estrategias para que podamos llegar a los padres e ir transformando poco a poco esos contextos y en los niños generar el valor de la responsabilidad -moviliza a tu papá-, que te traiga a la escuela- porque hay ocasiones en la que no llegan porque el papá no se levantó, o no pudo. Se tienen que ir buscando esas situaciones de conciencia de la importancia de la escuela.</p>	
--	--	--

Anexo 6

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

POLITICA EDUCATIVA

MASEE

USAER

NORMATIVIDAD

REFERENTES:
 * Educación Inclusiva
 * RIEB
 * Modelo de Gestión E E
 * Orientaciones para la intervención en E.E.

Razón de SER: Contribuir a la construcción de una escuela inclusiva que promueva el logro educativo de todos sus alumnos (ingreso, accesibilidad, permanencia, participación y aprendizaje)
Medio: Impulsando un trabajo colaborativo que logre involucrar corresponsablemente a los actores de los contextos escolares para la mejora de la respuesta educativa a la diversidad (MGEE)
Herramienta: Estrategias de apoyo fundamentadas en el Currículum de la Educación Básica

DISPOSICIONES VIGENTES:
 Marco Jurídico Operativo para la Organización y Funcionamiento de los Servicios.

MEJORA DE LA USAER

MOMENTOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR

APOYO A LA ESCUELA

PRODUCTO: Autoevaluación de las fortalezas y debilidades de la USAER para apoyar la minimización y/o eliminación de las BAP identificadas. Considerar el impacto alcanzado previamente.

1º Momento: Análisis Contextual
PROPÓSITO: Identificación de las BAP presentes en cada contexto, así como de las oportunidades para el trabajo colaborativo.

PRODUCTO: Reporte de análisis contextual para dar inicio a las carpetas escolares y áulicas, y fundamentar la propuesta de apoyos a los contextos.

PRODUCTO: Planeación Estratégica y Operativa (PE y PAT) de la USAER con objetivos, estrategias, metas y actividades orientadas a la mejora de las competencias técnicas, pedagógicas y organizativas del equipo de USAER para el desarrollo de las acciones de apoyo a la escuela desde el Modelo Social.

2º Momento: Planificación de los Apoyos a los Contextos Escolares
PROPÓSITO: toma de decisiones sobre acciones pertinentes y relevantes para apoyar la mejora de los contextos, fundamentadas desde los referentes del MASEE para contribuir al logro educativo.

PRODUCTO: Programa de Apoyo a la Escuela, orientado a contribuir en la eliminación y/o minimización de las BAP identificadas en los contextos escolares. Incluye indicadores de cobertura y calidad.
 1º Se dialoga con la escuela
 2º Se formaliza su entrega y presentación

PRODUCTO: Organización, ejecución, seguimiento y evaluación de las acciones plasmadas en el PAT y evidencias del cumplimiento de las metas e indicadores propuestos. Prospectiva para la mejora permanente.
Instrumentos de control: pizarrón de autoevaluación, portafolio de evidencias.

3º y 4º Momento: Desarrollo, Seguimiento y Evaluación de las Acciones de Apoyo.
PROPÓSITO: Concretar las acciones de apoyo y valorar su impacto en las BAP y el logro educativo de los alumnos; realizar ajustes y/o plantear nuevas propuestas.

PRODUCTO: Organización, ejecución, seguimiento y evaluación bimestral de las acciones de apoyo y los acuerdos de colaboración con la escuela.
Evidencia documental: Planes bimestrales de apoyo al aula/alumno; seguimiento al cumplimiento del PAE; informes bimestrales y final de resultados, evidencias, prospectiva.



ANEXO 7

7.1 Reporte Inicial de grupo

REPORTE INICIAL DE GRUPO

El reporte inicial de grupo deberá aportar información sobre los contextos áulico y socio familiar del grupo en cuestión, se concibe como un insumo para el Reporte de Análisis de la Escuela y como la base para diferenciar los apoyos plasmados en el PAE de acuerdo a las necesidades identificadas en cada grupo.

Escuela _____	Grupo _____	Docente Titular _____	Ciclo Escolar _____
Director de la escuela _____			
USAER _____	Docente de Apoyo _____	Trabajador Social _____	
Director _____			
Fecha de elaboración _____			

1. ESTADÍSTICA DEL GRUPO CICLO ESCOLAR 201_ - 201_

La información de este apartado nos permite focalizar alumnos en seguimiento, así como la priorización de aulas en atención.

Es importante anexar al reporte inicial del grupo los informes iniciales de los alumnos que requerirán una propuesta de trabajo individual. Para el resto de los alumnos registrados en Control Escolar se anexará una hoja con observaciones breves y concretas que justifiquen el seguimiento por parte de la USAER

GRADO GRUPO	ALUMNOS INSCRITOS				ALUMNOS EN CONDICIÓN DE RIESGO PARA SU PERMANENCIA EN LA ESCUELA			ALUMNOS CON UNA CONDICIÓN PARTICULAR		ALUMNOS QUE PRESENTAN CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES (CAS), DISCAPACIDAD, U OTRAS CONDICIONES DE POSIBLE VULNERABILIDAD			ALUMNOS CON DIFICULTADES EN EL ACCESO A LOS APRENDIZAJES Y AL DESARROLLO DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO Y QUE PRECISAN CONTINUIDAD DEL APOYO DE LA USAER
	M	H	T	RANGO DE EDADES	NO PROM	RIESGO DESERCIÓN	RIESGO EXCLUSIÓN	INDIGENA MIGRANTE	EXTRANJERO /MIGRANTE EN RETORNO AL PAÍS	CAS	DISC	OTRA	

Identificación de los alumnos que presentan alguna condición de vulnerabilidad

No.	Nombre	Sit*	Condición que presenta**	Requiere apoyos			Requiere propuesta individual ****
				NO	SI	Tipo de apoyos***	

* En situación (SIT): NI = inicia atención en USAER / CA = continúa en atención / OBS = no requiere apoyos, no ingresa a control escolar, sólo se mantiene en observación.

** En "Condición que presenta" se redacta "alumno que presenta (según la categoría donde se le ubicó) y... (si presenta otra situación) ejemplo: "alumna repetidora con bajo desempeño en matemáticas e inasistencias frecuentes" "alumno repetidor, acorde al nivel del grupo" (no se duplican los alumnos)

*** "Tipo de apoyos": diversificados/específicos/ajustes razonables

**** "Requiere propuesta Individual": significa que en su nivel curricular el alumno se encuentra distante de las competencias necesarias para acceder a los aprendizajes del grado y requiere apoyos basados en la flexibilidad curricular.

2. REPORTE DE LA COMPETENCIA CURRICULAR DE LOS ALUMNOS:

La información que se considere en este apartado pretende contar con datos fundamentados y precisos sobre el logro educativo de los alumnos para determinar los apoyos que brindará la USAER en el presente ciclo escolar y consta de los siguientes aspectos:

2.1 Resultados educativos del ciclo escolar anterior 2011-2012

El análisis de los resultados del ciclo escolar anterior permite realizar una valoración de los aprendizajes alcanzados y no alcanzados por los alumnos hasta ese momento. Los insumos más importantes para analizar dicha información son los

informes finales del ciclo escolar anterior y los resultados de la prueba ENLACE u otro tipo de evaluaciones externas (IDANIS, PISA, EXCALE).

La información que aportan los resultados de la prueba ENLACE permite observar al grupo desde diferentes ópticas: en relación con los resultados globales de la escuela, con los grupos de su mismo grado y con los resultados de ciclos escolares anteriores; también se pueden observar los resultados de cada asignatura por eje, ámbito y temas evaluados (la zona de supervisión ha proporcionado a los servicios formatos para concentrar y ordenar la información, pero lo realmente importante es utilizar éstos para arribar a conclusiones sobre el logro académico de los alumnos).

Se pueden anexar al informe dichos concentrados que incluyan conclusiones por asignatura y temas evaluados, además de cuadros de doble entrada que muestren un panorama general de los resultados de los alumnos en el grupo como el ejemplo siguiente:

ASIGNATURAS ALUMNOS	Nivel Insuficiente <i>Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada</i>		Nivel Elemental <i>Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar habilidades de la asignatura evaluada</i>		Nivel Bueno <i>Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada</i>		Nivel Excelente <i>Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada</i>	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
ESPAÑOL								
MATEMÁTICAS								
CIENCIAS								

2.2 Impacto de los apoyos brindados por USAER:

En este apartado se registran conclusiones sobre el impacto de las estrategias de apoyo que brindó el personal de USAER durante el ciclo escolar previo: en qué medida se contribuyó en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, cuáles fueron los resultados con los alumnos en seguimiento y cuál el nivel alcanzado respecto al trabajo colaborativo con el titular y las familias.

2.3 Evaluación inicial de los aprendizajes y conclusión sobre las necesidades del grupo:

La evaluación inicial no debe partir de cero, ya que se cuenta con información del ciclo escolar que acaba de concluir y ésta puede ser una guía para orientar la evaluación inicial, donde se buscaría confirmar y/o clarificar cuál es la base de conocimientos de la que parten los alumnos para enfrentar la apropiación de los aprendizajes del grado que recién inician y cuáles son los apoyos que requieren; se integra por tres apartados:

2.3.1 Evaluación realizada: Consiste en la descripción concreta de los instrumentos de evaluación utilizados para la evaluación inicial, un ejemplar de éstos deberá integrarse en la carpeta de aula.

2.3.2 Ritmos y Estilos de Aprendizaje: En el MASEE 2011 se define este aspecto como las formas, procedimientos y estrategias que emplean los alumnos para la adquisición y manejo de los aprendizajes e implica reconocer los tiempos que utilizan en el desempeño de actividades en donde se ponen en juego los conocimientos. El objetivo de esta indagación es brindar un apoyo al aula que incluya elementos para el diseño y aplicación de una metodología que reconozca la diversidad del grupo en cuanto a los tiempos, materiales de apoyo y estrategias específicas necesarias para el desarrollo de las actividades.

Es importante tomar en cuenta que no es necesaria la aplicación de instrumentos específicos para este rubro, la observación de los alumnos cuando participan o resuelven alguna actividad permite reconocer los aspectos implicados. Las propuestas que surjan de este análisis deberán orientarse a las posibilidades que nos plantean los elementos flexibles del currículum, los enfoques metodológicos, así como las estrategias específicas y diversificadas expuestas en el MASEE 2011, ya que se trata de planteamientos factibles de considerar por el docente en la organización de las actividades cotidianas, a diferencia de las propuestas dirigidas a la clasificación de cada alumno en un estilo definitivo y único.

2.3.3 Conclusión sobre los resultados grupales: *Se trata de integrar la información sobre los resultados del ciclo escolar anterior con la obtenida en la evaluación inicial, para de esta forma, concluir sobre la competencia curricular de los alumnos e identificar sus necesidades más relevantes. Este rubro será de gran importancia para el planteamiento inicial al docente de grupo de una propuesta correctamente fundamentada sobre los apoyos que requieren los alumnos, mismos que se estarán consignando a mediano plazo en el PAE y a corto plazo en el plan bimestral de apoyo al aula.*

La información a plasmar en este apartado deberá centrarse en los conocimientos, habilidades y actitudes que de acuerdo al periodo que cursan los alumnos resultan relevantes para el desarrollo de las cinco áreas de competencia: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. En los campos de formación de “Lenguaje y Comunicación” y “Pensamiento Matemático” la información puede ser organizada en los componentes que integran los estándares curriculares correspondientes; en los campos de formación “Exploración del Mundo Natural y Social” y “Desarrollo Personal y para la Convivencia”, el análisis se enfocará mayormente a las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje, la participación y el desarrollo de habilidades socio personales. Los productos generados a raíz de la organización de la información se integrarán en la carpeta de aula (concentrados, perfiles, listas de cotejo, matriz de socio gramas, etc.; de tal forma que el personal de la USAER cuente con una base concreta que permita el comparativo de avance a lo largo del ciclo escolar).

1. AMBIENTE DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA:

El propósito de identificar las condiciones de interacción que prevalecen en el aula permite reconocer el ambiente socio afectivo y de regulación en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto resulta fundamental por su importancia tanto para la generación de condiciones propicias para el aprendizaje como de barreras que dificultan el logro de éste.

*En el MASEE 2011 se le define como “el producto de la dinámica de interacción entre compañeros de grupo y el docente que prevalece en el aula; **se expresa a través de intereses y formas de pensar**”.*

Su indagación posibilita identificar: el nivel y tipo de apoyos que requieren los alumnos para favorecer su inclusión; los liderazgos que se establecen al interior del grupo y las relaciones interpersonales entre alumnos y los alumnos con el docente. Además dicha indagación puede proporcionar información valiosa acerca de la presencia de conflictos y cómo resolverlos a través de la negociación pacífica y la toma de decisiones en torno a la dinámica de grupo.

Se sugiere considerar la indagación de aspectos como los siguientes:

Formas de organización del tiempo y el espacio.	Actitudes y expectativas	Condiciones valorales	Disponibilidad y uso de los recursos materiales y didácticos
<ul style="list-style-type: none"> • Organización espacial dentro del aula • Organización del tiempo para el desarrollo del trabajo pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas y actitudes ante la actividad formativa del alumnado • Expectativas y actitudes ante la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencia cotidiana de valores como el respeto, la tolerancia, el compromiso y la responsabilidad individual y en equipo, para realizar una tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos disponibles para el proceso de enseñanza • Necesidad de recursos materiales, didácticos o tecnológicos.

4. DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE TRABAJO EN EL AULA (formas de enseñanza y evaluación docente):

La información en este apartado permite que el personal de la USAER identifique, en los procesos que desarrolla el docente de grupo, tanto las oportunidades para impulsar un trabajo en colaboración, como las BAP, es decir, las prácticas de enseñanza y evaluación que no favorecen el desarrollo de competencias en sus alumnos y/o la inclusión de los alumnos que presentan alguna condición de vulnerabilidad. Reflexionar sobre este rubro posibilita al personal de apoyo una actuación estratégica que le permita plantear sus propuestas y arribar a los consensos necesarios para introducir cambios en la práctica del docente que respondan a la diversidad de los alumnos.

El MASEE 2011, define este rubro como "...las formas, procedimientos y estrategias que emplea el docente para que las alumnas y los alumnos se apropien de los conocimientos y desarrollen las competencias adecuadas. Refiere a las formas por las que el maestro evidencia la comprensión de la construcción del conocimiento y su concreción en el desarrollo de competencias en los alumnos y las alumnas. Su identificación posibilita: Considerar las necesidades del grupo en torno al aprendizaje, para proyectar una planeación que desarrolle una enseñanza pertinente y una optimización de los recursos que impacten en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos; orientar sobre estrategias metodológicas y determinar formas de evaluación flexibles..."

Se sugiere considerar la indagación de aspectos como los siguientes:

Planeación didáctica	Desarrollo del plan y de los programas de estudio (nivel y grado respectivos)	Instrumentos, formas y momentos, para el proceso de evaluación de los aprendizajes.
<ul style="list-style-type: none">• Basada en enfoques curriculares• Reconocimiento de las necesidades y de los estilos de aprendizaje del alumnado• Flexibilidad Curricular	<ul style="list-style-type: none">• Estrategias más comunes de trabajo.• Acciones que promueven la Educación Inclusiva• Uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC'S en el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Uso de instrumentos de evaluación de los aprendizajes• Impulso de la co-evaluación del alumnado como estrategias para mejora de los aprendizajes.

5. VINCULACIÓN CON LAS FAMILIAS:

Este apartado consigna información del contexto socio familiar de carácter relevante sobre la participación de las familias en el proceso de sus hijos. El análisis se enfocaría en las formas de participación que promueve el docente del grupo, las estrategias de comunicación que utiliza, y cómo concibe la participación de los padres. Hasta haber reconocido estos aspectos tendrá sentido caracterizar la respuesta de los padres, que incluye de manera especial a los padres de los alumnos con discapacidad u otra situación de vulnerabilidad (MASEE 2011: "...aspectos y condiciones de la familia que favorezcan u obstaculicen el aprendizaje de sus hijos...")

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL AULA

- a. Expectativas de las familias.
- b. Condiciones de las familias que favorecen el proceso de aprendizaje.
- c. Actividades en las que participan las familias dentro del aula.
- d. Vinculación con los docentes de grupo y otros profesionales de la escuela.

6. CONCLUSION SOBRE LAS NECESIDADES IDENTIFICADAS EN EL GRUPO Y DEFINICIÓN DE APOYOS:

El cuadro de doble entrada pretende el planteamiento de forma concreta de aquellos aspectos que, surgidos de la indagación plasmada en los apartados anteriores, se consideran prioritarios de atención por su relevancia y pertinencia para incidir en la eliminación o minimización de las BAP identificadas y de esta manera contribuir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. En cada recuadro se incluyen precisiones en cursiva:

	ALUMNOS	GESTIÓN PEDAGÓGICA	PADRES DE FAMILIA
Conclusión sobre las necesidades identificadas en el grupo	<i>Cuáles son los aprendizajes necesarios a desarrollar o fortalecer en los alumnos encaminados a la promoción de las cinco competencias en función del grado que cursan. Quiénes son los alumnos con requerimientos de apoyos específicos y/o ajustes razonables para su participación y aprendizaje.</i>	<i>Cuáles son los aspectos que se consideran necesarios de mejora en la gestión del docente de grupo para favorecer el logro educativo de todos los alumnos, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad: a) en las formas de enseñanza y evaluación, b) en la interacción y dinámica grupal que promueve, c) en su actitud y sus prácticas ante la diversidad de los alumnos.</i>	<i>Qué aspectos se identifican como necesarios a fortalecer en la participación de los padres, tanto los padres del grupo clase como de aquellos cuyos hijos presentan requerimientos específicos.</i>
Propuesta de apoyos para favorecer el logro educativo en los alumnos.	<i>Qué estrategias diversificadas, específicas y/o ajustes razonables se proponen para dar respuesta a las necesidades consideradas como prioritarias en los alumnos.</i>	<i>Qué acciones de asesoría, orientación, acompañamiento e intervención se proponen por parte del personal de la USAER para apoyar la mejora en gestión pedagógica del docente de grupo, en respuesta a las necesidades y propuestas consignadas en el apartado de "ALUMNOS".</i>	<i>Qué acciones de asesoría, orientación, acompañamiento e intervención se proponen para impulsar la comunicación con los padres de familia y su participación, tanto a nivel de grupo clase como de los padres de los alumnos con requerimientos específicos de apoyo.</i>

7.2 Indicaciones y formato para el Informe inicial del alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación

INDICACIONES PARA EL LLENADO DE LOS RUBROS QUE INTEGRAN INFORME INICIAL DEL ALUMNO QUE ENFRENTA BAP

Datos de identificación.

Llenar todos los datos señalados, se puede incluir el visto bueno del director del servicio regular.

I. Aspectos del desarrollo, escolarización y/o de los contextos, que resulten significativos en la situación actual del alumno:

En este rubro se trata de recuperar información sobre antecedentes en la historia del alumno que mantienen relación con su situación actual, ya sea en sentido positivo o negativo; sólo se deberá consignar información estrictamente pertinente, por lo que los aspectos abajo descritos aplicarán según su relevancia para aportar datos del alumno que no deben ignorarse para explicar su actual desempeño y/o tomar decisiones fundamentadas para su atención.

a) Desarrollo: (antecedentes de embarazo, nacimiento y pautas de desarrollo psicomotor, de lenguaje y social).

Estos aspectos pueden ser objeto de indagación sobre todo en el caso de existir discapacidad, autismo, problemas severos de salud o diagnóstico de TDA o TDAH, incluyendo además información relativa a los apoyos o dificultades enfrentados por el alumno y su familia para la atención de las condiciones propias de la discapacidad y la situación actual que presenta el menor en cuanto a nivel de autonomía, integración y compensación del déficit derivado de la discapacidad, como sería el caso de presentar limitaciones para la comunicación y el desplazamiento, este apartado incluye también la mención de los apoyos complementarios en salud y/o rehabilitación, previos y actuales.

Solamente se consignarán datos de embarazo, nacimiento y pautas de desarrollo cuando éstos no siguieron un patrón dentro de las condiciones o límites esperados, de lo contrario mencionar que estos aspectos fueron normales o sin problemas.

b) Escolarización:

Descripción de la historia escolar en cuanto a inclusión, desempeño, aprovechamiento, asistencia, fracaso, reprobación, cambios de grupo o plantel, y apoyos recibidos en relación a sus características y su impacto en el proceso de aprendizaje del alumno en cuanto a permanencia y logro educativo.

c) Contextos:

Familiar: Abordar solamente las condiciones que contribuyen o dificultan el desarrollo del proceso educativo del menor, sin emitir juicios de valor sobre la conducta o actitudes de sus integrantes, reconociendo que cada familia es única en cuanto a sus posibilidades y por tanto en la respuesta de apoyo hacia los hijos, además debemos recordar que el plan de trabajo del alumno puede ser consultado por otras personas involucradas en el caso y esto exige un manejo respetuoso de la información.

Escolar: Mencionar cuáles son los aspectos de la escuela que contribuyen o representan barreras para la inclusión educativa del alumno, pueden ser desde actitudes y conductas de aceptación y rechazo hasta aspectos referidos al proceso de enseñanza en la evaluación, planeación y el propio desarrollo curricular dentro del aula, es decir aquellos aspectos que condicionan la participación y el logro educativo directamente relacionados con los estilos de enseñanza docente y/o con la postura de la escuela como comunidad ante la diversidad y necesidades de los alumnos.

Social: Análisis sobre el entorno sociocultural en el que se desenvuelve el alumno siempre y cuando represente un referente en su proceso de escolarización.

II Caracterización de su desempeño escolar:

a) **Desarrollo personal y social.** En este rubro se consignan las habilidades socio personales esperadas de acuerdo al nivel de desarrollo del alumno para adaptarse a las normas y reglas de la institución y de participación y relación en el salón de clases, cómo se caracteriza su interacción con compañeros, maestros u otros adultos; si se trata de alumnos que manifiestan conductas disruptivas, describir éstas y las circunstancias en las que se generan y sobre todo su efecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias probadas y resultados incluyendo de ser el caso la atención alterna en servicios de atención médica o terapéutica

b) **Ritmo y estilo de aprendizaje.** En cuanto al ritmo de aprendizaje mencionar si el alumno puede seguir las actividades y concluir las en los tiempos estipulados por el docente o en caso contrario cómo es su desempeño: no termina, no siempre comprende las indicaciones, las actividades parecen difíciles para él, se margina, copia, hace otras cosas, no cumple tareas y bajo qué circunstancias sí es capaz de seguir las tareas.

Sobre sus estilos de aprendizaje: Estrategias para la resolución de problemas, actividades que prefiere y en los que participa con mayor interés y motivación, modalidades preferidas de respuesta, actitudes que manifiestan ante las tareas escolares.

Recordar que en este rubro la caracterización sobre el ritmo y estilo de aprendizaje deberá ser interpretada a la luz de los estilos y prácticas docentes y los conocimientos previos del alumno para abordar las tareas, ambos aspectos resultan determinantes en la motivación del alumno y la posibilidad o no de contar con herramientas para acceder al nivel de presentación de los contenidos y recibir apoyo y retroalimentación del docente para su apropiación, otro aspecto que puede determinar su grado de implicación son los patrones de interacción que imperan en el aula ya que éstos generan los climas de trabajo y el aprendizaje bajo diversas pautas: colaboración, competitividad, desorden, sometimiento etc.

c) **Nivel de competencia curricular.** Qué conocimientos, habilidades y actitudes ha desarrollado el alumno en los diferentes campos de formación respecto al grado que cursa, por lo que es necesario identificar en los aspectos de lenguaje escrito y lenguaje oral lo relacionado con su proceso de alfabetización y el dominio que tiene de la competencia lectora y escritora así como la comprensión y expresión oral. En cuanto a Matemáticas considerar principalmente eje de sentido numérico y

pensamiento algebraico (número, sistemas de numeración, problemas aditivos, y problemas multiplicativos) ya que estos aspectos se constituyen en herramientas para continuar aprendiendo.

La importancia de identificar el nivel de competencia del alumno estriba en tomarlo como punto de partida para la propuesta de nuevos aprendizajes a alcanzar, por ello es importante reconocer cuáles son las dificultades que está enfrentando para apropiarse de los conocimientos como serían aquellas que puedan deberse al propio proceso de adquisición (las hipótesis que van marcando su avance y cómo se determina por su propio potencial cognitivo o la influencia del medio), o a confusiones ocasionadas por errores metodológicos; esta información permitirá orientar también la propuesta de estrategias en la orientación y acompañamiento en el contexto áulico.

NOTA: es necesario que la información que se consigne en los tres rubros en cuanto al desempeño del alumno presente congruencia con la aportada respecto al primer rubro sobre la influencia de los contextos, por ejemplo, si se habla de un alumno que no puede concluir los trabajos por un ritmo lento, encontraríamos que en el aula no se atiende esta característica del alumno, a menos que ya se esté dando una respuesta acorde por el maestro.

A partir del análisis de los antecedentes del alumno y su desempeño actual se estarán obteniendo las prioridades de apoyo para favorecer su avance, a través de proponer y acordar acciones con los agentes implicados, que contribuyan a desaparecer o minimizar las barreras para la participación y el aprendizaje que enfrenta el menor, identificadas en los contextos de la escuela, aula y familia, y expresándolo por medio de un plan de trabajo bimestral que presente con claridad las acciones de orientación y acompañamiento del personal de Educación Especial bajo el actual modelo social del servicio de USAER, e incluyendo con la misma claridad las correspondientes al personal de la escuela regular a fin de no perder de vista el marco de una educación inclusiva

INFORME INICIAL DEL ALUMNO QUE ENFRENTA BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

ESCUELA PRIMARIA _____ GDO/GPO _____ DOCENTE DE AULA _____ CICLO ESCOLAR: _____ USAER: _____
NOMBRE DEL ALUMN@ _____ F.N. _____ EDAD: _____ DOCENTE DE APOYO: _____ Vo.Bo. DIRECTOR@ USAER _____
MOTIVO DE ATENCIÓN: _____

I ASPECTOS DEL DESARROLLO, ESCOLARIZACIÓN Y DE LOS CONTEXTOS QUE RESULTEN SIGNIFICATIVOS EN LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ALUMNO:

- a) Desarrollo:
- b) Escolarización previa:
- c) Contextos:

II CARACTERÍSTICAS DE SU DESEMPEÑO ESCOLAR:

Desarrollo Personal y Social	Ritmo y Estilos de Aprendizaje	Nivel de Competencia Curricular

7.3 Reporte de análisis contextual

REPORTE DE ANÁLISIS CONTEXTUAL DE ESCUELA / ciclo escolar _____ USAER _____

(Nota: su elaboración requiere que previamente se cuente con los informes finales e iniciales de los grupos y la identificación de los alumnos que enfrentan BAP)

1.- DATOS GENERALES DE LA ESCUELA:

Escuela _____	Turno _____	CCT _____	Domicilio _____
Código Postal _____	Teléfono _____	Zona Escolar _____	Dirección Operativa _____
Director _____			

2. CONDICIONES Y RECURSOS DEL PLANTEL:

- Se describen someramente las condiciones de infraestructura, mobiliario, materiales y servicios, además de la planta docente y administrativa de la escuela, especificando las condiciones de accesibilidad para los alumnos que presentan discapacidad. Ya desde este rubro la indagación de los elementos mencionados deberá pensarse en función de las oportunidades y desventajas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, no se trata de describir por describir.

3.-ESTADISTICA DE LA ESCUELA: En el presente ciclo escolar, la escuela atiende a ____ alumnos en ____ grupos con un promedio de ____ alumnos por grupo. El siguiente cuadro presenta la estadística y diversidad del alumnado:

GRADOS / GRUPOS	ALUMNOS INSCRITOS				ALUMNOS EN CONDICIÓN DE RIESGO PARA SU PERMANENCIA EN LA ESCUELA			ALUMNOS CON UNA CONDICIÓN PARTICULAR		ALUMNOS QUE PRESENTAN CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES (CAS), DISCAPACIDAD, U OTRAS CONDICIONES DE POSIBLE VULNERABILIDAD			ALUMNOS CON DIFICULTADES EN EL ACCESO A LOS APRENDIZAJES Y AL DESARROLLO DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO Y QUE PRECISAN CONTINUIDAD DEL APOYO DE LA USAER
	M	H	T	RANGO DE EDADES	NO PROM	RIESGO DESERCIÓN	RIESGO EXCLUSIÓN	INDIGENA MIGRANTE	EXTRANJERO /MIGRANTE EN RETORNO	CAS	DISC	OTRA	
1º A													
1º B													
Etc.,													
TOTALES													

3. RESULTADO DE LOGRO EDUCATIVO DE LA ESCUELA DEL CICLO ESCOLAR ANTERIOR:

- La importancia de haber indagado y analizado previamente la situación académica de cada grupo y ahora consignar en este reporte las conclusiones sobre el logro educativo alcanzado por los alumnos a nivel escuela, radica en que precisamente ésta es la razón de ser del apoyo que brinda la USAER en la escuela regular, es decir, contribuir a la mejora de los aprendizajes; para ello resulta imprescindible conocer: 1) qué aprendieron los alumnos de acuerdo a los aprendizajes esperados del grado previo y/o los estándares del periodo concluido, 2) qué se les dificultó, en qué se rezagaron, 3) cuáles son los grupos que concluyeron con mayores dificultades, 4) qué situaciones de fracaso se presentaron en la escuela en cuanto a alumnos que abandonaron su escolarización o que no promovieron, 5) quiénes fueron los alumnos en situación de vulnerabilidad, cuál fue su condición, qué necesidades presentaron y qué tipo de respuesta y apoyos recibieron de la escuela y de su entorno familiar, 6) ¿cómo contribuyó la USAER en el logro educativo? ¿cuántos alumnos se mantuvieron en seguimiento y concretamente con qué acciones se les apoyó? ¿qué impacto se reconoce?
- Contar con mayor certeza sobre estas seis interrogantes nos permite iniciar la búsqueda de aquellos

aspectos de la vida escolar (incluyendo las acciones de la USAER) que favorecieron o dificultaron las oportunidades de aprendizaje para todos o algunos de los alumnos. El análisis puede iniciarse con los resultados obtenidos en la prueba ENLACE u otras evaluaciones externas y su contrastación con lo consignado

EJEMPLO: “...En los resultados de logro educativo en la prueba ENLACE 2012 la escuela se ubicó con _____ puntos (también se puede incluir el histórico de los ciclos escolares anteriores que se encuentra en la página de ENLACE con el fin de conocer la tendencia de la escuela) obteniendo en promedio los siguientes resultados:

ASIGNATURAS	Nivel Insuficiente <i>Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada</i>		Nivel Elemental <i>Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar habilidades de la asignatura evaluada</i>		Nivel Bueno <i>Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada</i>		Nivel Excelente <i>Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada</i>	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
ESPAÑOL								
MATEMÁTICAS								
CIENCIAS								

Los grupos con el más bajo desempeño en la prueba fueron _____; el mejor puntaje lo obtuvieron los grupos de _____. Como puede observarse en la tabla en su desempeño los alumnos se ubican en _____, se observa que los reactivos con mayores dificultades a nivel general se ubican en los siguientes aspectos de la asignatura de español: _____,

en matemáticas en: _____,

en ciencias en : _____

El desempeño de los alumnos en ENLACE coincide con las dificultades que fueron observadas en los grupos, en relación a los siguientes aspectos: _____

5. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR GLOBAL DE LA ESCUELA:

- *Posteriormente se realiza un análisis que integre a nivel escuela los resultados de logro educativo del ciclo escolar anterior con los resultados de la evaluación inicial, para de esta manera concluir sobre aquellos conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes que los alumnos no desarrollaron o no consolidaron, y cuya ausencia o limitación estaría incidiendo negativamente en la adquisición de los nuevos aprendizajes que les esperan en el actual ciclo escolar; siendo importante además el reconocimiento de las fortalezas alcanzadas como escuela. Para arribar a una conclusión sobre los logros educativos que ha obtenido la escuela con sus alumnos e identificar las necesidades básicas de aprendizaje de éstos, la USAER deberá centrar sus conclusiones en aquellos aprendizajes relevantes para impulsar en el corto y mediano plazo el desarrollo de las cinco competencias para la vida, nutridas a su vez por las competencias de cada asignatura. Para organizar la información es importante tomar como referencia los estándares de cada periodo de la Educación Básica, y concluir a nivel global sobre aquellos aprendizajes más significativos dentro del trayecto educativo correspondiente al nivel, primaria o secundaria, que deberán ser mejorados por la escuela, integrando en este punto de las conclusiones la importancia de reconocer la necesidad de apoyos diversificados, específicos y/o de ajustes razonables para los alumnos en situación de vulnerabilidad presentados en el recuadro de la estadística y en los informes de grupo.*

Otro punto importante en este análisis de logro educativo a nivel global es el reconocimiento de los aspectos en los que la USAER deberá mejorar sus acciones de apoyo.

- **INDICACIONES PARA EL LLENADO DE LOS APARTADOS 6, 7 y 8:** *Hasta este momento se ha concluido sobre los aprendizajes alcanzados y no alcanzados por los alumnos y se ha identificado la diversidad presente en la población y sus necesidades; sin embargo desde el enfoque social de la discapacidad, el paradigma ecológico de interacción de los contextos y la visión de la escuela como totalidad (MASEE 2011, páginas 69 a 81) se entiende que los resultados que obtienen los alumnos son producto no*

únicamente de sus capacidades, sino sobre todo de los apoyos que les brindan los contextos con los que interactúan, por ello, es en la indagación y en el análisis del funcionamiento de éstos, donde el personal de la USAER podrá identificar si en el desarrollo de los procesos de atención de los contextos áulico y escolar y en las condiciones que imperan en el contexto socio familiar, se concretan oportunidades para los alumnos o barreras que interfieren en su participación y aprendizaje. Esta indagación resulta fundamental ya que las acciones de apoyo de la USAER se dirigen a contribuir con la escuela en la eliminación o minimización de las BAP identificadas.

En las páginas 144 a 159 del documento MASEE 2011 se presentan cuadros conteniendo los rubros de información, su finalidad y los elementos propuestos para el análisis de cada contexto y **las fuentes de información** correspondientes. También, como complemento, de manera más detallada en el documento "Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER en las Escuelas de Educación Básica" DEE diciembre 2011, páginas 37 a 53, encontramos aspectos específicos de indagación por contexto, que en lo referente a las aulas y a la participación de los padres en éstas, fueron incorporados al instructivo proporcionado por la Zona de Supervisión III 9 para realizar los informes iniciales de grupo.

Para el Reporte de Análisis Contextual de cada escuela estaremos considerando la identificación de las BAP a partir del análisis global de la escuela en dos grandes rubros para el contexto escolar y uno para el socio familiar:

CONTEXTO ESCOLAR	
ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA	CONDICIONES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> a. Importancia de las relaciones e interacciones sociales de la comunidad educativa para establecer procesos de comunicación y colaboración permanente y coadyuvar en el logro de los aprendizajes. b. Trabajo colaborativo y corresponsable (<i>¿Se establece vinculación y trabajo colaborativo entre la escuela, la USAER y otras instancias con implicaciones en la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos?</i>) c. Liderazgo directivo, concreción de estrategias de mejora en el PETE (<i>¿La escuela desarrolla su planeación con un enfoque estratégico y orienta sus acciones bajo un enfoque inclusivo?</i>) d. formación continua. e. Organización y funcionamiento de las reuniones de Consejo Técnico. f. Uso y distribución del tiempo en los proceso de Enseñanza y Aprendizaje. g. Uso de los espacios que contribuyen a los aprendizajes escolares. h. Administración y uso de los recursos existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Avance en la apropiación e implementación del Plan y de los Programas de Estudio 2011 de la Educación Básica (<i>¿Se favorece el desarrollo de competencias para todos los alumnos?</i>) b. Planeación y Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (<i>¿El perfil de egreso es referencia para el desarrollo del trabajo pedagógico con todos los alumnos?, ¿La planeación y el desarrollo curricular es flexible y se ajusta de acuerdo con las características y necesidades del grupo?</i>) c. Prácticas, políticas y culturas inclusivas generadas en la escuela para la atención a la diversidad (<i>¿Las prácticas del personal incluyen a los alumnos que enfrentan BAP?, ¿Cómo se considera la diversidad en el aula, como problema o como oportunidad de enriquecimiento?</i>) <p>Nota: estos aspectos constituyen la conclusión de lo observado en el contexto áulico al realizar el análisis de cada grupo, debiendo señalar los grupos con mayores necesidades.</p>

CONTEXTO SOCIOFAMILIAR	
VINCULACIÓN DE LA ESCUELA CON LA COMUNIDAD	
a.	Relación de los padres, madres y/o tutores con la escuela y, acciones que impulsa ésta para promover la comunicación y participación con las familias (<i>¿Se toman en consideración las expectativas y la participación de las familias en el proceso educativo?</i>)
b.	Vinculación con el CEPS.
c.	Vinculación con la Asociación de padres de Familia
d.	Vinculación con otras instituciones.

Para plantear las conclusiones de cada apartado debemos revisar los elementos que integran cada uno de los rubros arriba señalados para identificar, con base en las fuentes de información propuestas (página 147, MASEE 2011) aquellas dificultades que por su naturaleza relevante en los procesos escolares inciden negativamente en el logro educativo de los alumnos debido a que son generadoras de condiciones organizativas, técnico pedagógicas, de interacción y/o de exclusión, que resultan inadecuadas y/o insuficientes para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así mismo, también es posible en este análisis la identificación de aspectos favorables al logro educativo y a la inclusión de los alumnos en situación de vulnerabilidad. Posterior al análisis de la información, las conclusiones de cada rubro deberán concluir en los factores que obstaculizan y que favorecen el aprendizaje y la participación y que inciden de forma directa en el logro educativo.

- *En cada apartado se establece una explicación directa entre los resultados educativos de los alumnos y las condiciones que ofrece la escuela de acuerdo a la especificidad de cada contexto, debiendo evitar conclusiones “sentidas” que carezcan de fundamento. La información se presenta en los siguientes tres apartados:*

6. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA:

- a) **Análisis de los aspectos indagados:**
- b) **Factores que obstaculizan el aprendizaje y la participación e inciden de forma directa en el logro educativo:**
- c) **Factores que favorecen el aprendizaje y la participación e inciden en forma directa en el logro educativo:**

7. CONDICIONES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

- a) **Análisis de los aspectos indagados:**
- b) **Factores que obstaculizan el aprendizaje y la participación e inciden de forma directa en el logro educativo:**
- c) **Factores que favorecen el aprendizaje y la participación e inciden en forma directa en el logro educativo:**

8. CONTEXTO SOCIOFAMILIAR:

- a) **Análisis de los aspectos indagados:**
- b) **Factores que obstaculizan el aprendizaje y la participación e inciden de forma directa en el logro educativo:**
- c) **Factores que favorecen el aprendizaje y la participación e inciden en forma directa en el logro educativo:**

9. BAP PRIORIZADAS POR LA USAER PARA CONTRIBUIR CON LA ESCUELA EN LA MEJORA DEL LOGRO EDUCATIVO Y OPORTUNIDADES IDENTIFICADAS PARA UN TRABAJO EN COLABORACIÓN:

- *En este apartado se consigna una BAP por contexto y se plantean las oportunidades con las que ya se cuenta o que deberán construirse para concretar las acciones de apoyo de la USAER en la eliminación o disminución de la barrera seleccionada (ver ficha técnica “Identificación de las BAP, ¿Qué es una BAP? ¿Qué no es una BAP?” zona de supervisión III 9, 1º de marzo de 2012)*

De la BAP seleccionada se desprenderá el Programa de Apoyo a la Escuela (PAE), por lo tanto arribar a su identificación y redacción deberá ser un proceso de análisis muy cuidadoso.

CONTEXTO	BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE	OPORTUNIDADES PARA EL TRABAJO COLABORATIVO
ESCOLAR	<i>NOTA: La identificación de la BAP prioritaria en el contexto escolar surge de los factores señalados como obstáculo para el logro educativo en el apartado No. 6: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA.</i>	
ÁULICO	<i>NOTA: La identificación de la BAP prioritaria en el contexto áulico surge de los factores señalados como obstáculo para el logro educativo en el apartado No. 7: CONDICIONES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.</i>	
SOCIOFAMILIAR	<i>NOTA: La identificación de la BAP prioritaria en el surge de los factores señalados como obstáculo para el logro educativo en el apartado No. 8: CONTEXTO SOCIOFAMILIAR.</i>	

10. Se anexa listado de alumnos que enfrentan barreras para la participación y el aprendizaje

11. Responsables de la elaboración.

Función

Nombre

Firma

Lugar y fecha de elaboración

7.4 Instrucciones y formato para elaboración del Plan Bimestral de Apoyo al Aula

Instrucciones para elaboración del Plan Bimestral de Apoyo al Aula

El formato **Plan Bimestral de Apoyo al Aula** se integra por tres apartados; el primero (hoja 1) contiene la propuesta bimestral de apoyos y toma de acuerdos con el docente titular, que se organiza en dos rubros: la propuesta de estrategias diversificadas y/o específicas de apoyo al logro educativo, para el grupo clase como para los alumnos en seguimiento; y los acuerdos de colaboración con el titular. El segundo apartado (hoja 2) está destinado al seguimiento de los acuerdos y actividades realizadas, donde se registra de manera breve el desarrollo de las acciones acordadas durante el bimestre.

El tercer apartado (hoja 3) corresponde al cuarto momento del proceso de intervención ya que en éste se concluye sobre los resultados alcanzados en el bimestre en cuanto a los aprendizajes de los alumnos del grupo clase como de aquellos en seguimiento, con o sin propuesta individual.

Considerando que la colaboración se implementa con base en las estrategias de orientación, asesoría y acompañamiento; estaremos considerando las siguientes precisiones operativas para organizar y desarrollar el tercer momento de la intervención de apoyo con el Contexto Áulico (se incluyen las definiciones del documento “Orientaciones para la Intervención Educativa de la USAER en las escuelas de Educación Básica” DEE 2011. Al respecto, se aclara que en las definiciones proporcionadas por esta zona el ciclo escolar pasado, se describió a la asesoría como lo que aquí se plantea como orientación y viceversa, favor de considerar únicamente las definiciones que aquí se anexan)

ORIENTACIÓN	ASESORÍA	ACOMPañAMIENTO
<p>Definición: La estrategia de orientación, significa la acción de dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado. La orientación sólo es posible cuando es el producto de decisiones razonadas de manera colegiada y cuando se definen las líneas de acción a llevar a cabo en la escuela y en el aula bajo un clima de igualdad y de colaboración. También permite establecer de manera negociada acuerdos con relación a los propósitos de la asesoría y el acompañamiento, a los tiempos y a la metodología de trabajo a definirse y, al papel de los profesionales, tanto los de apoyo como los de la escuela regular. Estos aspectos contribuyen a mantener la credibilidad y fortalecer la confianza recíproca</p>	<p>Definición: Desplegar la estrategia de asesoría en la escuela, en el aula y con las familias, significa una intervención que verdaderamente se realice en la escuela, en el aula y con las familias. Es decir, la asesoría es un proceso sostenido de ayuda consentida mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales. Esta estrategia demanda al docente de la USAER competencias teóricas y prácticas en torno a lo cultural-educativo, lo curricular pedagógico organizacional, así como un conocimiento de lo jurídico-normativo para su aplicación en los diferentes contextos.</p>	<p>Definición: La estrategia de acompañamiento se concibe como un acto de “estar junto a”, lo cual implica proximidad y cercanía y hace referencia a un docente de USAER cercano, acompañando en los contextos, y ofreciendo apoyo a los sujetos (docentes, directivos, alumnos, alumnas, familias) y en los procesos (gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación). Esta compañía a los sujetos y a los procesos permite reconocer normas, valores, marcos de referencia, preocupaciones, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular en la escuela, en las aulas y con las familias.</p> <p>El despliegue de la estrategia de acompañamiento sólo cobra sentido cuando se “está ahí” en las aulas y en la escuela para identificar, analizar, explicar y nombrar las barreras para el aprendizaje y la participación y, en consecuencia, a aquella población que precisa de apoyos diferenciados o específicos. Significa “estar próximos o junto” a los sujetos en los procesos para actuar en favor de la creación de espacios inclusivos, al concretar el apoyo que se despliega desde la asesoría a través de la colaboración y la corresponsabilidad.</p>

Organización de las estrategias de apoyo en el contexto áulico (*)

1) La Orientación	2) La Asesoría	3) El Acompañamiento
<p>El docente de USAER cuenta con la información que plasmó en el informe inicial de grupo donde reportó las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos así como sus fortalezas, identificó a los alumnos que presentan alguna condición de vulnerabilidad y reconoció las condiciones de interacción social imperantes en el aula; las características del proceso de enseñanza aprendizaje que gestiona el titular del grupo y sus actitudes y competencias para atender a la diversidad del alumnado; priorizando al final del informe los aspectos que consideró más relevantes en cuanto a los alumnos, la gestión docente y la participación de los padres de familia. A partir de este momento puede ya iniciar la toma de acuerdos con el docente de grupo (quien seguramente conoce ya el informe y en algunos casos no se estaría partiendo de cero para la toma de acuerdos) para implementar los apoyos durante el bimestre. Se sugiere formalizar la programación de esta primera reunión para garantizar el arribo a consensos basados en el análisis y la colaboración.</p> <p>En la primera reunión se estará utilizando la primera parte (hoja 1) del <i>Plan Bimestral de Apoyo al Aula</i>, en sus dos rubros, ambos se trabajan en el momento de la reunión (pudiendo llenarse a mano) con base en la información que provee el informe inicial de grupo y otras fuentes que el propio docente titular considere, como sería el conocimiento que tiene de sus alumnos a seis semanas de iniciado el ciclo escolar; además del formato en blanco y el informe del grupo, el maestro de apoyo deberá contar en ese momento con un cronograma semanal que irá cubriendo a partir de los acuerdos con cada uno de los seis docentes que le corresponden, evitando de esta forma compromisos que rebasen el tiempo semanal disponible por grupo.</p> <p>Es muy importante considerar que si bien, se propone el llenado del plan bimestral de apoyo al aula junto con el titular del grupo, a fin de favorecer la toma de acuerdos de colaboración con base en el análisis conjunto entre ambos profesionales; corresponde al personal de la USAER presentarse a la reunión con claridad sobre las propuestas de estrategias diversificadas y/o específicas que puedan enriquecer los aprendizajes de los alumnos y sobre los aspectos de la gestión en los que resultará posible y provechoso asesorar al docente en virtud de que con ello se estarían mejorando las condiciones de aprendizaje dentro del aula porque <i>“se logró encaminarle hacia un fin determinado”</i></p>	<p>A partir del consenso sobre las acciones y estrategias propuestas, es de suma importancia garantizar el tiempo y el espacio que permita al maestro de apoyo brindar la asesoría acordada previamente, de lo contrario se corre el riesgo de no involucrar al docente titular en los cambios que se le están proponiendo sobre su práctica, con la consecuencia de que el docente de apoyo se vea inmerso en un trabajo mayormente cargado hacia los alumnos, sin la participación activa del titular. La asesoría deberá incluir no sólo aspectos conceptuales o el acercar materiales didácticos sino las orientaciones que permitan su comprensión e implementación. La asesoría puede dirigirse al proceso de atención (evaluación inicial, planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación; por ejemplo para el diseño de una planeación flexible que considere las necesidades de los alumnos) como para la puesta en práctica de estrategias específicas y diversificadas, secuencias didácticas, materiales, organización de las interacciones, el espacio y los tiempos; así como para la atención a los padres de familia, según sean las prioridades acordadas.</p> <p>El fundamento de la asesoría lo constituye el plan y los programas de estudio 2011, su normativa, sus materiales y el soporte documental que ha venido proporcionando la Dirección de Educación Especial para la atención de los alumnos con discapacidad, CAS u otras condiciones de vulnerabilidad. Las acciones de asesoría se registran brevemente en la segunda parte (hoja2) del plan de apoyo al aula.</p>	<p>Para la organización de las acciones de acompañamiento será determinante que a fin de lograr el involucramiento del docente titular en el trabajo propuesto con los alumnos y/o con los padres de familia, se logren de manera negociada y corresponsable los acuerdos en relación a los horarios de participación del personal de USAER y se determinan las responsabilidades y papel de ambos profesionales.</p> <p>La participación del docente de apoyo de la USAER en la implementación de las acciones y/o estrategias en el aula tiene como propósito contribuir a garantizar su correcto desarrollo, reforzando el apoyo para la participación de los alumnos en situación de vulnerabilidad. El acompañamiento también implica impulsar un proceso de evaluación conjunta sobre el impacto de las acciones desarrolladas en el aprendizaje de los alumnos, que permita retroalimentar el trabajo colaborativo desarrollado por ambos profesionales y la toma de nuevos acuerdos que den continuidad al proceso de orientación, asesoría y acompañamiento durante el ciclo escolar.</p> <p>Las acciones de acompañamiento se registran brevemente en la segunda parte (hoja2) del plan de apoyo al aula.</p>

FORMATO PARA PLAN BIMESTRAL DE APOYO AL AULA

BIMESTRE _____	CICLO ESCOLAR _____	GRADO/GRUPO _____	DOCENTE TITULAR _____
ESCUELA _____		DIRECTORA _____	

I. PROPUESTA BIMESTRAL DE APOYOS Y TOMA DE ACUERDOS CON EL DOCENTE TITULAR

Propuesta de estrategias diversificadas y/o específicas de apoyo al logro educativo	Acuerdos de colaboración
<p>A) GRUPO CLASE</p>	<p>NOTA 4: considerar las siguientes precisiones respecto a las estrategias de apoyo, tanto para el grupo clase como para los alumnos en seguimiento.</p> <p>1) ASESORÍA</p> <p>2) ORIENTACIÓN</p> <p>3) ACOMPañAMIENTO</p>
<p>B) ALUMNOS EN SEGUIMIENTO</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3. etc.</p> <p>NOTA 1: La competencia actual del grupo clase y de los alumnos que presentan alguna condición de vulnerabilidad, más los aprendizajes necesarios de fortalecer se habrá consignado previamente en el informe inicial del grupo. Esta información resulta fundamental para que el docente de USAER argumente la asesoría y las orientaciones que brindará al docente titular e incluye contar con las evidencias en las que se basó para determinar el nivel de los alumnos.</p> <p>Las propuestas en este apartado deberán considerar los enfoques de las asignaturas y tomar en cuenta los diversos elementos flexibles del currículum según las necesidades a fortalecer; se diseñarán bajo la siguiente lógica argumentativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>“Para que los alumnos puedan acceder a.... antes es necesario fortalecer en ellos / introducirlos a /.... para ello se propone que...”</i> ➤ <i>“Como apoyo para facilitar el aprendizaje de... se proponen las siguientes estrategias...”</i> ➤ <i>“Para el alumno tal.... se propone la propuesta anexa de apoyos personalizados que le permitan avanzar en...”</i> ➤ <i>“Para los alumnos tal...que presentan dificultad para acceder a....se propone que.../se proponen las siguientes...”</i> ➤ <i>“Para favorecer... con los padres... se sugiere/se propone...”</i> <p>NOTA 2: Es necesario señalar el campo de formación y/o asignatura sobre el que se plantean las propuestas.</p> <p>NOTA 3: Los alumnos identificados en situación de vulnerabilidad en la evaluación inicial del grupo o posteriormente, que no requieran una propuesta personalizada (plan de trabajo individual) deberán consignarse en este apartado a lo largo del ciclo escolar, reportando los resultados obtenidos, las evidencias soporte y otras observaciones que se consideren relevantes en la tercera hoja de este documento.</p>	

II SEGUIMIENTO DE ACUERDOS Y ACTIVIDADES REALIZADAS

FECHA	ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL BIMESTRE CON BASE EN LOS ACUERDOS DE COLABORACIÓN

III CONCLUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL BIMESTRE _____

GRUPO CLASE	ALUMNOS EN SEGUIMIENTO
<p>NOTA 5: Para el quinto bimestre se omitirá el llenado de estos apartados, plasmando la información en los informes finales de grupo y de alumnos.</p>	1.
	2.
	3. etc.

7.5 Plan de apoyo para el alumno que enfrenta BAP

PLAN DE APOYO PARA EL ALUMNO QUE ENFRENTA BAP

ESCUELA PRIMARIA _____	GDO/GPO _____	DOCENTE DE AULA _____	CICLO ESCOLAR: _____	USAER _____
NOMBRE DEL ALUMNO _____	F.N. _____	EDAD: _____	DOCENTE DE APOYO: _____	DIRECTOR USAER _____
MOTIVO DE ATENCIÓN _____			FECHA DE ELABORACIÓN _____	

I. PROPUESTA DE ATENCIÓN CICLO ESCOLAR 2012 – 2013

Propuesta de aprendizajes relevantes para el alumno en el presente ciclo escolar	Propuesta de estrategias de apoyo al aprendizaje
<p>Campo de Formación: (seleccionar el o los campos de formación y/o asignaturas en función de las necesidades del alumno)</p> <p>NOTA1: la propuesta se diseñará a partir del informe inicial del alumno en el cual se identificaron su competencia actual, ritmo y estilos de aprendizaje e interacción social.</p> <p>NOTA 2: En los apartados “propuesta de estrategias de apoyo al aprendizaje” y “acuerdos de colaboración” omitir los rubros que no se consideren necesarios para la atención del alumno.</p>	<p>Estrategias Específicas:</p>
	<p>Estrategias Diversificadas</p>
	<p>Ajustes razonables</p>

Firma del Docente de Apoyo _____ Firma Equipo de Apoyo _____ Vo.Bo Director de USAER _____

II. DESARROLLO DE ACCIONES

Acuerdos de Colaboración / 1er BIMESTRE / Fecha:	Seguimiento de los acuerdos	Resultados alcanzados con el alumno
Contexto Áulico:		
Contexto Escolar:		
Contexto Socio familiar:		

Firma del Docente de Apoyo _____ Firma Equipo de Apoyo _____ Vo.Bo. Director de USAER _____

7.6 Instructivo y formato para elaborar y evaluar el Programa de Apoyo a la Escuela PAE

Instructivo para elaborar el Programa de Apoyo a la Escuela

1. **Elaboración:** Participan el director de la USAER, el docente(es) de apoyo y el personal de equipo paradocente.
2. **Insumos:** Informes Iniciales de Grupos y Alumnos; Reporte de Análisis Contextual de la Escuela; Planes Bimestrales de Apoyo
3. **Objetivos de Intervención:** Se redacta un objetivo por contexto que se desprende de la BAP priorizada y consignada en el Reporte de Análisis Contextual; dicho objetivo deberá plantear la contribución del personal de USAER para colaborar en la mejora de los procesos que se desarrollan en cada uno de los contextos escolares a fin de lograr la disminución o eliminación de la BAP identificada como origen de las dificultades que enfrentan los alumnos en ingreso, permanencia, participación y logro educativo. Su planteamiento y redacción deberá tomar en cuenta que minimizar y/o eliminar una BAP puede requerir de una serie de acciones en las que deberán participar todos aquellos que intervienen en los procesos de la atención educativa; sin embargo, el personal de USAER deberá seleccionar un objetivo que corresponda a las estrategias de colaboración y de atención, a las actividades, los contenidos, los recursos y la operación que se establece en el MASEE.
La redacción de los objetivos de intervención se inicia con un verbo en infinitivo que responde al “QUÉ”, es decir qué se quiere lograr; seguido del “PARA QUÉ”, entendido éste como el impacto que se espera alcanzar con la intervención de apoyo de la USAER (*“... la importancia de los objetivos radica en que orientan y guían con claridad los logros a mediano plazo, son realistas y cercanos a mejorar los contextos, son claros y concretos en lo que se pretende lograr e implican un reto innovador para detonar la mejora continua” MASEE 2011*).
4. **Metas:** Representan la cuantificación y la temporalidad de los objetivos de intervención. Su construcción tiene como punto de partida la identificación de una acción representada en verbo infinitivo ¿QUÉ SE VA A HACER?; a continuación se establece la cantidad ¿CUÁNTO SE QUIERE LOGRAR?; enseguida se menciona él o los sujeto(s) u objeto(s) a quien se dirige la acción en cuestión; después se elige un adjetivo para la categoría de calidad; esa cantidad que se va a realizar, ¿CUÁL ES SU PROPÓSITO?
5. **Indicadores y Evidencias:** En su construcción primero se le da un nombre al indicador (sujeto(s) u objeto(s) + acción); posteriormente se elabora la fórmula cuantitativa que lleva al porcentaje de cumplimiento sobre la cantidad proyectada. Es necesario construir indicadores de cobertura y calidad, los primeros miden la población objetivo (alumnos, docentes, padres); los segundos el impacto de las acciones (el “para qué” del objetivo de intervención).
Junto a cada indicador se deberán señalar las evidencias de logro que darán prueba del cumplimiento de la meta, éstas deberán tener una relación directa con el logro que queremos demostrar; coherente con el indicador de medición y factible de obtención.

Procesos que apoya: se refiere a los procesos de cada contexto en los cuales le corresponde intervenir al personal de USAER de acuerdo al MASEE

<p>APOYOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>Permiten eliminar o minimizar las BAP para el logro de ambientes escolares inclusivos, proporcionando apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje incidiendo así en la diversificación de la oferta educativa y el diseño de propósitos pedagógicos acordes a la diversidad escolar.</p>	<p>APOYOS EN CONTEXTO ÁULICO</p> <p>Favorecen la eliminación o minimización de las BAP a través del diseño de estrategias específicas y diversificadas que incidan en la mejora de los ambientes de aula y las formas de enseñanza y evaluación docente para propiciar el logro educativo de los alumnos, especialmente de aquellos que enfrentan BAP.</p>	<p>APOYOS EN CONTEXTO SOCIO FAMILIAR</p> <p>Ayudan en la eliminación o minimización de las BAP a través estrategias de orientación que fortalezcan la vinculación de los padres y madres de familia con la escuela para favorecer el proceso educativo de todos los alumnos.</p>
<p>PROCESOS QUE SE APOYAN</p>	<p>PROCESOS QUE SE APOYAN</p>	<p>PROCESOS QUE SE APOYAN</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Promoción de actitudes, prácticas y políticas inclusivas.</i> ➤ <i>Fortalecimiento de una gestión escolar centrada en los aspectos técnico-pedagógicos.</i> ➤ <i>Promoción de la articulación entre el diseño y el desarrollo curricular</i> ➤ <i>Promoción para la diversificación curricular.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Organización de los procesos de Enseñanza (Planeación Didáctica)</i> ➤ <i>Flexibilización del Currículo, programas de apoyo, estrategias diversificadas y estrategias específicas.</i> ➤ <i>Apoyos para el desarrollo del trabajo pedagógico en el aula.</i> ➤ <i>Apoyo en el proceso de evaluación del aprendizaje.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Apoyo en la vinculación escuela - comunidad.</i> ➤ <i>Apoyos para la participación de padres, madres y/o tutores en los grupos que atiende la USAER (del grupo clase y del alumno que enfrenta BAP)</i> ➤ <i>Apoyos para la colaboración de instituciones que contribuyen en la mejora de los resultados educativos.</i>

6. **Grado / Grupo:** De acuerdo a las necesidades específicas consignadas previamente en los informes iniciales de grupos y alumnos se procederá al planteamiento de acciones diferenciadas por grupo atendido.
7. **Estrategias / Actividades:** Las estrategias corresponden básicamente a las señaladas en el MASEE 2011 (Asesoría, Orientación y Acompañamiento); las actividades definen específicamente aquello sobre lo que se va a asesorar, orientar y acompañar.

Para plantear las actividades deberán considerarse varias condiciones:

- a) Con ellas se pretende alcanzar el objetivo de intervención, se trata de actividades necesarias, relevantes y pertinentes para apoyar la disminución y/o eliminación de las BAP identificadas, corresponden a los planteamientos del Modelo de Atención de USAER 2011.
- b) Se dirigen a los procesos de cada contexto en los cuales le corresponde intervenir a la USAER y son factibles de llevar a cabo.
- c) Se orientan hacia un trabajo colaborativo; su contenido principal es el currículo vigente, sus fines, principios, fundamentos y enfoques.
- d) Consideran la implantación de las estrategias de atención que favorezcan la participación y el aprendizaje, como son: **las estrategias diversificadas, las estrategias específicas y/o los ajustes razonables; por grupo se incorporan las acciones de apoyo para el alumno con discapacidad.**

ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS	AJUSTES RAZONABLES
<p>1) En el aula para todos y todas: Enseñanza creativa e innovadora que atienda las necesidades de los estudiantes y su diversidad (materiales, recursos, secuencias didácticas, tiempos, formas de interacción y organizativas, espacios, etc.)</p> <p>2) Estrategias didácticas para alumnos y alumnas con CAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimiento de los contextos de interacción. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje ✓ Filosofía para niños ✓ Desarrollo de la inteligencia a través del Arte, DIA <ul style="list-style-type: none"> A. Vinculación Institucional B. Acreditación, promoción y certificación anticipada 	<p>Dirigidas a los alumnos y alumnas con discapacidad para acceder a una formación integral.</p> <p>Incluyen la plena accesibilidad a aspectos como: la comunicación, el desplazamiento y orientación en la población con DV, así como, el aprendizaje de contenidos específicos para los alumnos con DV, DI, DA a través de metodologías y secuencias didácticas.</p>	<p>Para garantizar el acceso al aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas con discapacidad en relación a condiciones físicas, a procedimientos, a aspectos de organización y a aspectos actitudinales negativos ante la discapacidad.</p> <p>Se consideran las áreas básicas de Accesibilidad Universal: Movilidad, Comunicación e Información, Actitudes, Servicios.</p>

8. **Fecha, Horario y Recursos:** En los contextos áulico y socio familiar se señalarán de forma específica por grupo.
9. **Responsable(s):** En los contextos áulico y socio familiar se especifica al docente de apoyo responsable de los grupos atendidos y de ser el caso se especifican en apartado propio las acciones del personal de equipo de apoyo para estos contextos.
10. **Cumplimiento:** Dato numérico de las actividades realizadas sobre programadas; agregar post it para ajustes / avances / dificultades / observaciones que sirvan de referentes para la elaboración de los informes de cumplimiento de las acciones consignadas.

Formato para elaboración del PAE

P
A
E
PROGRAMA DE APOYO A LA ESCUELA

USAER _____ CICLO ESCOLAR _____

I. DATOS GENERALES

Escuela _____	Turno _____	CCT _____
Domicilio _____		
Teléfono _____	Director _____	

II. RESPONSABLES

Nombre	Función	Firma	Fecha

Formato para evaluación del PAE

INFORME BIMESTRAL DEL PROGRAMA DE APOYO A LA ESCUELA PAE CICLO ESCOLAR _____

ESCUELA _____ BIMESTRE _____ FECHA DE REALIZACIÓN _____

	Apoyos implementados durante el bimestre	Actividades realizadas, oportunidades y obstáculos	Resultados y avances obtenidos en la eliminación de BAP
CONTEXTO ESCOLAR			
CONTEXTO ÁULICO			
CONTEXTO SOCIOFAMILIAR			

Elaboró _____

Vo.Bo. Directora USAER _____

7.7 Conformación de Carpetas Escolar y de Aula

CONFORMACIÓN DE CARPETAS ESCOLAR Y DE AULA

Los rubros que a continuación se presentan se encuentran agrupados con base en los cuatro momentos del proceso de intervención de la USAER en la escuela regular:

1. Construcción del Análisis Contextual: Evaluación inicial.
2. Planeación y Organización de los Apoyos.
3. Implementación, Seguimiento y Sistematización de los Apoyos.
4. Evaluación de los Apoyos para la mejora del logro educativo.

El proceso de atención de la USAER y la conformación de las carpetas, deberá entenderse y promoverse como una labor de equipo, en donde el colegiado construya significados comunes para organizar, administrar y dirigir los apoyos a la escuela a través de la toma de decisiones, la realización de tareas y la evaluación de resultados. El director de la unidad posee un papel trascendental en este proceso al orientar, acompañar y asesorar de manera continua, motivando la participación activa, crítica y reflexiva de los integrantes de la USAER y en general, de todos los actores a fin de construir una gestión encaminada a la mejora educativa y coadyuvar en la transformación de las escuelas como espacios inclusivos.

CARPETA DE ESCUELA

DEFINICIÓN: Instrumento técnico operativo que en el marco de la Educación Inclusiva, integra y articula los cuatro momentos de trabajo que configuran el proceso de apoyo a los servicios de la educación regular; constituyendo una herramienta fundamental que le permite al personal de la USAER la toma de decisiones en la planeación, operación y evaluación de estrategias y acciones para la identificación, eliminación y/o minimización de las BAP, de tal forma que, en corresponsabilidad con las escuelas se promueva una Educación Inclusiva.

PROPÓSITO: Integrar y organizar de forma sistemática elementos y evidencias del proceso de atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica, que den cuenta de los resultados en la minimización y/o eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y del impacto en la transformación de la gestión escolar.

COMPONENTES DE LA CARPETA DE ESCUELA	
a) PORTADA CON LOS DATOS GENERALES DE LA ESCUELA	
Finalidad	Reconocer datos de identificación de cada escuela que se atiende
Elementos	<ul style="list-style-type: none">• Nombre de la escuela• Nivel educativo• Clave de Centro de Trabajo• Modalidad (matutino, vespertino, jornada ampliada o tiempo completo)• Domicilio• Sector, Dirección Operativa y/o Coordinación Regional, Zona a la que pertenece• Número de grupos• Plantilla docente de la escuela regular• Equipo de Servicios de Apoyo a la Escuela (SAE)• Servicios Escolares Complementarios (SEC)• Plantilla docente de USAER• Otros profesionales que presten servicios o apoyos a la escuela
Responsables	Director, Maestro de Apoyo, Trabajador Social y Psicólogo

Fuentes de Información	Documentos oficiales: <ul style="list-style-type: none"> • Sistema Integral de Información Educativa (SIIE) • Plantilla Docente
Temporalidad	Agosto Actualización permanente

b) Primer momento: REPORTE DEL ANÁLISIS CONTEXTUAL

Finalidad	Recuperar datos cuantitativos y cualitativos de la población escolar para reconocer algunas de sus características e identificar y priorizar barreras para el aprendizaje y la participación presentes en cada contexto, así como las oportunidades para el aprendizaje en los campos de formación de la educación básica
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • Datos generales de la escuela • Condiciones y recursos del plantel • Estadística de la Escuela • Resultados del logro educativo del ciclo escolar anterior • Nivel de competencias curricular global de la escuela • Organización y funcionamiento de la escuela • Condiciones para el proceso enseñanza-aprendizaje • Contexto socio-familiar • BAP priorizadas por la USAER para contribuir con la escuela en la mejora del logro educativo y oportunidades identificadas para un trabajo en colaboración
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> • Listados de control escolar
Responsables	Director, Maestro de Apoyo, Trabajador Social y Psicólogo
Fuentes de Información	Documentación e Información Inicial <ul style="list-style-type: none"> • SIIE • Informes iniciales de aula (con estadística del grupo) • Carpeta escolar (ciclo anterior) • PETE de la escuela regular • Resultados de evaluaciones externas (ENLACE, IDANIS, PISA, EXCALE)
Temporalidad	Septiembre

c) Segundo momento: PROGRAMA DE APOYO A LA ESCUELA (PAE)

Finalidad	Organizar y sistematizar los apoyos que la USAER brinda a la escuela para la eliminación o minimización de las BAP identificadas y priorizadas en cada contexto.
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de intervención por contexto • Metas, Indicadores (de cobertura y de calidad) y Evidencias • Procesos que se apoyan • Programación de estrategias/actividades • Recursos • Responsables • Periodos de realización • Seguimiento (cumplimiento)
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> • Oficio de entrega al director de la escuela / Acuerdos iniciales con director
Responsables	Director, Maestro de Apoyo, Trabajador Social y Psicólogo
Fuentes de Información	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis contextual • Autoevaluación
Temporalidad	Primera quincena de Octubre

d) Tercer momento: IMPLEMENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS APOYOS	
Finalidad	Movilizar los recursos existentes en el aula, la escuela y la familia para impactar en la gestión escolar y pedagógica hacia la mejora de sus políticas, cultura y prácticas educativas. Implica una intervención a través de un trabajo colaborativo y corresponsable entre los docentes de la USAER y de la escuela regular para alcanzar mejores resultados de aprendizaje en los alumnos y las alumnas.
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • INFORME BIMESTRAL DEL PAE: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoyos implementados en cada contexto ✓ Actividades realizadas, oportunidades y obstáculos ✓ Resultados y avances obtenidos durante el periodo en la minimización o eliminación de las BAP identificadas en cada contexto
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencias de acciones realizadas en el contexto escolar y la comunidad (es importante incluir evidencias de la toma de acuerdos con el director, participación en RCT de la escuela, participación en el PETE o de ser el caso, evidencias de intervención a nivel de la comunidad de padres de la escuela.
Responsables	Director, Maestro de Apoyo, Trabajador Social y Psicólogo
Fuentes de Información	<ul style="list-style-type: none"> • PAE
Temporalidad	Diciembre, Febrero, Abril

e) Cuarto momento: EVALUACIÓN DE LOS APOYOS PARA LA MEJORA DEL LOGRO EDUCATIVO	
Finalidad	Dar cuenta del impacto obtenido por la USAER en el proceso de atención que desarrolló en la escuela durante el ciclo escolar e identificar las áreas de mejora.
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • INFORME FINAL DEL PAE <ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivos y metas ✓ Apoyos implementados en cada contexto ✓ Indicadores y porcentaje alcanzado ✓ Descripción de logro ✓ Aspectos de mejora ✓ Prospectiva para el siguiente ciclo escolar
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de evaluación para los indicadores de calidad referentes a docentes y padres de familia • Oficio de entrega al director de la escuela / de ser el caso, acuerdos para el próximo ciclo escolar
Responsables	Director, Maestro de Apoyo, Trabajador Social y Psicólogo
Fuentes de Información	<ul style="list-style-type: none"> • Formatos de Control Escolar • PAE • PAT de la USAER • Planes bimestrales de apoyo al aula y al alumno • Informes finales de evaluación y seguimiento de grupos focalizados • Análisis de la estadística de atención de USAER
Temporalidad	Segunda quincena de junio

CARPETA DE AULA

DEFINICIÓN: Instrumento técnico operativo que en el marco de la Educación Inclusiva integra y organiza de forma sistemática elementos y evidencias del proceso de atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en los contextos áulico y socio-familiar orientado a la identificación, eliminación y/o minimización de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

PROPÓSITO: Sistematizar y organizar el proceso de atención de la USAER en los contextos áulico y socio-familiar como base para la toma de decisiones en la planeación, operación y evaluación de estrategias y acciones que permitan la identificación, eliminación y/o minimización de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, de tal forma que en corresponsabilidad con las escuelas se promueva una Educación Inclusiva.

COMPONENTES DE LA CARPETA DE AULA	
a) PORTADA CON LOS DATOS GENERALES DEL GRUPO.	
Finalidad	Identificar los datos y características generales del grupo.
Datos Generales del grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Datos generales de la escuela <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nombre, clave, modalidad, domicilio, director(a) • En Secundaria: Equipo de Servicios de Apoyo a la Escuela (SAE o SEC), en caso que preste servicios de apoyo al grupo. • Equipo interdisciplinario de USAER, especificando el Maestro(a) que apoya directamente al grupo. • Grado, grupo, turno, ciclo escolar. • Docente titular de grupo • Docente tutor de grupo (en Secundaria) • Docentes de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educación Artística ✓ Educación Física ✓ Lengua Adicional ✓ Otros • Otros profesionales que presten servicios o apoyos al grupo
Responsables	Director, Maestro de Apoyo, Trabajador Social y Psicólogo
Fuentes de Información	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de grupo ✓ Plantilla docente ✓ Sistema Integral de Información Educativa (SIIE)
Temporalidad	Agosto Actualización permanente

b) Primer momento: EVALUACIÓN INICIAL (ANÁLISIS DE INFORMACIÓN DE LOS CONTEXTOS ÁULICO Y SOCIOFAMILIAR)	
Finalidad	Dar cuenta de la complejidad de los procesos educativos en el aula y de las condiciones familiares que inciden en éstos para identificar posibles BAP y a los alumno(a)s que las enfrentan a fin de organizar los apoyos específicos en el aula y a sus familias.
Elementos	INFORME INICIAL DE GRUPO: <ul style="list-style-type: none"> • Estadística del grupo • Reporte de la competencia curricular de los alumnos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resultados educativos del ciclo escolar anterior ✓ Impacto de los apoyos brindados por USAER

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación inicial de los aprendizajes y conclusión sobre las necesidades del grupo • Ambiente de enseñanza aprendizaje en el aula • Desarrollo de los procesos de trabajo en el aula • Vinculación con las familias • Conclusión sobre las necesidades identificadas en el grupo y definición de apoyos
Responsables	Maestro de Apoyo, Trabajador Social y Psicólogo
Fuentes de Información	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones realizadas por la escuela y docente del grupo (exámenes, perfiles grupales, ejercicios en clase, entre otras). • Resultados de evaluaciones externas. • Observaciones en el aula. • Producciones de los alumnos y las alumnas
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de evaluación inicial de alumnos que enfrentan BAP • Información de los alumnos registrados en Control Escolar sin propuesta de trabajo individual • Instrumentos de evaluación utilizados (un ejemplar) • Concentrados de registro de evaluación que permitan comparativos de avance en los aprendizajes
Temporalidad	Agosto-Septiembre

c) Segundo y Tercer momento: ORGANIZACIÓN, DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DE LOS APOYOS	
Finalidad	Organizar y dar cuenta de los apoyos específicos que la USAER incorpora en el aula y el contexto socio-familiar en el grupo para la eliminación y/o minimización de las BAP.
Elementos	<p>PLAN BIMESTRAL DE APOYO AL AULA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta bimestral de apoyos y toma de acuerdos con el docente titular: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Propuesta de estrategias diversificadas y/o específicas de apoyo al logro educativo. <ol style="list-style-type: none"> a) Para el grupo clase b) Para los alumnos en seguimiento ✓ Acuerdos de colaboración (se consideran las estrategias de apoyo: Asesoría, Orientación, Acompañamiento/Intervención) • Seguimiento de acuerdos y actividades realizadas • Conclusiones sobre los resultados obtenidos en el bimestre: <ol style="list-style-type: none"> a) Del grupo clase b) De los alumnos en seguimiento <p>PLAN DE APOYO AL ALUMNO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de atención (Anual): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Propuesta de aprendizajes relevantes para el alumno ✓ Propuesta de estrategias de apoyo al aprendizaje (estrategias diversificadas, estrategias específicas, ajustes razonables) • Desarrollo de acciones (Bimestral) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acuerdos de colaboración en cada contexto ✓ Seguimiento de acuerdos ✓ Resultados alcanzados por el alumno