



EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA PROMOVER PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

EVALUATION OF AN INTERVENTION PROGRAM AIMED TO PROMOTE INCLUSIVE
EDUCATION PRACTICES

Volumen 14, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-25

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2014

Lilia Teresa Serrato Almendárez
Ismael García Cedillo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA PROMOVER PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

EVALUATION OF AN INTERVENTION PROGRAM AIMED TO PROMOTE INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES

Lilia Teresa Serrato Almendárez¹
Ismael García Cedillo²

Resumen: La educación inclusiva puede definirse como aquella que brinda las oportunidades para desarrollarse a toda la población estudiantil; se basa en la valoración de la diversidad y en el desarrollo de estrategias para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo cual se disminuyen la exclusión y la desigualdad. En el presente artículo se evaluaron las prácticas inclusivas realizadas por el personal docente de una escuela primaria antes y después de la aplicación de un programa de intervención, cuyo objetivo fue proporcionarles herramientas teóricas y metodológicas sobre la educación inclusiva, a fin de sensibilizarlos para la atención a la diversidad y para propiciar el desarrollo de prácticas inclusivas. En la investigación se trabajó con el personal docente de una escuela primaria pública del estado de San Luis Potosí, México, durante el año 2013. El instrumento que se utilizó para el diagnóstico y la evaluación del proyecto fue la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA, en sus dos versiones: auto reporte y observación, lo cual permitió que se registraran las prácticas, políticas y actitudes de la planta docente en la escuela en relación con la inclusión. Entre los principales resultados se encontraron diferencias importantes en la GEPIA sobre las prácticas inclusivas en el aula. El personal docente adquirió estrategias para atender de mejor manera la diversidad en sus grupos, aunque los logros fueron más individuales que institucionales.

Palabras clave: PRÁCTICAS INCLUSIVAS, EDUCACIÓN INCLUSIVA, DESARROLLO PROFESIONAL, EVALUACIÓN, EDUCACIÓN PRIMARIA, MEXICO

Abstract: Inclusive education can be defined as one that provides equal opportunity for all students develop and is based on the value of diversity and the development of strategies to enhance the teaching and learning processes, which helps reduce exclusion and inequality. In the present article were evaluated inclusive practices by teachers in a primary school before and after the implementation of an intervention program whose goal was to provide teachers of a primary school on theoretical and methodological tools inclusive education in order to promote their sensitization to the attention to diversity, and the development of inclusive practices. The investigation worked with teachers in a public elementary school in the state of San Luis Potosí, Mexico, in 2013. The instrument used for the diagnosis and evaluation of the project was the Evaluation Guide Inclusive Practices in the classroom GEPIA in two versions: self-report and observation, which allowed the practices, policies and attitudes of teachers regarding inclusion were recorded. Among the main results have important differences in GEPIA indicating greater inclusive practices in the classroom. Teachers acquired strategies to better address diversity in their groups, although the gains were more individual than institutional.

Key words: INCLUSIVE PRACTICES, INCLUSIVE EDUCATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, EVALUATION, MEXICO

¹ Estudiante de la Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Dirección electrónica: lilia_o114@hotmail.com

² Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Doctor en Psicología Clínica, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección electrónica: ismaelqace@yahoo.com.mx

Artículo recibido: 9 de octubre, 2013
Enviado para corrección: 21 de febrero, 2014
Aprobado: 31 de julio, 2014

1. Introducción

La primera encuesta sobre discriminación realizada en México, en 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), concluyó que en la sociedad mexicana se dan intensas prácticas de exclusión, desprecio y discriminación hacia ciertos grupos de la población, y determinó que estas prácticas están sumamente arraigadas en la cultura, a pesar de la diversidad existente en nuestro país.

En detalle, los grupos considerados como vulnerables a la discriminación y a la exclusión, falta de oportunidades y violación de sus derechos son los conformados por: mujeres, niñas y niños, jóvenes, personas adultas mayores, personas con diversidad sexual, minorías étnicas, minorías religiosas, personas con discapacidad, personas migrantes y personas trabajadoras del hogar (CONAPRED, 2011). Asimismo, en la encuesta se menciona que la educación es el derecho más importante en la lucha contra la discriminación, al considerar que ningún otro derecho potencia tanto el ejercicio de los derechos civiles, la igualdad y la libertad, además de que provee a los individuos de las herramientas necesarias para enfrentar la vida; también, indica que es en la escuela donde los prejuicios, los estigmas y marcadores sociales son domesticados o eventualmente fortalecidos.

Si se busca acceder a una sociedad más justa y equitativa, diversas instituciones, entre ellas las educativas, deben enfrentar numerosos retos, como la atención a la diversidad. Visto desde este ámbito, atender a la diversidad significa que las alumnas y los alumnos accedan a una educación de calidad, independientemente de sus características personales, familiares o sociales, permitiendo así el desarrollo de una sociedad más justa y que brinde oportunidades a todos, reduciendo la exclusión y la discriminación para que el alumnado pueda enfrentar los desafíos que se les presenten a lo largo de su vida de una manera satisfactoria.

En nuestro país, la primera respuesta para atender a las necesidades de todo el alumnado surge con la propuesta de integración educativa de las alumnas y los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), en 1993; esta propuesta se fundamentó en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (García, 2010). Al basarse en las NEE, en el país no se buscó solamente la integración de las y los estudiantes con discapacidad, sino también de aquellos/as que requerían apoyos distintos a los que ya había en la escuela para su escolarización exitosa.

Pese a los años transcurridos desde esa fecha, aún queda un largo camino por recorrer. Diversos estudios proporcionan indicadores de que los/as estudiantes en México aún están lejos de alcanzar los rendimientos académicos que les permitan una vida de calidad en la etapa adulta.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reporta que un número elevado de estudiantes que no ha logrado obtener los conocimientos mínimos y que pocos tienen un dominio óptimo de los mismos. El 20.2 % de los estudiantes de tercer grado tiene un logro educativo insuficiente en el dominio del Español, mientras que un 31.8 % presenta este mismo nivel en Matemáticas. En cambio, solo un 2 % de las y los estudiantes tiene un nivel de logro educativo avanzado en la materia de Español y de 15.7 % en la de Matemáticas (INEE, 2012).

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), reporta que, aunque se dio un incremento en los puntajes obtenidos por la población estudiantil mexicana en Matemáticas entre 2003 y 2012, el 55 % no alcanzó el nivel de competencias básico; menos del 1 % del alumnado de 15 años de edad, logra alcanzar los niveles de competencia más altos; las y los alumnos mexicanos de más alto rendimiento obtienen el mismo puntaje que uno/a promedio de Japón. En lectura, menos del 0.5 % de los/as estudiantes mexicanos/as de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos; el/la alumno/a promedio de México obtiene puntajes que equivalen a dos grados menos que el/la alumno/a promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En Ciencias, menos del 0.5% las alumnas y los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (OCDE, 2013a).

Los resultados anteriores obedecen a múltiples factores, entre ellos la falta de recursos en las escuelas y su falta de autonomía, la rigidez del currículo, una política educativa que tiende a culpar exclusivamente al profesorado de los resultados, las condiciones de pobreza de las familias, falta de capacitación al profesorado, etc.

En cuanto a los resultados del proceso de integración educativa en el país, reportes como el de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004), que realizó una evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), concluye que, entre muchos otros resultados, el personal docente carecen de conocimientos específicos para atender al alumnado con discapacidad severa y no

atienden apropiadamente sus necesidades; además de que la información, sensibilización, actualización y capacitación que han recibido no han logrado un impacto significativo en sus prácticas docentes.

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

Las situaciones descritas evidencian que en México hay una gran necesidad de programas de actualización que permitan el desarrollo de competencias que deriven en prácticas que les permitan cubrir las necesidades de todo el alumnado. Para atender este reto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) propone, entre otras estrategias, la implementación de la educación inclusiva, a la que define como el proceso que permite responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de una mayor participación en el aprendizaje, lo cual tendría como resultado la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esto implica la realización de diversos cambios en cuanto a contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en la educación, para brindar respuestas apropiadas a las necesidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos y para permitir que estos y la planta docente perciban a la diversidad como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Es importante conocer qué prácticas inclusivas están realizándose en los centros educativos, a fin de poder implementar las estrategias necesarias de formación o actualización para desarrollar una educación más incluyente y de esta forma impactar en el desempeño general del alumnado y en el funcionamiento de las escuelas. Por esta

razón, se determinó en este estudio, evaluar las prácticas docentes en relación con la educación inclusiva en una escuela primaria de Soledad de Graciano Sánchez, zona conurbada a la ciudad de San Luis Potosí, para después generar un programa de intervención acorde con sus necesidades.

Los objetivos principales de este programa de intervención se enfocaron en lograr la sensibilización del profesorado ante la diversidad, acercándolos a estrategias de enseñanza que les permitieran desarrollar y utilizar las propias a fin de responder a las diferentes características de la población estudiantil. Esto mediante un curso-taller sobre educación inclusiva y un proceso de acompañamiento y asesoría dentro del aula, de acuerdo con las características y necesidades particulares de los grupos. Finalmente, se volvieron a evaluar los cambios en las prácticas docentes mediante la aplicación, antes y después de la intervención, de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA (García, Romero y Escalante 2011) en sus dos versiones, de observación y auto reporte, que registran las prácticas, políticas y actitudes de las y los docentes en relación a la inclusión.

2. Referentes teóricos y antecedentes

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

Sin embargo, existe mucha confusión respecto al significado del concepto de educación inclusiva y sus implicaciones, además de que cada país adapta los nuevos modelos a los sistemas ya establecidos. Como mencionan Echeita y Ainscow (2011, p. 2)

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

Debe tomarse en cuenta, también, que cada país sigue ritmos diferentes en el proceso de incorporar a sus instituciones educativas prácticas que aseguren la calidad de la educación para todo el alumnado, pues como menciona Tomasevski (2002, p. 9), hay tres etapas en el avance del ejercicio del derecho a la educación, éstas son:

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

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

Además, como menciona Duk (2000), el desarrollo de escuelas con orientación inclusiva permite mejorar la calidad de los procesos educativos, ya que en ellas se favorece la igualdad de oportunidades, la educación personalizada, la participación, la solidaridad y la cooperación. A través del enfoque inclusivo también se pone énfasis en los recursos pedagógicos, más que en la capacidad de adaptación de las y los estudiantes; desde esta perspectiva se percibe a la Educación Especial como una fuente

de recursos y apoyos, no solo para las y los alumnos con NEE, sino también para el profesorado y otros/as estudiantes (Fernández, 2003).

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

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

Por su lado, una postura reflexiva y crítica del profesorado respecto a sus propias creencias acerca de las dificultades para aprender del alumnado puede llevar a un avance significativo en el desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras hacia el aprendizaje y la participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Todo esto conlleva a un cambio en las prácticas docentes, de tal forma que el maestro extienda el rango de opciones disponibles para todos en el aula, ampliando su comprensión de los factores que pueden afectar el aprendizaje de las niñas y los niños, y desarrollando estrategias que puede utilizar para apoyar y hacer frente a tales dificultades (Florian y Linklater, 2010).

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

Otra definición muy completa de la educación inclusiva es la de Blanco, para quien la educación inclusiva

comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los/as niños/as con discapacidad, así como de los/as niños/as que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y todas las niñas, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños/as, jóvenes y adultos/as de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa. (Blanco, 2000, pp. 40-41).

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

Como se dijo antes, en México la atención de las niñas y los niños con NEE comenzó en 1993, gracias a la Firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (García, 2010); lo anterior permitió la incorporación a las aulas de niños y niñas con NEE asociadas o no a una discapacidad, para ello se contó con el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)³.

En el año 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) (García, 2010), cuyo objetivo fue apoyar en el proceso de integración educativa en el país, de estudiantes con NEE. Según datos del PNFEEIE del ciclo escolar 2010-2011, son atendidos en escuelas regulares: 91,703

³ Las USAER son las instancias de educación especial que ofrecen apoyo en los procesos de integración educativa de los niños con NEE a las escuelas regulares, además de brindar orientación al personal docente y a las madres y los padres de familia. En la escuela primaria ya mencionada, el personal de USAER está conformado por dos docentes de apoyo que trabajan de tiempo completo en la institución y dos psicólogas que acuden de manera intermitente a la escuela.

estudiantes con discapacidad intelectual, 16,003 con discapacidad motriz, 8,409 con discapacidad visual 5,617 con discapacidad auditiva y 5,289 con discapacidad múltiple. Existen en el país 195,639 escuelas de educación básica regular, de ellas 27,988 cuentan con el apoyo de algún servicio de educación especial o USAER.

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

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

En 1998 se registró que casi un 85 % del personal docente tenía una actitud positiva respecto a la integración educativa pues estaban convencidos de sus beneficios, sobre todo, después de tener la oportunidad de integrar al alumnado y aprender sobre casos exitosos (García et al., 2003).

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

Por lo anterior, se hace evidente la necesidad de formación y actualización del profesorado a fin de desarrollar y poner en práctica estrategias más inclusivas y diversas que permitan la atención de calidad del alumnado, brindándoles las oportunidades que cada uno requiere para su desarrollo académico, personal y social.

3. Método

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

artículo solo se hará alusión a las etapas de evaluación de las prácticas inclusivas antes de la intervención o diagnóstico y después de la misma a través del instrumento GEPIA).

Como objetivo general se planteó evaluar la efectividad de un programa de actualización para fomentar las prácticas inclusivas en el aula mediante las prácticas docentes en una escuela primaria.

Los objetivos específicos planteados para desarrollar esta investigación fueron:

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

3.1 Participantes

Participaron en el estudio un total de doce profesoras y profesores de grupo de una escuela primaria del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, en el estado de San Luis Potosí, México, los/las cuales tuvieron diferentes niveles de participación. En la etapa de diagnóstico, colaboraron cinco de las y los docentes; después se ofertó el curso- taller a toda la escuela, y participaron doce integrantes del cuerpo docente, dos integrantes del personal docente de apoyo, la persona encargada de la dirección y una persona del área administrativa. Una vez que se concluyó esta etapa, se invitó al personal docente a que siguieran participando en la fase de asesoramiento y acompañamiento en el aula; seis de los participaron de manera voluntaria. Finalmente, en la evaluación del proyecto, participaron nuevamente los y las doce docentes de grupo de la escuela.

3.2 Escenario

El estudio se realizó durante el año 2013. La escuela participante es pública, labora en el turno matutino y se encuentra en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, en una zona conurbada con la ciudad capital donde se presentan constantemente situaciones conflictivas, como problemas de inseguridad y pandillerismo. El área en que se encuentra es muy transitada, pues está cerca de una vía de

comunicación importante, lo que la hace de fácil acceso. Algunos/as alumnos/as que asisten a esta escuela viven alejados del lugar. El nivel socioeconómico de las familias de la zona es de bajo a medio-bajo.

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

En la escuela hay 389 estudiantes. El grupo más numeroso tiene 41 estudiantes y el menos numeroso 24. Cada grado tiene dos grupos, lo que da un total de 12 grupos en la escuela. Hay 40 alumnas y alumnos considerados como integrados, es decir, que presentan alguna NEE, seis de los cuales tienen algún tipo de discapacidad. Laboran en la institución 20 personas en total: la persona encargada de la dirección, 12 integrantes del personal docente, dos personas de apoyo técnico, una maestra de educación física; por parte de educación especial hay dos docentes de apoyo, pertenecientes a una Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER). También, trabajan una secretaria y una persona encargada de la limpieza de la escuela.

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

El personal docente reporta que muchas de las familias de sus estudiantes viven situaciones conflictivas, entre las que se encuentra la violencia, problemas en la pareja o ausencia de la madre o padre, carencias económicas y educativas. Además, se han enfrentado a las condiciones de violencia de la zona, pues incluso algunos de los salones han sido afectados por pandillas y algunos de las y los docentes han sido víctimas de amenazas o extorsiones.

El cuerpo docente que labora en la escuela es un total de doce: ocho mujeres y cuatro hombres. La formación que tienen es la normal básica.

3.3 Instrumentos

3.3.1 GEPIA

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

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

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

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

PARTE II: Relación del personal docente con el alumnado y del alumnado entre sí (cómo las maestras y los maestros fomentan el trabajo colaborativo entre sus estudiantes, a través de relaciones sanas y respetuosas); práctica del personal de educación especial (forma en que el personal de educación especial, regular y las familias se relacionan y

colaboran para brindar a sus estudiantes las condiciones y recursos necesarios, de acuerdo a sus características); reflexión y sensibilización (reflexión del propio desempeño, el apoyo a la reflexión de los demás y cómo se promueve la equidad en la escuela); formación docente⁴ (uso de los conocimientos, recursos y actualización para potenciar la enseñanza y el aprendizaje); práctica del personal de educación especial y educación regular (espacios para el trabajo colaborativo entre personal de apoyo y profesorado); práctica del personal de educación especial y familias (forma de promover la participación de las madres y los padres de familia en el aprendizaje del alumnado).

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

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

3.4 Procedimiento

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

⁴ La categoría de formación docente, sólo se encuentra en la GEPIA de auto reporte.

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

3.5 Intervención

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

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

4. Evaluación

Al terminar el proceso de intervención, se realizó la evaluación del proyecto a través de la aplicación de los instrumentos GEPIA, entrevista para la evaluación y observación en el aula, para comparar los cambios en las prácticas antes y después del programa de

intervención y en relación con la participación de las y los docentes en el curso-taller y el asesoramiento en el aula. Los resultados que se presentan, solo son los obtenidos a través de la aplicación del instrumento GEPIA.

5. Análisis de datos

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

Las puntuaciones de ambas GEPIA se sumaron y promediaron primero por docente, por reactivo y después por área. Las comparaciones realizadas fueron entre observación-auto reporte y entre diagnóstico-evaluación⁵. Considerando que el número de sujetos es muy pequeño y que las opciones de respuesta son limitadas, se decidió adoptar como criterios para considerar una diferencia entre puntajes como relevante, los siguientes: (1) que hubiera una diferencia mayor o igual a 0.5 en los promedios; (2) que las diferencias implicaran un cambio en la categoría. Por ejemplo, si en la categoría de evaluación los sujetos obtuvieron un promedio de 2.3 en el pre test y de 3.48 en el post test, entonces, la diferencia final es de 1.38 y se pasó de la categoría parcialmente falso a parcialmente cierto. La anterior fue considerada una diferencia relevante.

6. Resultados

En cuanto al primer objetivo, identificar las necesidades de actualización del personal docente sobre la educación inclusiva, las entrevistas este grupo permitieron ubicar las siguientes áreas de demandas de capacitación:

- Discapacidad, integración educativa y educación inclusiva.
- Orientación en cuanto a la evaluación a realizar con cada alumno/a.
- Trabajo colaborativo, incluyendo el multidisciplinario.
- Estrategias pedagógicas para la atención de todo el alumnado.
- Manejo de conflictos (bullying).

⁵ A fin de facilitar la comprensión en la lectura de los resultados, se mencionarán los datos de la etapa de diagnóstico como pre test, y los datos de la evaluación como post test.

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

Tabla 1
Diferencias en auto reporte, antes y después del programa de intervención*

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

Fuente: elaboración propia.

*Los valores que se presentan son los promedios de las puntuaciones de las maestras y los maestros para el autorreporte en la fase de diagnóstico y en la de evaluación. La puntuación 4 corresponde a siempre y la 1 a nunca. También se presenta la diferencia entre ambos para determinar si hay un cambio relevante en las puntuaciones, de acuerdo a los criterios establecidos anteriormente, esta columna se calculó de la siguiente manera: Autorreporte evaluación-autorreporte diagnóstico.

Los siguientes resultados corresponden al tercer objetivo, evaluar la efectividad del programa de intervención para lograr cambios en la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula, identificados a través de la GEPIA de observación, la Tabla 2 presenta los resultados de la comparación de promedios entre pre y post test en observación. Se puede apreciar que se cumplieron las condiciones de diferencias relevantes en siete de las diez áreas, siendo las que presentan las mayores diferencias: reflexión y sensibilización, evaluación y práctica del personal de EE. Cabe mencionar que aunque la categoría de práctica del personal de EE tuvo una diferencia negativa en auto reporte, el promedio no es muy diferente en observación, aunque aquí sí se observó un cambio

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

Tabla 2
Diferencias en observación, antes y después del programa de intervención.

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

Fuente: elaboración propia. El puntaje de 4 corresponde a siempre y el de 1 a nunca. La columna de diferencia se calculó así: observación post test-observación pre test.

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

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

Tabla 3
Reactivos con mayores y menores diferencias antes y después del programa de intervención en observación

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

Fuente: elaboración propia.

6. Discusión

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

diversidad y la reflexión acerca de sus prácticas, lo cual es esencial para que sigan desarrollando prácticas que beneficien a todo el alumnado.

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

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

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

Si se analizan los contenidos del curso y los resultados, podemos ver que aún existen muchas áreas por trabajar, sobre todo, en relación con el trabajo colaborativo

entre personal docente y otros/as profesionales, pues los cambios más importantes los han realizado las y los docentes de manera individual y en sus grupos; sin embargo, es importante fomentar metas institucionales e incorporar dinámicas orientadas a modificar la cultura escolar, para que los cambios sean sistémicos, no solo individuales.

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

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

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

Sin embargo, lograr la sensibilización y reflexión del personal docente, además de darles a conocer estrategias, recursos y conocimientos que puedan adaptar a sus prácticas, fue una acción muy importante y necesaria, pues si no existe la apertura y disposición al cambio, así como un mayor entendimiento y aceptación de la diversidad, difícilmente pueden lograrse mayores resultados. Como menciona López (2001), el desarrollo profesional del profesorado implica que ellos/as se conozca más a sí mismo y esté seguro de su práctica profesional a través de la reflexión y valoración. A su vez, Hargreaves (2003, citado por Ainscow, 2011), sugiere que las prácticas docentes siempre están arraigadas y son difíciles de modificar, ya que reflejan sus experiencias de vida y supuestos personales. Por ello, los procesos de auto reflexión son fundamentales para generar mejoras significativas.

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

A pesar de lo anterior, se considera que el proceso de intervención cumplió con un cometido importante, que fue el brindar a las y los docentes conocimientos acerca de estrategias que pudieran utilizar en su entorno y, en particular, la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas, la forma en que se relacionan y la manera de mejorarlas en función del bienestar de sus alumnos/as considerando siempre sus características, necesidades y recursos. En este proceso fue fundamental la sensibilización ante la

diversidad del alumnado, así como el análisis del impacto que tiene su labor en el desarrollo de una mejor educación.

Finalmente, puede sugerirse, a manera de mejora del programa (o de otros), el involucrar más a las y los docentes, y a quienes integran la dirección en el diseño de las propuestas, a fin de que en verdad se puedan ajustar a sus necesidades y de este modo se garantice la participación y compromiso de cada una de las personas involucradas, tarea que sin duda es esencial para asegurar que toda la comunidad estudiantil, incluyendo a los que presentan NEE, cuenten con mejores condiciones y oportunidades académicas, las cuales sin duda impactarán en su calidad de vida.

7. Referencias

- Ainscow, Mel. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Recuperado de http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1231%5D01comprendiendoeldesarrollodeescuelasinclusivas.pdf
- Ainscow, Mel. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, Mel. (2011). Some lessons from international efforts to foster inclusive education. *Innovación educativa*, 21, 55-74.
- Ainscow, Mel, Booth, Tony y Dyson, Alan. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Blanco, Rosa. (2000). Inclusive education in Latin America. En Hannu Savolainen, Heikki Kokkala y Hanna Alasuutari (eds.), *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality* (pp. 40-51). Finlandia: Ministry for Foreign Affairs of Finland.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México ENADIS 2010: Resultados generales*. Recuperado de: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
- Duk, Cynthia. (2000). *El enfoque de educación inclusiva*. Recuperado de http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf

- Dyson, Alan. (1998). Funding Special Education: A three country study of demand oriented models. *Comparative Education*, 34(3), 261-279.
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Escalante, Liliana. (2011). *Diseño, validación y piloteo de la guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula (GEPIA)* (Tesis de maestría), Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- Fernández, Agustín. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender en la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 13, 1-10.
- Florian, Lani, y Linklater, Holly. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- García, Ismael y Romero, Silvia. (2009). *Guía de observación. Proyecto Evaluación de la integración educativa en México*. México.
- García, Ismael, Escalante, Iván, Escandón, Mari Carmen, Fernández, Luis Gerardo, Mustri, Antonia y Puga, Ileana. (2003). Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). En *Integración educativa. 1996-2002 Informe final*. México-España: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española.
- García, Ismael, Romero, Silvia, y Escalante, Liliana. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA). En *XI Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 1-11). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- García, Ismael. (2010). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso Mexicano*. Banco Mundial-UASLP.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). (2012). *Panorama Educativo en México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Versin180413.pdf>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2012) Educación inclusiva iguales en la diversidad. Participación de la familia. España. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m10_ei.pdf

- López, Miguel. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI Revista de educación*, 15(54), 15-53. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3350/b11991343.pdf?sequence=1>
- Mexicanos Primero. (2012). *IDEI: Índice de Desempeño Educativo Incluyente*. México, D.F.: Autor. Recuperado de: http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/idei/IDEI_2009-2012.pdf
- Moriña, Anabel. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva* (Cap. 2). Málaga: Aljibe.
- Naicker, Sigamoney y García, Carmen. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". En *Conferencia Internacional sobre Educación para Todos*. Jomtiem, Tailandia. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/1dis.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. En *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2013a). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Resultados*. México: Autor. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2013b). *TALIS: Estudio Internacional Sobre la Enseñanza y el aprendizaje Nacional*. México: OCDE/SEP
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. (2004). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Informe Final* (Reporte Técnico). México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Tomasevski, Katarina. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de: <http://iidh->

webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: UPN.