



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

INCLUSIÓN: TAREA COMPARTIDA ENTRE EL JARDÍN DE NIÑOS Y LA UNIDAD DE APOYO A PREESCOLAR

VERÓNICA ADRIANA BORREGO MEDINA

CD. VICTORIA, TAM.

ABRIL DE 2016



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

**INCLUSIÓN: TAREA COMPARTIDA ENTRE EL
JARDÍN DE NIÑOS Y LA UNIDAD DE APOYO A
PREESCOLAR**

Que para obtener el título de Maestra en Educación Básica

PRESENTA

VERÓNICA ADRIANA BORREGO MEDINA

CD. VICTORIA, TAM.

ABRIL DE 2016



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 13 de abril del 2016

C.

VERONICA ADRIANA BORREGO MEDINA
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **Inclusión: tarea compartida entre el jardín de niños y la unidad de apoyo a preescolar**; opción: **Tesis**, a propuesta del tutor el C. **Dra. Celia Reyes Anaya**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra en Educación Básica.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES

MTRO. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA

PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

UNIDAD 281
CD. VICTORIA, TAM.



**TODOS POR
TAMAULIPAS**

Secretaría de Educación

Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior

Dirección de Formación y Superación Profesional de los Docentes

Subdirección de Formación Docente

Departamento de Unidades de UPN

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281

Felipe de la Garza No.1234 Fracc. Las Palmas C. P.87050

Tel: (834) 31-6-70-92 Cd. Victoria, Tam.

Agradecimiento

A Dios, Leonardo, Maximiliano y Nicolás

Y a quienes me permitieron compartir este proyecto

Tabla de contenido

Resumen.....	3
Capítulo 1. Introducción	4
Planteamiento del problema	12
Propósito	15
Justificación.....	15
Contexto	18
Capítulo 2. Revisión de la literatura	22
Entendiendo la educación inclusiva	23
Organización escolar y el impacto en la inclusión	27
Una visión a la educación preescolar y el proceso de inclusión	28
Barreras para el aprendizaje y la participación	34
Adaptaciones instructivas y curriculares	37
Capítulo 3. Metodología.....	39
Enfoque	40
Estrategia de indagación.....	42
Sujetos participantes	44
Técnicas e instrumentos	49
Procedimiento metodológico.....	53
Fase diagnóstica.....	53
Fase de intervención	55
Análisis de datos.....	58
Estrategia de intervención: Plan de trabajo	61

Etapa 1. Plática de sensibilización y normatividad sobre inclusión educativa a docentes y padres de familia	63
Etapa 2. Reuniones de coordinaciones para prácticas inclusivas.....	65
Etapa 3. Mediación escolar con enfoque inclusivo.....	67
Etapa 4. Evaluación de prácticas escolares inclusivas	69
Capítulo 4. Resultados	72
Resultados de la Fase diagnóstica	72
Resultados de la Fase de intervención	77
Inclusión desde la perspectiva del contexto escolar	82
Docentes inclusivos	82
Padres inclusivos	87
Estrategias escolares con enfoque inclusivo.....	93
Trabajo colaborativo inclusivo.....	93
Adaptaciones al proceso enseñanza-aprendizaje (PEA).....	97
Mediación docente inclusiva	107
Escuela inclusiva y sin barreras para aprender.....	114
Liderazgo colaborativo hacía prácticas inclusivas.....	121
Seguimiento y evaluación de prácticas inclusivas.....	124
Conclusiones y recomendaciones	132
Conclusiones.....	132
Recomendaciones.....	139
Referencias.....	141
APENDICE.....	150

Resumen

La Estrategia Inclusiva Unidad de Apoyo a Preescolar–Jardín de Niños (UAP-JN) constituyó el recurso para orientar y fortalecer prácticas educativas con enfoque inclusivo de un jardín de niños y la Unidad de Apoyo a Preescolar. Analizar las concepciones que la educadora tiene de la inclusión educativa y la forma en que ésta la aborda fue el punto de partida de la investigación cualitativa, la participación-acción el enfoque que permitió implementar la estrategia a través de cuatro etapas en donde la filosofía inclusiva, trabajo colaborativo y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación fueron el eje rector para dar respuesta a la diversidad.

La experiencia vivida con la Estrategia Inclusiva UAP-JN permitió al colectivo docente desde asumir una responsabilidad compartida hacia la atención a la diversidad, hasta descubrir que las prácticas docentes por sí solas, no garantizan una educación inclusiva, si no, que es necesario un trabajo colaborativo, una práctica docente sistemática y orientada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, una mediación asertiva y un liderazgo institucional como agente de motivación, compromiso y cambio.

A manera de conclusión, se observa que la investigación abrió una nueva percepción docente, sentó las bases e incentivó en el personal prácticas con un sentido más inclusivo, pero sobre todo cambió la forma en que el colectivo asumió la inclusión, como un compromiso y responsabilidad compartida entre educadora, maestros complementarios y maestros de educación especial de las Unidades de Apoyo a Preescolar.

Palabras clave: educación inclusiva, inclusión educativa, escuela inclusiva, barreras para el aprendizaje y la participación, atención a la diversidad.

Capítulo 1. Introducción

En México, desde 1994 con la integración educativa, se comenzaron a sentar las bases para brindar una educación de calidad a todos los alumnos, educación que promueve una enseñanza basada en las características, intereses, estilos y necesidades de aprendizaje de los alumnos con o sin necesidades educativas que asisten a la escuela regular. Estas bases se sustentaron en acuerdos internacionales y políticas nacionales que se consolidaron con la Reforma Integral de la Educación (RIEB).

El Sistema Educativo Nacional, a través de la RIEB, (Secretaría de Educación Pública, 2014) ha promovido la inclusión, como un medio para atender la diversidad escolar y como una forma de responder a los derechos que todos los alumnos tienen de una educación de calidad. Si bien las políticas, leyes y programas han trazado las líneas para la inclusión educativa en el país, los contextos escolares han recorrido poco camino en este sentido, ya que se observan intentos aislados y alejados de ambientes y prácticas inclusivas en la escuela regular.

Esta percepción de la realidad se respalda al analizar el *Index for Inclusion*. Este material plantea una serie de preguntas para explorar y llevar a la escuela hacia una inclusión educativa, así como etapas e indicadores tendientes a eliminar o minimizar aquellos obstáculos que experimentan los alumnos y que limitan la forma en que aprenden y participan, identificados como barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

El *Index for Inclusion* ha permitido a un gran número de escuelas de países tales como: Inglaterra, Noruega, Finlandia, Alemania, Rumania, España,

Portugal, Australia, Sudáfrica, India, Brasil, promover y evaluar desde el mismo centro una educación inclusiva. El análisis de los contextos escolares desde esta perspectiva revela que las escuelas en el país están alejadas de las prácticas inclusivas señaladas por sus autores, Booth y Ainscow, (2002a).

Pero no sólo las escuelas y sus dinámicas presentan muchas áreas de oportunidad en materia inclusiva, otras investigaciones como la de San Martín, (2011) consideraron que la concepción que las educadoras tienen sobre la filosofía inclusiva también puede favorecerla u obstaculizarla. De igual manera Berruezo, (2006) y Gómez (2012) destacaron el papel que juega el director de la escuela como líder e impulsor de las prácticas escolares y docentes a favor de la inclusión.

Si bien existen diversos estudios que abordan la filosofía y el sentido de la inclusión, en los jardines de niños, en donde convergen docentes con diversas responsabilidades y funciones, no se ha podido consolidar este modelo educativo de atención a la diversidad, por lo que se presenta un área de oportunidad para diseñar y compartir experiencias, estrategias y/o modelos que fortalezcan al jardín de niños como una escuela inclusiva.

Antecedentes

En el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, celebrada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se postularon los principios de la integración educativa; en ese escenario y a través de la Declaración de Salamanca (UNESCO,1994), México al igual que otros 91 países y 25 organismos internacionales, reafirmó el compromiso con la Educación para

Todos, suscrito en 1990 en la Conferencia Mundial en Jomtien (UNESCO, 1990).

En estos escenarios, países y organismos unieron sus voces para proclamar los derechos fundamentales que tienen los niños y niñas a una educación basada en las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje individuales, por lo que se acordó que los sistemas educativos deben promover una educación integradora.

En el año 2000, los países participantes en el Foro Mundial de la Educación, celebrado en Dakar (UNESCO, 2000) ratificaron los compromisos suscritos diez años antes y establecieron un marco de acción para garantizar el derecho de todos a la educación, incluyendo la obligatoriedad de la primaria. Pero es hasta el 2008, después de varios años de impulsar acciones de integración educativa, que en la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación 'La Educación Inclusiva: El camino hacia el Futuro' (UNESCO, 2008), se asumió el principio de inclusión como el proceso que consolida y lleva más allá de la simple integración a los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades a las escuelas regulares, traducándose en un modelo educativo que responde a todos los alumnos.

Los esfuerzos realizados desde los noventas en pro de la integración resultaron insuficientes, por lo que la inclusión pasó a constituirse como una filosofía que busca no sólo la integración educativa, sino una forma más amplia de acoger y apoyar la diversidad entre los niños y jóvenes dentro y fuera del contexto escolar.

Es entonces que la UNESCO definió a la inclusión como el “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los

educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos” (UNESCO, 2009, p.8).

Ante estas directrices internacionales, el gobierno mexicano reorienta las políticas educativas con el objetivo de brindar a todos los niños y jóvenes, una educación basada en el respeto a sus diferencias y al derecho a una oportunidad educativa de calidad.

En México, como en otros muchos países, el camino ha sido largo y en la realidad las prácticas inclusivas no han avanzado a la par de las disposiciones, ya que la filosofía inclusiva transita lento en las aulas regulares, a pesar de políticas educativas, reformas y modificaciones al artículo 3º Constitucional, Ley General de Educación (DOF, 2013) y reformas curriculares realizadas a la educación básica durante el período 2004-2011.

Con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se trazó el eje rector para elevar la calidad educativa, favorecer el desarrollo de competencias y brindar mejores oportunidades y condiciones de vida para todos los alumnos. Y con el principio pedagógico del Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, “favorecer la inclusión para atender la diversidad” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.35), no sólo se pretendió dar respuesta a la integración educativa, si no al derecho a una inclusión efectiva. De la misma manera, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, (Secretaría de Educación Pública, 2013) expresó que “sólo una educación que incluya a todos los grupos de la población permitirá la democratización de la productividad y la construcción de una sociedad más justa” (p.54).

Los acuerdos internacionales, las reformas y programas han constituido

un paso importante en materia de inclusión, entonces habría que cuestionarse: ¿cómo es que se puede avanzar aún más en materia de inclusión educativa?

Para entender cómo se ha forjado el proceso de inclusión en México, es importante conceptualizar los precedentes que en materia de atención a la diversidad ha vivido el país. En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial, dándole sentido y organización a la prestación de los servicios de educación especial hacia la atención de personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. Esta población, es recibida en centros educativos conformados por personal especializado en atención psicológica y educativa de niños y jóvenes que por sus características no podían acceder a las aulas de las escuelas regulares del país.

A partir de esa década, la educación especial en el país contempla una serie de cambios que marcaron la concepción y ordenación de sus servicios, por lo que en 1993 con las reformas al artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación (DOF, 2013) y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992) se reorientó el servicio hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y/o discapacidades a la escuela regular. Con esta reorientación, parte de la planta docente de especialistas se suman a los jardines de niños y escuelas primarias públicas, para apoyar la integración educativa y brindar atención psicopedagógica a alumnos que lo requieran.

Las reformas a estas legislaciones apoyaron e incentivaron la integración educativa, es decir, el servicio se reorientó y los alumnos con NEE y/o algunas

discapacidades que asistían exclusivamente a los centros de educación especial se integran al sistema educativo regular, con lo que se minimiza el estigma y la etiquetación de estos alumnos.

Como parte de los cambios al sistema de educación especial, en Tamaulipas se realizaron modificaciones a los Centros de Apoyo Psicopedagógico en Educación Preescolar (CAPEP), que venían ofreciendo desde 1981 a los jardines de niños públicos, los servicios de atención a niños con leves alteraciones en su desarrollo. Este modelo de atención excluía de las aulas de preescolar a los alumnos que necesitaban recibir atención por parte de los servicios de CAPEP.

Por lo tanto, como una forma de erradicar estas prácticas de exclusión y de apoyar la integración educativa, en 1996 los CAPEP se constituyen como Unidades de Apoyo a Preescolar (UAP), con una nueva concepción de integración educativa en donde los servicios otorgados se trasladaron a los espacios físicos de los jardines de niños. Es entonces, que los jardines de niños en colaboración con las UAP abren sus puertas y promueven la integración de los alumnos que presentaban NEE y/o discapacidades.

Estas transformaciones en la prestación de los servicios de integración educativa, pretenden dar respuesta de manera cada vez más asertiva a los compromisos que la educación tiene con la sociedad. La filosofía de 'educación para todos' continua vigente, pero ha evolucionado el sentido que ésta implica. Los nuevos retos aspiran a abrir las puertas escolares a la diversidad, a ser verdaderos centros activos, comprometidos, propulsores de un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde la diversidad y el trabajo colaborativo, la

prácticas inclusivas, el impulso a la participación y la erradicación de las barreras de participación constituyan su eje rector.

Los cambios antes señalados son el primer paso de este proceso inclusivo, pero algunas veces la realidad está muy alejada de los acuerdos y objetivos de las instituciones, la inclusión va más allá de las buenas intenciones, como lo señaló Porter (2008), reconocido impulsor internacional de la inclusión, en una entrevista a Odet Moliner García:

La gente debe entender que la inclusión es beneficiosa para las comunidades y para la mejora escolar. No puede verse simplemente como un problema de cómo tratar a los niños con discapacidad. La inclusión no consiste en eso, sino en crear escuelas ordinarias que puedan atender a todos nuestros niños. La cuestión clave está en que las escuelas públicas ordinarias de la comunidad, pagadas por los ciudadanos, han rehusado y se han resistido a atender a todos los niños. La cuestión no es el éxito o fracaso de la Educación Especial, ésta sólo existe porque las escuelas ordinarias no han cumplido con su obligación básica. (p.4)

A pesar de ser un concepto abordado desde hace más de una década y de los beneficios que aporta a la mejora escolar, la inclusión para la escuela regular tiende a ser una práctica que no ha sido adoptada debidamente. Se ha conceptualizado como un servicio que se brinda por determinados docentes hacia determinados alumnos, por lo que ha sido difícil llevar esta filosofía al quehacer educativo. Para entender algunas de las principales implicaciones de la inclusión, de acuerdo a la UNESCO (2009) se entiende a ésta como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p.9)

Con base en los elementos expuestos se puede concluir que la inclusión es una responsabilidad compartida, que busca brindar educación de calidad atendiendo a la diversidad. Una parte de dicha responsabilidad representa entender cómo es que el niño accede al conocimiento, cómo es que asume el aprendizaje y cuáles son las implicaciones y aportaciones que la educadora y los servicios de apoyo psicopedagógico deben promover para que a través de la práctica educativa, todos los alumnos sin excepción sean los constructores de su propio conocimiento.

En esa coparticipación con la escuela la UAP juega un papel esencial, su misión obedece a los principios de la Reforma Integral de la Educación Básica, en donde la inclusión educativa permite ante la diversidad, brindar una educación de calidad a todos y cada uno de los alumnos de preescolar.

Tanto la UAP como el jardín de niños, deben trabajar colaborativamente por el logro de este principio, se debe transitar del compromiso inclusivo, exclusivo de los niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad, a la inclusión como derecho fundamental de todo alumno; de no ser así, la filosofía

de la inclusión pierde sentido.

Planteamiento del problema

Después de analizar diversas visiones internacionales y conceptos sobre la inclusión educativa y las políticas nacionales que la han orientado en el país, se asume que este modelo educativo y por que no decirlo social, no se ha consolidado a nivel de centros escolares con todos sus elementos y filosofía. Con la integración de los niños que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidad a los centros escolares se dio el primer paso, pero el avanzar hacia una educación inclusiva exige analizar el conjunto de prácticas que los jardines de niños y los servicios especiales instrumentan.

Como se planteó, la inclusión es una estrategia para la atención a la diversidad, no obstante, en la práctica docente objeto de este estudio es un proceso poco utilizado o restringido exclusivamente a alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades. En preescolar la educadora planea, promueve actividades, situaciones, tareas, iguales para todos sus alumnos, es decir brinda ambientes de aprendizaje homogéneos: la misma actividad para todos, los mismos indicadores de evaluación, el mismo producto, los mismos materiales y/o recursos, sin considerar en muchas ocasiones la diversidad que caracteriza al grupo, ni las características individuales de los alumnos, sus estilos, necesidades y motivaciones. Con este estilo de enseñanza se pierde la oportunidad de brindar ambientes educativos significativos a todos los alumnos, el aprendizaje se convierte para algunos en un proceso alejado, los contenidos programáticos no satisfacen sus necesidades, lo que conlleva a la desmotivación para aprender, baja autoestima, aprendizajes limitados y deficientes,

generándose con ello condiciones de rezago educativo.

Como señala Pozo (citado por Hernández, 2008) el docente no debe perder de vista que:

Hay que tener presente que la actividad constructiva que realiza el sujeto variará en mayor o menor grado como en un continuo, dependiendo de la riqueza e involucración cognitiva con que se haga, así como de la aportación del contexto, especialmente del interpersonal y cultural, en donde ocurra. (p.43)

Las aulas de las escuelas están conformadas por grupos heterogéneos en donde la diversidad de formas de aprender, de estilos y ritmos de aprendizajes y capacidades independientemente de la raza, credo y nivel sociocultural son una constante.

Estos estilos de aprendizaje simbolizan y caracterizan a cada niño y niña que asiste a preescolar y deben considerarse, entre otros aspectos no menos importantes, como el eje rector por el cual se conduzca el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educadora debe tomar en cuenta las características propias de cada uno de sus alumnos para brindar una educación en donde impere la inclusión y en donde cada niño y niña tenga la oportunidad de sacar el mejor y mayor provecho del ambiente educativo.

Por ello, no hay que olvidar que esta misma aula inclusiva es el recurso que el sistema educativo debe aprovechar para brindar mejores y mayores oportunidades educativas a sus alumnos, y por ende constituirse en el espacio en donde se fomentan las competencias no sólo académicas si no para la vida.

En los contextos internacionales.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2008, p.8)

Echeita y Ainscow (2010) señalaron en el Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down en España que los avances en la educación inclusiva:

No serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. (Echeita y Ainscow, p.3)

La inclusión va más allá de los ajustes razonables que se puedan hacer al currículo o a los métodos, la inclusión precisa un cambio de conducta social, una transformación de la cultura docente, una formación profesional basada en la diversidad, un trabajo colaborativo sistemático y una estructura escolar que promueva los procesos de enseñanza-aprendizaje que satisfaga a todos.

Si atendemos a lo señalado, resulta oportuno impulsar acciones a nivel de los jardines de niños para que logren un mayor acercamiento a los principios de atención a la diversidad, a través del reforzamiento de ambientes inclusivos y prácticas educativas, que de manera sistemática permitan minimizar el rezago educativo y las barreras del aprendizaje y la participación.

Por consiguiente, para enriquecer el proceso inclusivo en el jardín de niños es necesario partir de los siguientes planteamientos:

1. ¿Cómo concibe la atención a la diversidad y la inclusión educativa la educadora y el maestro de apoyo del Jardín de Niños?.
2. ¿Cómo fortalecer las prácticas de los diversos actores que se involucran en los jardines de niños para brindar un servicio educativo inclusivo?.
3. ¿Cómo la tarea compartida entre el jardín de niños y la unidad de apoyo de preescolar propicia el mejoramiento del servicio educativo inclusivo?.

Propósito

La atención a la diversidad a través de una educación inclusiva requiere además de una comprensión teórica de la misma, un compromiso permanente por parte de la educadora. Ella es quien dará sentido a la filosofía inclusiva, cuando al interior del aula se constituya como una mediadora efectiva y su acción promueva a través de diversas estrategias las capacidades de todos sus alumnos.

El propósito de este trabajo de investigación fue primeramente conocer los componentes presentes en la práctica docente que denoten la concepción de la inclusión educativa y posteriormente valorar el diseño e implementación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN, un recurso de prácticas docentes con enfoque inclusivo, que permita al colectivo docente dar respuesta a la diversidad de los alumnos de un jardín de niños.

Justificación

Es innegable que la educación constituye uno de los elementos primordiales para elevar las condiciones de vida de una sociedad, es a través de

ella que se puede abatir la ignorancia, la desigualdad, la injusticia, la pobreza, la violencia, e impulsar el desarrollo, democracia, participación, competencias y la conformación de sociedades responsables y críticas. Para lograr estos ideales se requiere entre otras acciones, transformaciones en el ámbito educativo que van desde brindar educación de calidad, contar con espacios dignos que fomenten el aprendizaje, profesionales debidamente capacitados, planes y programas formadores de estudiantes para el mundo, sistemas de evaluación oportunos y eficientes y una filosofía de inclusión y respeto a la diversidad. Estos dos últimos aspectos constituyen la esencia de la educación, sin ellos todo lo demás carecería de sentido.

Si se tiene una concepción clara sobre lo que implica la inclusión educativa la educadora podrá poseer un referente más preciso de lo que este modelo educativo representa y significa para el contexto educativo y para la sociedad en su conjunto, y por lo tanto actuar en consecuencia. La inclusión va más allá de sólo integrar al alumno al aula, es necesario además brindar y fomentar condiciones de aprendizaje efectivo.

En la actualidad los jardines de niños y las escuelas son espacios educativos en donde la diversidad es un común denominador, ante esta realidad la educadora debe dar respuesta a esta pluralidad con prácticas educativas inclusivas, pertinentes y eficientes, pero ¿cómo saber si una escuela cumple su función inclusiva? Para ello es necesario analizar y evaluar la dinámica que se genera al interior de la institución, así como las prácticas educativas y docentes que se llevan a cabo. A partir de dicha evaluación el colectivo estará en posibilidades de asumir nuevos retos y compromisos en materia inclusiva.

Como se mencionó con anterioridad, un buen recurso para hacer este análisis escolar lo constituye el *Index for Inclusion*, este instrumento aporta una excelente guía de indicadores sobre elementos y dinámicas que es necesario conformar para promover una educación inclusiva en los centros escolares.

Tomando como referente algunos de sus indicadores es que se procedió a la realización de este trabajo de investigación, primero se buscó conocer en una realidad concreta y bajo las condiciones y factores presentes en el jardín de niños seleccionado, los elementos que favorecen la introspección escolar y las acciones que promueven la inclusión y la construcción de aprendizajes significativos y competencias de los alumnos con y sin NEE y/o discapacidades.

Es en este sentido que se planteó y desarrolló el presente proyecto de intervención, el jardín de niños participante representó un área de oportunidad para convocar al colectivo docente a un trabajo de inclusión con objetivos, estrategias y acciones bien definidas y con un plan de inclusión colaborativo.

Esta experiencia representó para el colectivo docente participante un espacio de sensibilización, aceptación y comprensión de uno de los principios de la educación básica, así como el acercamiento hacia algunas estrategias educativas tendientes a fortalecer y acercar a la institución como una escuela inclusiva.

Lo anterior lleva a la reflexión de Moliner et al. (2011, p.15)

Somos conscientes de que no existen recetas ni pautas específicas a seguir, como tampoco hay un solo camino que nos conduzca hacia la inclusión, sino más bien múltiples recorridos que permiten avanzar en la misma dirección. Todos ellos han de ser trazados y pensados desde cada

contexto, adaptados a cada situación, pero todos ellos necesitan un marco común de referencia que se construye desde la reflexión sobre las propias prácticas.

El proyecto de intervención representa una forma de abordar la inclusión, por lo cual constituye una propuesta educativa que busca sembrar en el colectivo docente un compromiso continuo pero en constante crecimiento y apertura hacia nuevas formas de acercar la inclusión al jardín de niños.

No hay un modelo único para favorecer la inclusión, pero sí se pueden proponer estrategias que permitan orientar la labor docente en el logro de este compromiso, estrategias que no sólo enriquecerán la práctica docente, sino también la gestión educativa y el impacto que estos dos agentes adecuadamente coordinados y comprometidos ofrezcan a favor de los alumnos, padres y contexto escolar.

Contexto

Durante más de 15 años en Cd. Victoria, Tamaulipas la UAP se ha constituido como elemento clave del proceso de integración de los alumnos preescolares al brindar los servicios de apoyo psicopedagógico en los jardines de niños públicos. En su personal, particularmente en el maestro de apoyo recaía la mayoría de las veces la responsabilidad de la atención a la diversidad específicamente la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades.

Del anterior modelo de integración se transita al de inclusión educativa, y con ello se propusieron por lo menos en teoría, nuevas formas de organización. En ellas la atención a la diversidad pasa a ser una responsabilidad compartida

entre la educadora y el maestro de apoyo y el trabajo colaborativo forma parte de las prácticas escolares para procurar ambiente inclusivos.

Para la realización de tales tareas, en el nivel de preescolar en la localidad opera un total de 37 Unidades de Apoyo a Preescolar, cada unidad atiende un rango de entre 5 y 15 jardines de niños públicos con personal conformado por profesionales del área de educación especial, aprendizaje comunicación y/o lenguaje, psicología y trabajo social. Estos profesionales desempeñan una función definida dentro de los jardines de niños, quienes desde su propio rol y perspectiva aportan y enriquecen el trabajo al apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidades.

Los profesionales de educación especial, comunicación y/o lenguaje y aprendizaje fungen como maestros de apoyo y asisten de lunes a viernes al jardín de niños que les es asignado al inicio del ciclo escolar. Por su parte, los psicólogos acuden de una a dos veces por semana, ambos en un horario de 8 a 13 horas, es decir, cubren el tiempo completo de los alumnos que asisten al jardín. El resto del personal asiste bajo una agenda elaborada cada mes o cuando el servicio así lo requiera.

Tanto el maestro de apoyo como el psicólogo trabajan en colaboración con los docentes y padres de familia de aquellos alumnos que, en acuerdo con las educadoras al inicio del ciclo escolar (y después de un proceso de observación y diagnóstico) son seleccionados como los alumnos que se les proporcionará un apoyo adicional por parte de los servicios de UAP.

Es importante señalar que para dar respuesta al primer planteamiento de

investigación se partió con el análisis de las prácticas escolares inclusivas llevadas a cabo por 9 educadoras de 5 jardines de niños y 5 maestras de apoyo de una UAP de Cd. Victoria en el Estado de Tamaulipas, México.

Las instituciones analizadas son reguladas por el sistema educativo del estado, los jardines de niños son públicos y de organización completa (educadora, docentes para el área de inglés, cómputo, biblioteca, música y/o educación física). La formación profesional de las educadoras es de profesora de educación preescolar o licenciada en educación preescolar.

Los jardines de niños analizados tienen una población infantil con edades entre los 3 y los 6 años, en tres grados 1º, 2º y 3º los cuales provienen de hogares de familias con un nivel socioeconómico y cultural muy bajo, bajo y medio cuya residencia no necesariamente se encuentra cercana al centro escolar.

Para dar respuesta al segundo planteamiento de investigación, el trabajo de intervención se realizó en un jardín de niños con una población infantil de 45 alumnos. Este centro escolar cuenta con dos grupos, uno alberga a los alumnos de tercero y otro a los de segundo y primero. Aunque es un jardín pequeño cuenta con una planta docente completa lo que permite brindar las diversas experiencias educativas impulsadas por este nivel educativo como: clase de música, educación física, biblioteca, cómputo e inglés. Además, los alumnos pueden acceder al servicio de desayunos escolares brindado en la institución con la colaboración de los padres de familia.

El jardín de niños está asentado en un terreno amplio, lo que permite a los niños disfrutar de espacios adecuados para el juego y la convivencia. Las aulas

tienen las dimensiones apropiadas para el número de alumnos, pero precisan de elementos como buena iluminación, sistema de enfriamiento y/o ventilación para los períodos de altas temperaturas, mobiliario, equipo de cómputo en adecuado funcionamiento, materiales educativos y espacios apropiados para las áreas de cómputo, biblioteca y apoyo, ya que comparten una misma aula.

La mayoría de las familias están compuestas por padre, madre e hijos, hay un número reducido de familias formadas por la madre y los hijos, y una en donde los hijos están al cuidado de los abuelos. Los padres de familia son parejas que oscilan entre los 20 y 35 años de edad, y tienen entre 1 y 3 hijos. El 90% de los padres trabajan como empleados u obreros de instituciones públicas o empresas privadas y aproximadamente el 60% de las madres trabajan. Las familias viven en la misma zona o cercana a la institución.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

La educación puede marcar la diferencia en el desarrollo, calidad de vida y oportunidades de sus habitantes. Es innegable que el país que aspire a un desarrollo equilibrado, sustentable, competitivo y democrático para sus ciudadanos, debe conformar un sistema educativo efectivo, normado por políticas públicas y leyes pertinentes, instituciones bien estructuradas y fortalecidas por la participación y compromiso de sus integrantes.

En este sentido, México ha generado cambios en materia educativa tendientes a brindar espacios en donde los alumnos adquieran las habilidades y herramientas que les demandará no sólo su futuro, si no su presente. Por consiguiente, se promovieron reformas educativas con la finalidad de elevar la calidad de la educación para formar individuos libres, responsables y activos, ciudadanos del mundo, comprometidos con sus comunidades.

Al hablar de calidad educativa, no se puede dejar al margen la equidad, una educación en donde todos tengan las mismas oportunidades de acceder a aprendizajes sin importar raza, credo, contexto socioeconómico, cultura, estilo de aprendizaje, habilidades y competencias. De esta manera al brindar educación para todos, es necesario que las instituciones educativas y centros escolares satisfagan los requerimientos de aprendizaje y desarrollo personal de todos los alumnos, es decir sustenten su función educativa en una filosofía orientada hacia la inclusión.

Al respecto Pujolás (2010) señaló que: “enseñar juntos a alumnos que son diferentes en muchos aspectos, en un mismo centro y en una misma aula, no es una tarea fácil, pero tampoco es imposible” (p.38).

Hay que reconocer que no ha sido una tarea fácil, 20 años después de impulsarse la educación para todos en un marco de integración y respeto a las diferencias, en México, como en otros muchos países se ha avanzado poco en este derecho de equidad y justicia social.

Entendiendo la educación inclusiva

El modelo de inclusión se conceptualizó a partir de la 48ª Conferencia Internacional de Educación 'La educación inclusiva. El camino hacia el futuro' (UNESCO, 2008) sin embargo este principio tiene sus orígenes en la Declaración Mundial de Jomtien (UNESCO, 1990) donde se promueve una educación para todos y en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) donde se institucionaliza el modelo de integración educativa.

La integración respondía a los derechos de los niños y niñas con alguna necesidad educativa especial o discapacidad, de recibir las mismas oportunidades educativas en contextos normalizadores. De ahí que durante más de dos décadas los sistemas educativos se enfocaron a este compromiso, sin embargo, la heterogeneidad de los grupos escolares marcó nuevos caminos y concepciones para dar respuesta a los acuerdos internacionales de una 'educación para todos'. El modelo educativo se renueva y la inclusión educativa o educación inclusiva es entonces el referente para la atención de la diversidad con equidad, calidad, y pertinencia.

¿Qué entendemos por inclusión? o ¿qué es la inclusión? Si lo que se pretende es atender a la diversidad mediante una inclusión educativa, primeramente se deberá dimensionar este término. En la medida que se tenga una acertada conceptualización se estará en posibilidad de traducir este

concepto a las prácticas dentro del aula regular.

Es importante recordar las conclusiones y recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación CIE (UNESCO, 2008) donde señalan que la educación inclusiva es:

Un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad. (p.3)

Así mismo este organismo, en el marco de referencia para el quehacer del Ministerio de Educación Pública en América Latina 2011, también la define “como proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación” (p.26).

Al respecto, Duck y Murillo (2011) refirieron la inclusión desde la perspectiva de Booth y Ainscow (1998):

Proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (p.12)

Por su parte Melero (2011) afirmó:

La educación inclusiva es un proceso para vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso por tanto de humanización y supone respeto,

participación y convivencia. Saber cuáles son las barreras que limitan el respeto, la participación y la convivencia y el aprendizaje de algunos niños y niñas, es precisamente, el compromiso del discurso ético de la nueva cultura de la educación inclusiva. (p.15)

En opinión de Pujolás (2009, p.18) “Una escuela –y un aula– inclusiva es aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes. Así de simple”.

En México la Secretaría de Educación Pública dentro del Programa de Escuelas de Calidad (2010) asume que:

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. (p.18)

El término inclusión se asume desde una concepción filosófica sobre el derecho que tiene toda persona a recibir con dignidad, justicia y equidad las mismas oportunidades educativas, sociales y culturales, hasta una concepción práctica en donde se concibe la inclusión como la transformación de la escuela y las prácticas docentes para que todos los alumnos se incluyan y convivan en un contexto escolar donde no existan barreras para que el alumno aprenda y participe.

San Martín, (2010) analizó la conceptualización que los docentes tienen de la inclusión con una investigación descriptiva de tipo cualitativo realizada

mediante grupos focales y centrada en dos premisas: (a) entender las concepciones del maestro como elemento que puede favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa y (b) asumir la naturaleza dilemática de estos procesos.

El estudio se llevó a cabo en dos escuelas básicas obligatorias en el contexto urbano chileno, con la participación de 62 profesores (de enseñanza general básica, de educación diferencial y estudiantes universitarios de pedagogía) centrándose en los procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual.

Este trabajo de investigación permitió conocer tres tipologías; contexto inclusivo, contexto integrador y contexto segregador, que los docentes conceptualizan como opciones educativas para los alumnos que presentan discapacidad intelectual. Los resultados indican un predominio entre los docentes de teorías con perspectiva integradora, teniendo como espacio preferido de atención a la diversidad el aula especial o de recursos. El mismo estudio observa una tendencia favorable hacia la inclusión, y una valoración de los principios y valores que la sustentan, sin embargo no comparten los planteamientos de la inclusión total. Finalmente el estudio acentúa la importancia de la formación profesional como facilitador de la inclusión educativa.

Lo cierto es que dependiendo de cómo la educadora asuma y enfrente la educación inclusiva, será el rumbo que tome en las prácticas y ambientes escolares. Por lo tanto, si el eje rector es la atención a la diversidad se estará acercando a una educación de calidad.

Organización escolar y el impacto en la inclusión

La escuela constituye el principal agente de cambio educativo para la consolidación de las políticas inclusivas, sin embargo, dar respuesta a la diversidad escolar requiere al interior de las instituciones educativas de un compromiso conjunto, porque la práctica docente no es suficiente para llevar a la institución a un proceso inclusivo, pleno y sistemático. Ciertamente, la participación de los diferentes actores que convergen en un centro escolar juega un papel primordial, en él, las relaciones y el trabajo colaborativo se deben de asumir como prácticas y estrategias inclusivas permanentes.

Berruezo (2006) en su estudio sobre la Educación inclusiva en las escuelas canadienses, cita las propuestas de Meijer “todo el centro tiene que caminar de la mano hacia la inclusión, y las buenas prácticas encontradas en este sentido subrayan el papel impulsor de los equipos directivos, como generadores de cambios en la dinámica escolar” (p.191).

En este sentido, la participación del director del centro escolar es clave en el desarrollo inclusivo. Un liderazgo efectivo promoverá las nuevas concepciones de integración a la inclusividad, así como las prácticas con orientación inclusiva; en él recae la responsabilidad de ser el principal promotor de relaciones y trabajo colaborativo del colectivo escolar y la comunidad.

En concordancia Gómez (2012) en su investigación, “Una dirección escolar para la inclusión escolar”, compartió la opinión de Lorenzo Delgado “Nadie pone en duda que el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación” (p.21).

Esta investigación cualitativa analiza las prácticas directivas y la gestión de la diversidad en escuelas públicas iniciales y de primaria de Andalucía. En ella se concluye que existe un compromiso mayoritario de directivos por atender a la diversidad, pero consideran de vital importancia la colaboración de toda la comunidad educativa como eje del funcionamiento, organización y cultura.

La educación inclusiva conlleva un largo proceso y la comunidad escolar, en donde el directivo juega un rol primordial, debe asumir compromisos y responsabilidades, por lo que sus acciones y participación serán clave en la promoción de espacios y comunidades inclusivos.

Una visión a la educación preescolar y el proceso de inclusión

Las investigaciones anteriormente analizadas han permitido tener una perspectiva más clara sobre algunos de los factores que pudieran incidir en un proceso de inclusión educativa exitoso. A través de esos estudios se concluye que no existe una perspectiva única sobre el modelo de inclusión, pero sí factores promotores del desarrollo de una educación inclusiva asertiva.

En este sentido, como ya se mencionó con anterioridad, en el contexto nacional la UAP ha promovido una serie de ajustes y cambios en la práctica docente del maestro de apoyo y la educadora para favorecer la transición de la integración educativa a la perspectiva de inclusión.

Sin embargo, este proceso de transición se ha dado lentamente, ya que existe una vaga conceptualización por parte de las educadoras sobre los principios y bondades de la inclusión, de cómo ésta fortalece el proceso enseñanza-aprendizaje, de la forma en que influye en el desarrollo de docentes, padres y alumnos y en cómo eleva la calidad educativa.

Además, en la práctica educativa aún no están plenamente vigentes las actitudes, los conocimientos específicos para la atención a la diversidad, la organización escolar propicia, el trabajo colaborativo, la mediación pedagógica, el liderazgo y funciones directivas, las políticas de enseñanza, para que en conjunto puedan contribuir significativamente en el camino de la integración a la inclusión educativa.

Cada una de estas prácticas docentes marcan una gran diferencia en el proceso de inclusión, por lo que es importante analizar las condiciones que se viven en el jardín de niños y su impacto en las barreras del aprendizaje y la participación de los alumnos.

Sin lugar a dudas un referente para analizar cómo la educación preescolar aborda la inclusión lo constituyen las aportaciones de Booth y Ainscow (2002a) en el *Index for Inclusion: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. El *Index for Inclusion* fue analizado a través de una investigación-acción en 17 escuelas de Inglaterra en el año escolar 1998-1999. Este material permite a la institución educativa desarrollar un proceso de inclusión a través del análisis de las prácticas educativas y de las posibilidades de mejora del aprendizaje y la participación de los alumnos, así como la mejora de la calidad educativa por medio de prácticas inclusivas en donde el colectivo docente, alumnos, familias y comunidad escolar juegan un papel fundamental en la participación y construcción de propuestas educativas.

En el referido documento la inclusión se percibe como:

Un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para

cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad (p.21).

Es así que el colectivo docente debe tomar conciencia de lo que implica la inclusión educativa, ya que no es un término más de escenarios educativos internacionales, ni un tema de boga en congresos educativos, es un acto de compromiso y justicia social. No es una concesión que las instituciones brindan a la población vulnerable que toca las puertas de las escuelas regulares; es hacer efectivos los principios de democracia de un país. No son las realizaciones de ajustes razonables al currículo escolar para los niños con discapacidades, es un modelo educativo en donde se promueve el aprendizaje de todos y se ve a la diversidad como un elemento en el que todos se benefician y en donde todos aprenden de todos.

Al mismo tiempo, se debe concebir que el aula es el ambiente de aprendizaje donde los alumnos se benefician y aprenden, un aula inclusiva posibilita una educación que satisface las necesidades de todos, así se concibe en el proyecto INCLUD-ED Estrategias para la Inclusión y la Cohesión Social en Europa desde la educación del Ministerio de Educación de España (2011) en donde se destacó: los agrupamientos inclusivos y el beneficio que genera que las aulas escolares estén caracterizadas por la diversidad de sus alumnos. Además a través de una metodología comunicativa ha demostrado que las aulas inclusivas:

Se refiere a actuaciones que presentan dos características fundamentales: la educación del alumnado en grupos heterogéneos y la redistribución de recursos humanos en dichos grupos. Estos recursos son los mismos que ya tiene el centro escolar para atender a la diversidad, pero, en el caso de la inclusión, se emplean dentro de las aulas de referencia, para beneficio de todo el alumnado. (p.56)

El mismo programa propone además de la conformación de aulas inclusivas, tres iniciativas más para favorecer la inclusión: brindar por parte del profesor o voluntarios apoyo adicional al alumnado que lo requiera, ampliar los tiempos de aprendizaje y brindar reforzamiento escolar.

Ciertamente es de vital importancia el ambiente escolar en el desarrollo de habilidades del pensamiento y competencias en los alumnos. Además aunado a ello, la diversidad y la calidad de interacciones que se le provean al niño también potencializa los aprendizajes del saber, el hacer y ser. Y en este sentido Ramírez (2010) destacó el aprendizaje a través de la interacción cuando señala:

Los niños, por tanto, son más proclives a fortalecer sus disposiciones innatas de aprendizaje cuando interactúan con adultos, compañeros, materiales y con su entorno, de tal forma que los ayudan a mejorar y hacer conciencia de su propia experiencia y de su medio de aprendizaje. (p.180)

La escuela puede y debe ser un sitio acogedor, donde todos se sientan parte de los eventos que se organizan en la institución desde los honores a la bandera, visita a lugares recreativos y culturales, escenario del salón de clases, festivales, etc.; el ambiente de la escuela es un lugar para

desarrollar todas las posibilidades tanto curriculares como de convivencia.

(Hernández-Burgos y López, 2014, p.11)

Por otra parte, las aportaciones de Hernández y Ramírez invitan a reflexionar sobre cómo el ambiente y las interacciones impactan las habilidades cognitivas y sociales, y por ende las competencias para la vida, por lo que estos aspectos deben ser valorados por las educadoras como una alternativa para fortalecer la inclusión.

No hay que olvidar también que los alumnos construyen el conocimiento con las interacciones que tienen con sus pares y con los adultos, y la escuela es un ambiente propicio para que los intercambien y consoliden.

Por lo tanto, la forma cómo el personal del jardín de niños asuma el proceso de inclusión marcará la manera de atender la diversidad dentro y fuera de las aulas.

La mediación en preescolar como apoyo a la inclusión

La educación preescolar es el inicio de un camino que el niño habrá de recorrer a lo largo de su vida educativa, en esta etapa el alumno inicia un trabajo personal en donde va entrelazando las experiencias vividas en su entorno familiar y las que le brinda la escuela. A partir de esta relación y del contexto en el cual se desenvuelve como la casa, los amigos y la escuela, el alumno irá interiorizando y construyendo aprendizajes.

Y es en esta etapa donde la educadora juega un papel esencial para que la interrelación y consolidación de aprendizajes se vayan dando de tal forma que el alumno potencialice todas de sus capacidades. Al respecto Vigotsky (1989) citado por Escobar (2004) refirió que “hay momentos en que los niños y niñas

son particularmente sensibles a la enseñanza, por lo que la educadora tiene el compromiso de fungir como un agente de mediación efectivo para aprovechar los tiempos potenciales del desarrollo de sus alumnos” (p.137).

La UNESCO (1997) afirma que la educación inicia desde el nacimiento y es en la primera infancia donde se sientan las bases sólidas para el aprendizaje posterior, por ello es fundamental que el jardín de niños brinde espacios con prácticas y gestiones educativas que impulsen la construcción de competencias y habilidades de los alumnos en esta etapa tan significativa. Es importante resaltar que la calidad educativa recibida por el alumno impactará no sólo su desarrollo presente sino su vida futura. Escobar (2004) percibe también la importancia del papel fundamental que juega el docente-mediador al promover el desarrollo de los niños a través prácticas propositivas, exigentes, flexibles e impulsoras.

Por esto la educadora debe realizar su función mediadora, partiendo del conocimiento de las características del grupo, el contexto y las dinámicas institucionales como elementos del ámbito educativo, pero muy particularmente de los estilos cognitivos y de aprendizaje que cada alumno posee. Estilos determinados no sólo por aspectos como edad, género, contexto familiar, si no, por otros como la motivación, tendencias, emociones, patrones conductuales, habilidades intelectuales y físicas.

En este sentido, Cabrera y Fariñas (2011) abordaron el concepto estilo de aprendizaje de una manera multidimensional y holística definiéndola como:

Las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la

personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje. (p.6)

Se infiere que incluir un ambiente que responda a las necesidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos, precisa de una educadora con un sentido de mediación asertivo para cada alumno.

Barreras para el aprendizaje y la participación

No se puede hablar de inclusión educativa sin abordar las barreras para el aprendizaje y la participación, incluir es atender a la diversidad, atender a la diversidad es brindar con equidad espacios y ambientes educativos que satisfagan las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, satisfacer las necesidades implica garantizar que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo y por consecuencia un rendimiento escolar a través de una participación activa, en donde el trabajo y la colaboración entre alumnos y docentes y el respeto a las diferencias individuales, constituyan el principio de la educación.

En este sentido Duk y Murillo (2011) destacaron las aportaciones de Booth y Ainscow:

Las acciones de la escuela en el marco de su cultura, su gestión y sus prácticas educativas deben estar orientadas a elevar los niveles de presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes, en especial de aquellos que por distintas causas o circunstancias se encuentran en mayor riesgo. (p.12)

La presencia se refiere a la escolarización de los alumnos en las escuelas regulares, a los índices de asistencia y tiempo que participan en las clases junto a sus compañeros. El aprendizaje alude al logro del mejor rendimiento que sea posible en función de las características de los estudiantes y la participación apunta a que todos tengan las mismas oportunidades de participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje ofrecidas por la escuela, de ser reconocidos, de convivir y pertenecer a la comunidad escolar.

La estructura escolar de los jardines de niños contempla tres grados, compuestos por niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 3 y 6 años (primer grado alumnos de 3 años, segundo con alumnos de 4 años y tercero con alumnos de 5 años). A simple vista pareciera que esta división agruparía aulas con alumnos de un nivel de desarrollo y características similares, sin embargo, los niños y niñas presentan toda una gama de estilos, ritmos, motivaciones y necesidades de aprendizaje. Cuando existen alumnos cuyas características son marcadamente diferentes a los parámetros del grupo, con desventajas en términos de habilidades y competencias con respecto a lo que se esperaría, la educadora normalmente asocia dichas deficiencias a condiciones de la familia o del propio niño. Esto se traduce en muchos de los casos en un proceso de enseñanza-aprendizaje alejado del alumno.

En este sentido, es importante que la escuela reflexione no sólo sobre ¿qué no puede hacer el niño?, si no ¿qué barreras le impone el entorno escolar? para que no pueda acceder a una educación de calidad como todos. Echeita y Ainscow (2010) definieron “la inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras”. Al comprender que la escuela con sus políticas, cultura y prácticas es

quien debe responder al alumno y no viceversa, alejaremos a los alumnos de la marginación, la exclusión y el rezago escolar (p.5).

Dichas barreras pueden estar determinadas por aspectos como: formación y capacitación docente, temor y/o desconocimiento de cómo abordar las características y estilos de aprendizaje de determinados alumnos, concepciones erróneas sobre prácticas educativas y estilos de enseñanza alejados de las necesidades propias de los alumnos.

Esto conlleva a reflexionar que las barreras para el aprendizaje y la participación se acrecientan, cuando la educadora ofrece prácticas escolares que el alumno no necesita, al respecto Lozano (2011) señaló:

Es posible que, incluso con estas manifestaciones evidentes en los salones de clase, no nos hayamos dado cuenta de que las diferencias entre nuestros alumnos y entre los profesores tienen un papel muy importante que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p.11)

Desde esta perceptiva, es fundamental que el estilo de enseñanza de la educadora brinde las oportunidades educativas que satisfaga los estilos de aprendizaje de los alumnos, esto también representa la inclusión.

En este sentido Moral (2008) citó a Turcker:

Los profesionales de la educación necesitan un lenguaje, unos referentes para dar sentido al proceso de aprendizaje y necesitan aclarar los pasos que hay que dar para adquirir el conocimiento, un conocimiento que no sólo debe ser transferido del experto al aprendiz, sino que debe ser comprendido para poder ser utilizado y aplicado en distintos contextos. (p.125)

Adaptaciones instructivas y curriculares

Se ha discutido en foros y artículos internacionales sobre la inclusión educativa o educación inclusiva, su filosofía, principios, fortalezas y condiciones para su proceso. Ahora se abordarán las adaptaciones curriculares realizadas por la educadora al interior del aula como parte de las estrategias para dar respuesta a la diversidad.

Las adaptaciones curriculares constituyen el recurso que permite llegar al último eslabón del proceso inclusivo, el dominio de estas prácticas docentes brindan a la educadora certidumbre y motivación en su quehacer, además que la consolidan como una profesional capaz de ser parte de este modelo educativo.

Como sustento a esta reflexión se comparten algunos aportes de la investigación realizada por Cardona (2003) en la comunidad urbana de Alicante, en el estudio participaron 99 maestros de 5 centros escolares de los niveles infantil, primaria, secundaria y bachillerato. A través del trabajo de investigación se examinaron las percepciones de los docentes sobre lo que textos especializados definen como adaptaciones instructivas y curriculares, en relación a las posibilidades de aplicación, efectividad y conveniencia en su uso.

Los objetivos del estudio se centraron en: a) analizar cómo los profesores valoran las adaptaciones de la enseñanza en términos de posibilidades de aplicación en el aula, efectividad y conveniencia para los alumnos y b) si esas valoraciones difieren en función de la etapa.

Cardona (2003) señaló “los resultados muestran que las adaptaciones instructivas tienen para el profesorado una aceptación moderada y que aunque una mayoría las considera posibles de aplicar y efectivas, sólo una minoría cree

que es pertinente hacer un uso más amplio de ellas” (p.481). Además resume que la diversidad es una realidad en el aula y que el docente debe cambiar y actualizar su práctica y la concepción que tenga de la misma, adquirir nuevas habilidades y conocimientos, una nueva forma de organización en donde los recursos y el tiempo sean valorados y hacer suyo el trabajo colaborativo con el maestro especialista como una forma de llevar el proceso de inclusión por un buen camino.

Capítulo 3. Metodología

En el sistema educativo mexicano se reconoce que la diversidad educativa enriquece las relaciones, experiencias, oportunidades y aprendizajes dentro de los contextos escolares, por ello las políticas públicas de respeto a la diversidad se ven reflejadas en el Plan Nacional de Educación Básica (2011a), donde se promueven los servicios educativos inclusivos y pertinentes a través de uno de sus principios rectores “favorecer la inclusión para atender la diversidad” (p.35).

Este marco de actuación es el inicio de una educación inclusiva, el segundo paso es trasladar este principio a las aulas, espacios, patios de los jardines de niños y escuelas. En este proceso es importante entender que los contextos escolares se dan en una gran gama de realidades, sin embargo el ambiente, interacciones y prácticas constituyen las piezas clave en una educación inclusiva y por lo tanto en este trabajo de investigación.

En el presente apartado se detalla el proceso metodológico que se llevó a cabo para dar respuesta al problema planteado, el enfoque abordado, la estrategia de investigación, los sujetos participantes, técnicas, instrumentos y estrategia metodológica de las etapas de diagnóstico e intervención claves para abordar la inclusión desde la perspectiva del jardín del niños y de la Unidad de Apoyo a Preescolar y por último las técnicas de análisis de datos utilizadas.

Se parte entonces de analizar bajo qué perspectiva de investigación se abordó este proyecto. Vidzer (2012) señala que a partir del siglo XX surge la necesidad de ver al conocimiento a través de un pensamiento sistémico, más abierto, crítico y humanista, la investigación cualitativa deja de lado el

pensamiento cientificista y lo aborda bajo una mirada social. Bajo esta perspectiva la investigación cualitativa afronta el problema de investigación con un análisis holístico que permite valorar e interpretar las diversas realidades objeto de estudio.

Enfoque

Precisamente a raíz de esta reflexión surgió la necesidad de realizar este trabajo de investigación, ver desde un enfoque cualitativo la práctica docente, el trabajo colaborativo y la gestión directiva permitiendo el descubrimiento, comprensión, conocimiento y motivaciones sobre los aspectos que impactan el aprendizaje y la atención a la diversidad.

En este proyecto el investigador construyó su conocimiento a partir del trabajo inclusivo, realizado por el colectivo docente de un jardín de niños. Se utilizó una metodología basada en el paradigma de investigación cualitativa argumentada por Creswell (2009), quien plantea cómo éste enfoque ve la realidad de una forma subjetiva y múltiple, en donde el papel del investigador se centra en la interacción de los sujetos, valores, lenguaje informal, así como significados que se otorgan a su vida cotidiana mediante un proceso metodológico inductivo.

Es entonces que a través de la metodología de investigación cualitativa fue posible conocer y valorar desde una perspectiva participativa el entorno y las dinámicas que se generan y establecen entre la comunidad escolar con el objetivo de fortalecer la calidad educativa desde un modelo de inclusión.

Rodríguez, Gil y García (1999) precisaron:

Que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto

natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 32)

La investigación cualitativa además de brindar elementos para la explicación de comportamientos y actitudes en el medio natural en que se desenvuelven, define procesos que ayudan a complementar la valoración del objeto de estudio por parte del investigador. Creswell (2009, p.73) señala que la investigación en un estudio cualitativo permite al investigador tener una perspectiva amplia y congruente de este tipo de enfoque. (Figura 1)

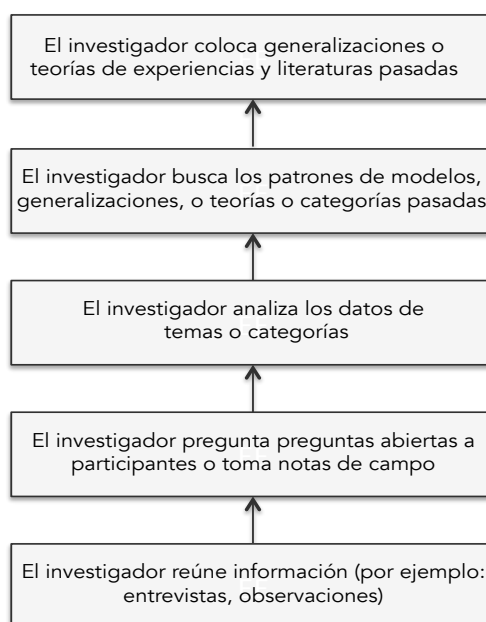


Figura 1. Lógica inductiva de la Investigación en un estudio cualitativo.
Fuente: Creswell, 2009, p.73

En un primer momento la investigación se enfocó a evidenciar las relaciones existentes entre las concepciones que las educadoras y maestras complementarias (cómputo, música, biblioteca) tienen en materia de inclusión educativa. Una vez concluida esta etapa, se tuvieron los elementos para abordar las prácticas que el colectivo docente desarrolla dentro del aula regular en las tareas de atención a la diversidad con un enfoque inclusivo.

Para tal fin, se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa, esta metodología permitió, como lo señaló Creswell (2009) “explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (p.11) así como conocer las realidades de atención a la diversidad que se desarrollan dentro del aula regular. Al respecto Taylor (2000) define “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.7).

Estrategia de indagación

La investigación cualitativa eje de este trabajo, distingue al paradigma socio-crítico como la teoría que permitió una visión más global y dialéctica de la realidad, al respecto Alvarado y García (2008) argumentan:

En la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (p.190)

La selección de este paradigma permitió no sólo destacar uno de los

aspectos fundamentales en el proceso de inclusión; la participación del colectivo docente como sujetos participantes, si no también dar respuesta al planteamiento del problema al promover transformaciones sociales en bien de la solución de problemas específicos.

Vidzer (2012) expresa que “las fortalezas de la visión crítica se manifiestan especialmente por medio de los análisis que operan en función del diagnóstico. El diagnóstico crítico sobre situaciones, procesos, conflictos y contradicciones” (p.19).

Finalmente a partir de este paradigma crítico se fijó a la investigación participativa como la estrategia rectora del proceso de investigación.

Para entender este método de investigación, Ander-Egg (2002) en su análisis señala que “Con la Investigación Acción Participativa, investigar es estudiar una realidad con el fin de resolver problemas que son significativos para un determinado grupo o colectivo que tiene el propósito o deseo de superarlos” (p.9).

Por su parte Suárez (2002) refiere lo que no es la investigación-acción bajo la perspectiva de Kemmis y McTaggart: (a) no es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias; (b) no es una simple resolución de problemas, implica también mejorar, comprender; (c) no se trata de una investigación sobre otras personas, sino sobre uno mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores; y (d) no es la aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la

situación investigada.

Se destaca también la referencia que hace Rodríguez et al. (1999) de Hall y Kassam quienes describieron “la investigación participativa como una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción” (p.55). De igual manera Campoy (2009, p.9) considera que “la observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades”, con lo que permitió al investigador obtener información de primera mano conforme se fueron presentando los diversos sucesos de interés para el proyecto.

Después de haber analizado el impacto de la investigación participativa bajo este sustento teórico se procedió elegir a este tipo de investigación como estrategia para el proyecto, por contener estos tres elementos de estudio: un contexto social, en donde se realiza un trabajo escolar que precisa de un trabajo colaborativo (acción) para la solución de la problemática.

Por último Vidzer (2012) refirió “un gran aporte de esta escuela del ‘saber de la intervención participativa’ consiste en articular diferentes modos de construir y abordar el conocimiento y su articulación con las experiencias y los saberes de la vida cotidiana, la cultura y los ‘mundos de la vida’” (p.21).

La metodología descrita se aplicó a la presente investigación en dos fases de trabajo como se describe en la tabla 1.

Sujetos participantes

En la fase diagnóstica se contó con la participación de 5 jardines de niños públicos de la zona urbana y suburbana de Cd. Victoria, Tam. que tienen entre 2

y 8 grupos que cuentan con maestro de apoyo perteneciente a una UAP. Cuatro son jardines de niños de organización completa (escuelas que imparten los tres grados de preescolar y tienen una educadora por cada grado) y uno es multigrado (bidocente, 2 educadoras para atender los tres grados, una de las cuales además realiza las funciones de directora). Todos los jardines cuentan con una población infantil entre los 3 y 6 años de edad provenientes de hogares con nivel socioeconómico y cultural muy bajo, bajo y medio.

En la fase diagnóstica se seleccionaron tres sujetos participantes (dos educadoras y una maestra de apoyo) por cada institución educativa. Las educadoras fueron elegidas bajo los siguientes parámetros:

- Educadora con más de 5 años de servicio.
- Una educadora de 3º y una de º por cada jardín de niños.
- Educadoras con actitud y disponibilidad para contestar el cuestionario.

Las maestras de apoyo tienen una formación profesional relacionada con la educación especial (nivel licenciatura), con un antigüedad dentro de las UAP que van desde los 5 hasta los 28 años de servicio (2 maestras con más de 25 años, 1 con 22 años, 1 con 15 años y 1 con 5 años). La función desempeñada por las maestras de UAP es la atención de alumnos con NEE y/o discapacidades, el acompañamiento y asesoría al personal docente de los jardines de niños, así como la orientación y guía a los padres de familia de los alumnos.

En cuanto a las educadoras que participaron en la etapa de diagnóstico,

todas tienen formación de profesoras o licenciadas de educación preescolar, con una función de educadora frente a grupo que va desde los 5 hasta los 25 años de servicio, de acuerdo a la información recabada de los expedientes del personal resguardados por los jardines de niños.

Tabla 1. Fases y contenidos de la metodología abordada.

Fase	Sujetos participantes	Objetivo	Instrumentos de investigación
Diagnóstica	8 educadoras 5 maestras de apoyo	Conocer los componentes presentes en la práctica docente que denoten la concepción de la inclusión educativa	Cuestionario (ver Apéndice)
Intervención	2 educadoras 1 maestra de apoyo 1 psicóloga 1 maestra de música 1 maestra de biblioteca 1 maestra de cómputo	Valorar el diseño e implementación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN	Registro de observación Diario de campo Cuestionario Entrevista (ver Apéndice)

La fase de intervención se llevó a cabo en un jardín de niños multigrado en donde participaron 7 de los 10 profesionales con que cuenta la planta docente.

La planta docente en su totalidad está conformada por 2 educadoras (una de ellas hace además las funciones de directora del centro escolar), 1 maestra de cómputo, 1 maestra de música, 1 maestra de biblioteca, 1 maestro de

educación física, 2 maestros de inglés y 2 especialistas que pertenecen a la UAP (1 maestra de apoyo y 1 psicóloga). Para efectos de este trabajo, participaron 7 docentes del total.

La educadora de mayor antigüedad cuenta con 25 años de servicio docente y tiene una formación de maestra en educación preescolar, la otra educadora es Licenciada en Psicología y Licenciada en Intervención Educativa, cuenta con 5 años de servicio, tiene estudios de maestría en Psicopedagogía y labora en el turno vespertino como maestra de apoyo en otra UAP.

Del resto del personal docente sólo tres cuentan con formaciones afines; psicología, ciencias de la educación con formación en ciencias sociales, y licenciado en educación física, las otras cuentan con formación en derecho y nutrición. La antigüedad dentro del nivel de preescolar oscila entre los 3 y 6 años.

En la implementación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN sólo participaron 7 docentes, ya que es el personal que labora un mayor número de horas-diarias en las actividades de docencia. No se incluyó al maestro de educación física quien asiste en promedio unas 4 horas al mes y a los responsables de la materia de inglés quienes asisten aproximadamente 3 horas por semana.

La comunidad de padres ascendió en este ciclo escolar a 45 familias que provienen del entorno cercano al jardín. Las edades de los padres en su mayoría oscilan entre los 20 y 35 años. De este total aproximadamente el 60% de las madres desempeñan actividades laborales, el resto son madres de familia que se encargan de las labores del hogar, lo cual les permite un continuo acercamiento a las actividades de la institución, por lo que en la fase de

intervención se contó con la participación de 25 padres de familia como agentes sensibilizados en las actividades enfocadas a promover la inclusión en el jardín de niños.

Al transitar de una fase a otra los integrantes del colectivo docente (sujetos participantes) se desempeñaron y ajustaron a diversos roles y grados de participación. En la primera fase el maestro de apoyo como sujeto investigador de este proyecto, mantuvo un rol exclusivamente de observador, en donde los primeros acercamientos que se dieron al contexto de investigación fueron la observación y construcción de mapas, después pasó al de motivador para el consentimiento, aprobación y participación del directivo y colectivo escolar en la investigación.

En la segunda fase los roles del investigador y participantes fueron más activos, el investigador pasó a desempeñar un rol dual; investigador-participante es decir:

El investigador cualitativo asume también el rol de participante, se convierte en un instrumento de investigación que escucha, observa, escribe, etc. En este papel, el investigador realiza las funciones propias de aquellos con los que comparte determinadas situaciones educativas: es profesor, es coordinador, es jefe de estudios, es alumno, es padre de alumnos, etc. El rol de participante es interno al desarrollo del trabajo de campo, es decir, se configura en función del contexto y del proceso en el que tiene lugar la propia investigación. Rodríguez et al. (1999, p.122)

Es por esto que el investigador se convierte en participante observador, que, como parte del personal del jardín de niños tiene el compromiso de realizar

las actividades propias a su función dentro de la institución, pero enfatizando el valorar y observar la participación de los otros para obtener información de utilidad para el proyecto.

En cuanto al resto del colectivo escolar, se caracterizan por el rol de informantes-participantes de la investigación, son quienes con su práctica y desempeño docente proveyeron de valiosa información para el diseño, implementación y evaluación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN. La disponibilidad y actitud de participación del colectivo se caracterizó por la buena voluntad de los docentes, con algunos rasgos de reserva o de simples espectadores por algunos participantes.

Técnicas e instrumentos

Después de reflexionar sobre el contexto en donde se detectó la problemática de estudio, los posibles actores que intervienen, los posibles recursos y tiempos con los que se contó, así como el análisis teórico de la investigación cualitativa, se determinaron aquellas técnicas e instrumentos que permitieron una recogida de datos más efectiva y adecuada para la realización de la indagación.

A través de las técnicas cualitativas se puede conocer las percepciones, experiencias y conceptos de diversos sujetos de forma un tanto sencilla y sin grandes complicaciones. Como lo señalaron Campoy y Gómes (2009) “Las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando” (p.275).

En este sentido, si la investigación cualitativa se centra en el estudio de

las realidades en el contexto natural donde se presentan, entonces se concluye que la observación es el medio de recolección de datos idóneo para valorar cómo se dan esas realidades y cómo las personas, sus acciones y comportamientos las impactan. Al respecto Rodríguez et al. (1999) la definieron como “un proceso sistemático por el que un especialista recoge información por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado” (p.150).

Para la recolección de datos de este trabajo de investigación se recurrió a tres técnicas: la observación participante como recurso de recogida de datos en escenarios donde tanto el investigador como el sujeto participante experimentan vivencias en torno a las situaciones valoradas a través de registros de observación y diario de campo; la técnica de entrevista en donde se procedió a obtener información oral y personal de los sujetos participantes y sus experiencias objetivas y subjetivas sobre la investigación realizada y la técnica de cuestionario en donde se permitió conocer y valorar las percepciones y prácticas con un enfoque inclusivo que caracterizan el ejercicio profesional de la educadora y la maestra de apoyo de jardines de niños, así como las percepciones de los padres de familia.

Una vez determinada la técnica, se procedió a seleccionar los instrumentos que de acuerdo a los sujetos participantes, escenarios, condiciones y procesos particulares de la institución, pudieran rescatar el mayor y mejor contenido de datos. Posteriormente se seleccionó al registro de observación, diario de campo, la entrevista y el cuestionario como las fuentes permitentes

para la realización de una triangulación de los datos para su análisis.

El registro de observación y el diario de campo fueron los instrumentos a los cuales se recurrió para llevar a cabo la observación participante, ambos se enfocaron en valorar y analizar en el contexto natural las prácticas educativas llevadas a cabo por el colectivo docente del jardín de niños y su impacto en la atención a la diversidad y el fomento a la inclusión educativa.

Así mismo, mediante la entrevista a profundidad se obtuvo información del colectivo docente sobre las percepciones, sentimientos, fortalezas y debilidades que enfrentan ante el proceso de inclusión realizada por la escuela. Rodríguez et al. (1999) refirieron que se recurre a este tipo de entrevista cuando se “tienen ciertas ideas, más o menos fundadas, y desean profundizar en ellas hasta hallar explicaciones convincentes. Puede, incluso, que en ocasiones sólo desee conocer cómo otros ‘los participantes en la situación o contexto analizado- ven el problema’” (p.168).

En la realización de esta investigación se partió de los criterios de Spradley citados por Rodríguez et al. (1999) como diferenciadores: la entrevista parte de un propósito explícito, se dan explicaciones al entrevistado sobre la finalidad y orientación general de la entrevista y se determinan los cuestionamientos con base en una estructura (cuestiones descriptivas, estructurales y de contraste).

Por otra parte el cuestionario como instrumento de recogida de datos que se plantea a través de preguntas con un orden determinado e igual para todos los sujetos participantes, se abordó para obtener información exploratoria, que permitió tener una panorámica sobre el problema objeto de esta investigación,

así como sobre los referentes que los padres de familia tienen con respecto al jardín de niños como institución inclusiva. Al respecto también Rodríguez et al. (1999) refirieron que el cuestionario:

Debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad. Es decir, las preguntas que figuran en este tipo de técnicas reflejan lo que se piensa acerca del problema que se está investigando, su esquema o marco conceptual. El tipo de respuestas que obtiene son explicables desde ese mismo esquema conceptual. Se solicitan para comprobar los supuestos previos mantenidos por quienes elaboran el cuestionario. (p.186)

La estructuración de los cuestionarios y entrevistas se basó en las aportaciones que Rodríguez (1999) y Creswell (2009) hicieron en sus diversos estudios, la estructura se enfocó en la realización de instrumentos funcionales, claros y que motivaran a la participación. Sin embargo, para la fase de diagnóstico no se siguieron las recomendaciones de la aplicación de pruebas piloto, lo que implicó que en la aplicación real se detectaran preguntas confusas para el entrevistado. Esta experiencia fue subsanada en la fase de intervención donde se procedió a pilotear tanto el cuestionario para padres como la guía de entrevista a docentes, previo a su aplicación.

Para la observación participante se utilizó como herramienta la videograbación, lo que permitió contar con material de permanente estudio, ya que se evaluó cuantas veces fue necesario sin el obstáculo de pasar por alto datos importantes.

Procedimiento metodológico

El estudio contempló dos fases:

El primero de diagnóstico, en donde se llevó a cabo un análisis documental sobre la filosofía y normatividad, así como de investigaciones afines en materia de inclusión educativa. Posteriormente en esta misma etapa, se recabó información de campo a través la aplicación de cuestionarios a educadoras y maestras de apoyo, con el fin de reflexionar y analizar cómo abordan en sus jardines de niños la diversidad y qué prácticas inclusivas realizan, así como sus percepciones y conceptos sobre el enfoque inclusivo.

La segunda fase consistió en diseñar e implementar un modelo de intervención inclusivo definido a partir del análisis de los datos recabados en la fase de diagnóstico. Dicho modelo propone acciones de coordinación y trabajo colaborativo entre el colectivo escolar como una medida para fortalecer prácticas con un enfoque de inclusión educativa.

Fase diagnóstica

Durante la fase diagnóstica se revisaron documentos internacionales y nacionales de los principales referentes en materia de inclusión educativa. Los antecedentes internacionales abordan la atención a la diversidad desde la filosofía de una educación para todos, pasando después por la integración educativa, hasta llegar en el año 2000, a la inclusión educativa o educación inclusiva. Cada uno de estos postulados son la base de las reformas educativas y los programas vigentes en México, cuya esencia es la de promover una educación de calidad en el ambiente escolar regular donde la participación, la gestión y las prácticas educativas lleguen a todos y cada uno de los alumnos.

Después en esta misma fase se estableció contacto con las maestras de apoyo de una UAP, a quienes se convocó a participar en esta etapa de la investigación. Con esta participación cada maestra de apoyo tendría la oportunidad de conocer cuál era el sentir de 2 educadoras con las que ellas trabajan diariamente, información que les permitiría si así lo deseaban, marcar el rumbo de sus propias prácticas inclusivas.

Posterior a este primer contacto se invitó a 2 educadoras por cada jardín y se analizaron las experiencias docentes en materia de inclusión y atención a la diversidad a través de la aplicación de dos cuestionarios (ver Apéndice Cuestionario FDC1 y FDC2). Uno dirigido a las maestras de apoyo que acompañan las prácticas educativas en jardines de niños y el segundo orientado a educadoras frente a grupo en estos mismos centros escolares.

Para el diseño de ambos cuestionarios se tomó como referencia los indicadores del *Index of Inclusion*, útiles a las condiciones presentes tanto en el medio ambiente escolar de los jardines de niños, como en los perfiles de las educadoras y maestras de apoyo participantes. Este índice fue elaborado por Both y Ainscow en el año 2002a, documento que es utilizado en el ámbito internacional como guía para la evaluación y mejora de las escuelas que buscan fortalecer la cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Para valorar cómo se conceptualiza y aborda la inclusión educativa por algunos jardines de niños se procedió a aplicar un cuestionario que permitiera tener una perspectiva más amplia, (ver Apéndice A) a 8 educadoras de 4 jardines de niños ubicados en diversos sectores de Cd. Victoria, (se tenían contemplados dos cuestionarios por jardín, pero en una de las instituciones no

fue posible por actividades propias del centro de trabajo). Con este instrumento se analizó el tipo de formación de la educadora, el conocimiento sobre las implicaciones de la inclusión y la atención a la diversidad, las estrategias utilizadas por el docente para cumplir este principio de la RIEB, así como las necesidades y obstáculos que les impiden una práctica docente inclusiva. Este instrumento constó de 11 preguntas de las cuales 5 fueron abiertas y 6 de opción múltiple.

El segundo cuestionario (ver Apéndice B) conformado por 9 preguntas se aplicó a 5 maestras de apoyo, con él se valoraron las perspectivas y las acciones que utilizan para fomentar la inclusión, cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan y los requerimientos para brindar una atención más orientada a la inclusión.

Dentro de esta misma fase se realizó una observación participativa de la práctica educativa de una educadora utilizando el recurso de la videograbación. Esta observación tuvo como propósito valorar las dinámicas generadas al interior del aula por la educadora y la maestra de apoyo a través de las estrategias de inclusión abordadas por ambas como: planeación flexible, ajustes razonables, trabajo colaborativo, evaluación diferenciada, situaciones didácticas y actividades que respondan a la diversidad.

Fase de intervención

El Sistema Educativo Nacional a través de la definición de los principios de la Reforma Integral de Educación, ha destacado la importancia de promover una educación de calidad con sentido inclusivo, los diversos planes y programas que rigen el sentido de la educación en México también abordan la inclusión

como un principio fundamental para atender a la diversidad educativa y como un elemento esencial para brindar prácticas educativas centradas en los alumnos.

Para transitar del deber ser al ser en los jardines de niños públicos, el colectivo docente debe promover acciones congruentes con esta política educativa. Por ello es necesario impulsar prácticas escolares para que el jardín de niños no solo abra sus puertas a la diversidad si no que se constituya en un verdadero centro inclusivo.

Ser un centro inclusivo que atienda a la diversidad, implica brindar ambientes educativos que vayan más allá de solo fomentar la adquisición de conocimientos, es constituirse en un espacio donde el aprendizaje significativo se consolide en sus alumnos. Teorías del aprendizaje cognitivo como las de Ausubel son el sustento de esta propuesta de intervención, con ella se pretende fortalecer las prácticas docentes del jardín de niños y los servicios de apoyo psicopedagógico cuando se considera como parte del logro de aprendizajes significativos los materiales con significado, la predisposición del alumno y las ideas inclusorias (previas) que servirán de andamiaje con las nuevas.

Ante la falta de una verdadera inclusión el alumno se enfrenta a obstáculos que limitan o extinguen su aprendizaje significativo, en este sentido Pozo (1997) en su paradigma de la complejidad compartió las ideas plasmadas por Ausubel, Novak y Hanesian en las que destaca que los alumnos con “un nivel generalmente elevado de ansiedad o por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado..., carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico” (p.213).

Brindar una educación en donde se pueda vincular el estilo de enseñanza de la educadora con el estilo de enseñanza del alumno, y a través de esa interacción acercarlo al cúmulo de experiencias significativas de aprendizaje permite fortalecer la atención a la diversidad y una educación para todos.

Desde esta perspectiva es fundamental la participación del colectivo docente para brindar experiencias educativas acordes a las necesidades de los alumnos. El brindar un ambiente estimulante que vaya más allá de la sola transferencia de información, en donde se pongan en juego los saberes previos de los niños, el contexto, los estilos y motivaciones del aprendizaje propios de cada alumno con el fin de llevarlos a la comprensión, significación y construcción de un pensamiento, conocimientos y producción de saberes; implican un enorme reto y complejidad.

No hay que olvidar que el jardín de niños es un espacio donde con prácticas educativas pertinentes y en un ambiente colaborativo intrínseco y contextual, se pueden construir, adquirir, actualizar, completar y ampliar las capacidades, habilidades del pensamiento, actitudes, conocimientos y competencias en los niños, para ello es necesario que los colectivos docentes cuenten con las herramientas para hacer frente a este reto.

De la misma manera el jardín de niños es el espacio promotor del pensamiento complejo en los alumnos, por lo tanto el docente debe abonar a su propia construcción un pensamiento que le permita dar respuesta a esta actual demanda del conocimiento, y que al mismo tiempo le ayude en el desarrollo de una educación más inclusiva. Así como en la construcción de un conocimiento complejo se comprende la realidad desde diversos ángulos, de igual manera la

inclusión necesita que la tarea educativa sea abordada desde diversas ópticas.

La importancia de fortalecer un pensamiento y conocimiento complejo y un aprendizaje significativo a través de una educación inclusiva fue lo que impulsó este trabajo de investigación. Los referentes y estudios nacionales e internacionales, en donde se incluye el *Index of Inclusion*, así como los datos obtenidos en la fase diagnóstica permitieron conceptualizar que para aspirar a ser una escuela inclusiva es necesario fortalecer aspectos tales como: la cultura inclusiva, el liderazgo directivo-colaborativo, los ajustes razonables, el trabajo colaborativo, y la participación y el fortalecimiento de prácticas educativas caracterizadas por la atención a la diversidad.

Ante este escenario el reto de esta investigación fue diseñar una estrategia para el jardín de niños objeto de estudio en donde a través del trabajo colaborativo el colectivo docente lleve a cabo acciones puntuales que minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación y fortalezcan la inclusión educativa de todos los niños.

Análisis de datos

Con la recopilación de información de la fase diagnóstica, se valoraron poco a poco las percepciones y prácticas inclusivas que las educadoras y maestras de apoyo tienen con respecto a la inclusión educativa, los datos obtenidos a través de los instrumentos seleccionados fueron dando cuenta de cómo el colectivo docente aborda la atención a la diversidad y cómo asume las barreras del aprendizaje y la participación de sus alumnos.

Este proceso requirió en una primera instancia concentrar los datos obtenidos por medio de los cuestionarios en una matriz que permitiera tener una

panorámica amplia sobre la participación de los docentes en la inclusión educativa. La información obtenida se detalla en el capítulo correspondiente a los resultados.

Por otra parte en la fase de intervención se aplicaron los instrumentos de registro de observación, diario de campo, entrevista y cuestionario, (ver Apéndices C,D,E,F,G,H,I). En cada uno de ellos se siguió el mismo procedimiento de análisis, iniciándose a partir de una transcripción puntual en procesador de texto.

Los registros de observación incluyeron 6 videograbaciones con una duración que osciló entre los 17 y 53 minutos sobre las sesiones que se llevaron a cabo en colegiado en las diversas etapas de la estrategia inclusiva, así como de las prácticas educativas realizadas por las educadoras dentro del aula. El diario de campo contempló el registro de las observaciones realizadas por el investigador sobre las prácticas educativas, las adaptaciones al proceso enseñanza-aprendizaje, la mediación docente, el trabajo colaborativo, y las participaciones docentes durante la implementación del modelo inclusivo.

Las dos entrevistas realizadas a los docentes se llevaron a cabo a través de audio y la aplicación de un cuestionario a 20 padres de familia los cuales también fueron transcritos en procesador de textos.

Ya con las transcripciones capturadas, se continuó con la lectura detallada de cada uno de los instrumentos con el fin de adquirir una concepción más precisa sobre la información recabada, aunado a ello surgieron las categorías (ver Apéndice J) que impactaron el trabajo de investigación, por lo que paralelamente se fueron cruzando dichas categorías con las referencias que

dieron soporte al estudio.

Con la recogida de datos a través de las técnicas e instrumentos se procedió a elaborar un Plan de Evaluación (ver Apéndice K) con el objetivo de sistematizar la forma en que se valoraría la Estrategia Inclusiva UAP-JN y su asertividad como instrumento para motivar y acercar al jardín de niños al principio de inclusión educativa.

El plan de intervención marcó la pauta para llevar a cabo las diversas etapas contempladas en la Estrategia Inclusiva UAP-JN. Al concluir la recogida de datos se procedió a la realización del análisis donde se determinaron, codificaron y analizaron las diversas categorías contempladas en el proceso de intervención, a través del uso del software *The Intelligent Qualitative Analysis Program (Qualrus)*. Esta herramienta permitió el proceso de selección y codificación de aquellos párrafos o ideas que reflejaron la problemática del proyecto, la participación y propuestas de los sujetos así como su contribución al propósito de la investigación.

El *Qualrus* es una herramienta informática que permite al investigador el análisis cualitativo de datos no estructurados. A través del programa se tiene la posibilidad de analizar textos, páginas web, imágenes, fuentes de audio y video. Proporciona un accesible proceso de codificación que incluye opciones de código de color vista margen, descripciones de los códigos, visión general del proyecto, entre otros. Este programa permite de una manera sencilla codificar los segmentos de texto para su posterior recuperación y análisis, además ofrece diversas estrategias que ayudan en el proceso de la investigación cualitativa como ver los datos claramente a través de una red semántica visual, lo que

ayuda a visualizar las relaciones entre códigos.

En el análisis de los datos se codificaron los instrumentos con la siguiente nomenclatura; dos primeras letras que refieren la fase en que se aplicó el instrumento (fase diagnóstica o fase de intervención), la tercera letra señala el tipo de instrumento (observación, entrevista, cuestionario), y el cuarto es un dígito progresivo que refiere al número del instrumento. Para los participantes se dio la siguiente nomenclatura; primera y segunda letra refiere al tipo de instrumento, tercer dígito representa el número progresivo del instrumento, el cuarto es una letra M que señala maestro participante y por último un dígito numérico consecutivo que identifica al número del docente: RO1M1 registro de observación uno maestro uno. (ver Apéndice L).

Estrategia de intervención: Plan de trabajo

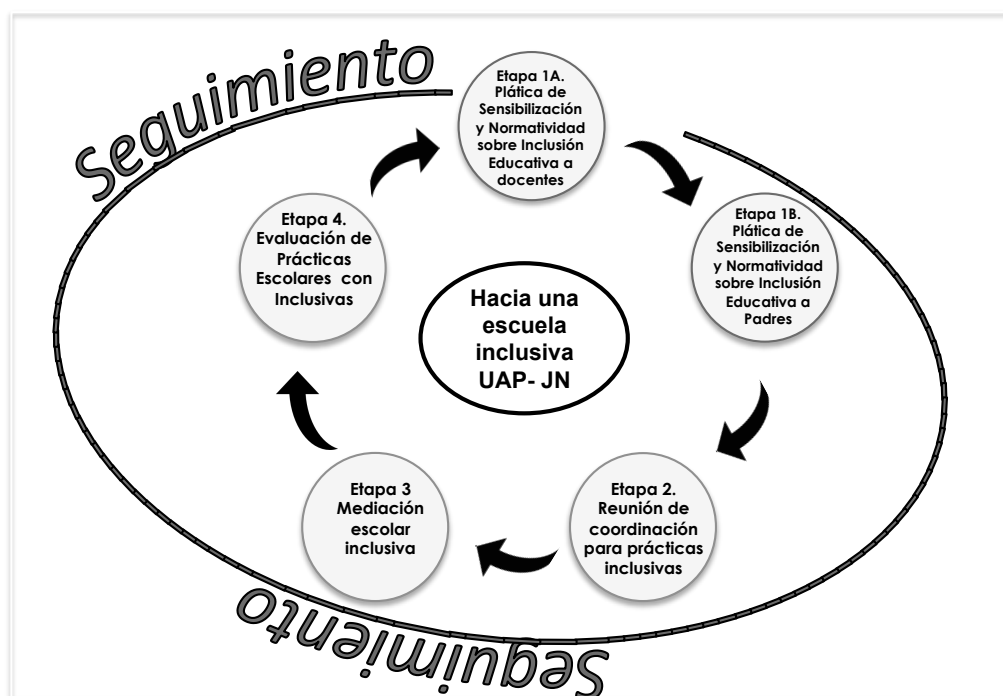
La estrategia de intervención se basó en el diseño e implementación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN y fue elaborado con el propósito de ofrecer al colectivo docente un marco de actuación que permitiera, a través del trabajo colaborativo, realizar prácticas educativas bajo una secuencia de etapas orientadas a brindar un proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque inclusivo. Con esta propuesta se abordaron solo algunos aspectos inclusivos, no hay que olvidar que la inclusión es un continuo de éstos y otros muchos elementos, por lo que debe abordarse de una manera holística.

La Estrategia Inclusiva UAP-JN (ver Figura 2) se implementó en un jardín de niños de Cd. Victoria, Tam. con la colaboración de dos educadoras titulares de los grados de 3º y 2º-1º de preescolar y la participación de los maestros de las asignaturas complementarias (música, cómputo, biblioteca, maestra de

apoyo y psicóloga de UAP).

Como primera acción se procedió a solicitar a la directora del jardín de niños la autorización y facilidades de espacio y tiempo para llevar a cabo el modelo inclusivo. Para ello se explicó al directivo el propósito del proyecto de investigación resaltándose la importancia de contar con espacios y tiempos dentro y fuera de las actividades escolares para realizar algunas actividades de colaboración docente o de observación de las prácticas educativas llevadas a cabo en la institución.

Figura 2. Estrategia Inclusiva UAP-JN



Fuente: Elaboración propia, base en indicadores del *Index of Inclusion* de Ainscow M, Echeitea G.

Es importante señalar que aunque la Estrategia Inclusiva UAP-JN lleva una secuencia previamente definida, las acciones propuestas pudieron darse de manera flexible y bajo las necesidades y características propias de la institución.

La primera etapa implicó el arranque de la estrategia de intervención y consistió en una reunión entre todo el colectivo docente para consensar información y conceptos relacionados con la inclusión educativa. También en esta sesión se pretendió sensibilizar y motivar al personal sobre la importancia de adoptar prácticas inclusivas en el jardín de niños.

Etapa 1. Plática de sensibilización y normatividad sobre inclusión educativa a docentes y padres de familia

Para la primera etapa denominada 'Plática de sensibilización y normatividad sobre inclusión educativa a docentes' (ver Apéndice M) se programó una reunión convocada por el directivo escolar y coordinada por el maestro de apoyo (investigadora) enfocada a la sensibilización y conceptualización docente sobre los fundamentos teóricos-normativos de la inclusión educativa, y los estándares escolares de acuerdo al *Index for Inclusion* abordado por Booth y Ainscow (2002a), ésta actividad se llevó a cabo durante la sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE).

El CTE es el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes que llevan al jardín de niños al logro de su misión educativa. Por la relevancia de su función se consideró este espacio propicio para la primera etapa, sin embargo, por la organización de la sesión la actividad se realizó al final de la mañana de trabajo. El personal se encontraba cansado, lo que generó una actitud espectadora más que participativa.

En fechas posteriores, pero con el mismo objetivo, se llevó a cabo la 'Plática de sensibilización y normatividad sobre inclusión educativa para padres de familia' (ver Apéndice N) en la que se compartió con los padres cuál es la

filosofía de la inclusión educativa, y el compromiso del jardín de niños con la atención a la diversidad, y se explicó cómo no es una estrategia exclusiva para los alumnos con NEE y/o discapacidades. Se cerró la actividad resaltando la importancia que tiene la participación de docentes, padres de familia y alumnos en la inclusión.

La plática tuvo que ser reproducida en una segunda ocasión debido a que las condiciones del clima limitaron la asistencia a la primera convocatoria.

Al concluir la plática de sensibilización a padres, se les entregó un cuestionario para evaluar su percepción y conocimiento sobre las tareas que el jardín de niños realizaba para fomentar la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Los padres se llevaron el cuestionario con el compromiso de regresarlo en los siguientes días.

La recopilación de los cuestionarios, causó en el investigador mucha presión, ya que se enfrentó a constantes olvidos por parte de los padres. Así mismo se tuvieron que volver a entregar algunos ejemplares porque los padres manifestaron haberlos extraviado.

A partir de la plática de sensibilización al colectivo docente, el investigador se dio a la tarea de incentivar en espacios formales e informales a los docentes sobre la importancia de garantizar que el jardín de niños se convirtiera en una institución sin barreras para aprender, y donde se priorizara la participación de todos los alumnos en las actividades.

Para ello, en el siguiente CTE se motivó a las educadoras, maestros de cómputo, biblioteca, música, apoyo y psicología a que compartieran las características, fortalezas y debilidades de los alumnos asistentes a los grupos

de 2º y 3º. En este mismo espacio se abordaron aspectos generales de cada grupo, y se señalaron puntos críticos de algunos alumnos en relación a su desempeño escolar, motivaciones e intereses para aprender, estilos de aprendizaje y barreras que limitan la participación y aprendizaje. Es decir, el colectivo docente hizo un diagnóstico y compartió sus percepciones y experiencias en relación a los puntos señalados. En la misma reunión se programaron y calendarizaron las siguientes 'Reuniones de coordinación para prácticas inclusivas' y se establecieron acuerdos de participación por parte de los integrantes. Además se destacó la participación de las educadoras de 2º y 3º, de la maestra de cómputo y del personal de UAP, el resto de los docentes la mayor parte del tiempo se limitaron a escuchar.

Teniendo en perspectiva el diagnóstico y características de ambos grupos, en colegiado se tomaron acuerdos de participación e intervención educativa inclusiva centrada en aquellos alumnos seleccionados por el colectivo docente por ser los que enfrentan mayores barreras para el aprendizaje y la participación.

Etapas 2. Reuniones de coordinaciones para prácticas inclusivas

A partir de ese primer trabajo colaborativo se llevaron a cabo cinco reuniones denominadas 'Reuniones de coordinación de prácticas inclusivas' (ver Apéndice O) en un lapso de 5 meses. En la primera reunión se acordó el tipo de estrategia con enfoque inclusivo con su respectiva metodología, y en las subsecuentes 4 reuniones se les dio seguimiento, resaltando las fortalezas y debilidades de la participación y compromisos asumidos por el colectivo y el impacto de las acciones en los alumnos.

Las estrategias convenidas se enfocaron en fortalecer una escuela

inclusiva y sin barreras para aprender, acciones escolares con enfoque inclusivo y un liderazgo colaborativo inclusivo, a través de la puesta en marcha de las siguientes acciones: 'Programa emergente inclusivo, Planeaciones compartidas y Adaptaciones al proceso enseñanza-aprendizaje'.

El Programa emergente inclusivo (PEI) consistió en la selección por parte del colectivo docente de aquellos alumnos que presentaban mayor rezago educativo y que comprometían su rendimiento escolar. Esta selección de alumnos recibió apoyo educativo adicional de cada uno de los docentes dentro y fuera del horario escolar. El apoyo se basó en fomentar aquellos aprendizajes esperados que la educadora y la maestra de apoyo determinaron deberían de ser fortalecidos, para consolidar sus competencias. (ver Apéndice P).

Con las Planeaciones Compartidas (PC) se pretendió, además de motivar la planeación oportuna de las actividades escolares, incluir y hacer partícipes a los diversos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje del trabajo realizado en grupo con el objetivo de que todos en el ámbito de sus competencias canalizaran las tareas a un mismo fin. Esta acción permitió a la educadora comunicar periódicamente los planes de trabajo por medio de un cartel (ver Apéndice Q) que se colocó en un lugar visible en la entrada del aula escolar, donde se especificaba el tema, competencias y aprendizajes esperados abordados por la educadora y los alumnos.

La tercera acción consistió en compartir e incentivar al colectivo docente a realizar las adaptaciones al proceso enseñanza-aprendizaje para los alumnos con mayores barreras para la participación y el aprendizaje. Esta tarea se centró en elaborar una lista de sugerencias (ver Apéndice R) que incluyó acciones,

alternativas, simplificaciones de tareas, apoyos adicionales, motivadores y estrategias que requirieron alumnos específicos para poder acceder al aprendizaje de una mejor manera

Las sugerencias se presentaron al personal a través de un cartel expuesto en el aula en un portadocumentos. El objetivo fue que los docentes tuvieran dicha información de una manera fácil y accesible. Las sugerencias fueron cambiando a lo largo del proyecto de intervención, cada nueva actualización se presentó en papel de un color diferente, con el fin de captar constantemente la atención de los participantes.

En las cinco 'Reuniones de coordinación de prácticas inclusivas' se contó con la asistencia de todos los participantes, y algunos, con buena disposición ese día llegaban más temprano de su hora de entrada. El tiempo destinado para tal fin en ocasiones era absorbido por la directora, quien aprovechaba el espacio para tratar asuntos relacionados con la institución pero no necesariamente concernientes a la Estrategia Inclusiva UAP-JN, por lo que se hacía el seguimiento y retroalimentación de los acuerdos de forma apremiada para terminar a la hora señalada, ya que no era posible excederse del tiempo estipulado debido a la llegada de los niños al jardín. Las 5 sesiones se caracterizaron por una mayor aportación de ideas, comentarios y/o propuestas de las mismas personas.

A pesar de estos inconvenientes el mismo personal lo consideraba un espacio excelente para poder establecer acuerdos.

Etapas 3. Mediación escolar con enfoque inclusivo

En forma paralela a las reuniones de coordinación para prácticas

inclusivas se llevó a cabo la estrategia 'Mediación escolar con enfoque inclusivo' en donde a través de sesiones de colaboración-acción entre las educadoras, maestros complementarios y personal de UAP, se buscó trasladar las propuestas y acciones inclusivas hacia el aula regular y los diversos espacios de la institución (ver Apéndice S). Esta estrategia se basó en un acompañamiento constante por parte de los servicios de apoyo psicopedagógico en las actividades cotidianas realizadas por la educadora, ello implicó que la maestra de apoyo participara y acompañara a la educadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula regular en períodos de tiempo mínimos de una hora. Durante este tiempo y espacio la maestra de apoyo no se limitó a la observación del desarrollo escolar de los alumnos, si no que participó activamente en las diversas tareas a través de sugerencias a la educadora, acompañamiento a los alumnos y adaptaciones de tareas para aquellos alumnos que lo requerían.

Tanto las 'Reuniones de coordinación de prácticas inclusivas' como la Mediación escolar con enfoque inclusivo, fueron evaluadas a través de registros de observación como el diario de campo.

Durante las diversas etapas de la Estrategia Inclusiva UAP-JN se fue dando seguimiento a los compromisos contraídos y acciones realizadas con el objetivo de hacer los ajustes necesarios para que las prácticas inclusivas tuvieran el impacto deseado.

Este seguimiento permitió al investigador detectar la necesidad de aplicar adicionalmente una entrevista a dos docentes para con ello poder vislumbrar los aspectos que fortalecían y obstaculizaban la realización de las 'acciones inclusivas' y del trabajo colaborativo, ya que se observó la participación activa de

las mismas personas en las diversas actividades.

Etapa 4. Evaluación de prácticas escolares inclusivas

Por último se llevó a cabo una última sesión denominada 'Evaluación de prácticas escolares inclusivas' (ver Apéndice T), acción medular del plan de intervención. En esta reunión, el investigador motivó e incentivó a los docentes a exponer con libertad, confianza y sentido crítico sus experiencias en la instrumentación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN, las fortalezas y áreas de oportunidad detectadas de su participación y del colectivo en su conjunto, así como del impacto de la estrategia de intervención para fortalecer el trabajo colaborativo entre la educadora y maestra de apoyo y de las diversas acciones institucionales y personales que repercutieron en la calidad educativa brindada por el jardín de niños.

Con la Estrategia Inclusiva UAP-JN se pretendió dar respuesta a la forma en que el colectivo docente del jardín de niños percibe y conceptualiza el proceso de inclusión y cómo una práctica docente inclusiva representa un elemento clave en el aprendizaje de todos los niños.

Hay que precisar que una práctica docente con orientación inclusiva habrá de anidarse en un entorno educativo caracterizado por la complejidad. Pero ¿qué es la complejidad? en la letra de Morin (1998).

La complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo

fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. (p.32)

En la práctica docente toda acción educativa conlleva complejidad, ya que se ve influenciada por un sin número de factores desde los inherentes exclusivamente al docente como: formación y actualización profesional, dominio y manejo de planes y programas, actitud, creatividad, estilo de enseñanza, habilidades y competencias docentes hasta los contextuales como la dinámica y gestión escolar, recursos e infraestructura de la escuela, programas y trámites administrativos, las relaciones docentes así como la participación de los padres de familia, las características de las propias familias, el entorno escolar y grupal, y la dinámica al interior del aula.

Considerando tanto los factores educativos como el entorno mismo del jardín de niños, se implementó la Estrategia Inclusiva UAP-JN para fortalecer la práctica docente e impulsar al colectivo a la consolidación de habilidades del pensamiento como la observación, reflexión, análisis, creatividad, innovación, que le permitieran una auto-organización y fortalezas para hacer frente a las incertidumbres que se presentan en la consecución de una escuela inclusiva.

Cuestiones éticas de investigación

No se puede olvidar que la educación inclusiva es una tarea compartida por el colectivo escolar: directivos, educadoras, maestros complementarios, maestros de apoyo, administrativos y padres de familia, todos son parte de un rompecabezas cuya imagen es la inclusión educativa.

La participación del colectivo fue vital desde el inicio del proyecto de

investigación. La acertada convocatoria de las maestras de UAP, quienes con responsabilidad y ética profesional motivaron a las educadoras en la fase diagnóstica, permitió recabar datos sobre las realidades de diversos centros educativos a través de instrumentos que garantizaban la confidencialidad y responsabilidad en el manejo y uso de las aportaciones de las maestras.

En la segunda fase, el investigador responsable del proyecto inició el trabajo de investigación con la autorización del directivo del jardín de niños objeto de estudio, posteriormente se hizo extensiva la invitación al resto del colectivo docente a participar en la fase de intervención y aplicación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN.

Durante todo el proceso el investigador manifestó y compartió con los participantes la normas de ética, confidencialidad y responsabilidad a las que estaba sujeto el trabajo en el que colaboraban. Además, en la aplicación de las diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos se solicitó la autorización a los sujetos participantes, dándose a conocer, ya sea de manera verbal o por escrito, el propósito del proyecto a realizar y el fin y resguardo que tendrían los datos recabados.

Aún con los protocolos de ética de investigación cubiertos, durante el proceso se observaron algunas personas cautelosas a brindar información, por lo que se procuró motivarles y reconocer la importancia que representaba su contribución para la investigación y el proceso de inclusión que se estaba operando en el jardín de niños.

Capítulo 4. Resultados

Concluidas las etapas de la Estrategia Inclusiva UAP-JN y el análisis correspondiente de la información recabada durante el proceso diagnóstico, se tuvieron elementos suficientes para dar respuesta al propósito de la investigación que en una primera instancia se enfocó en conocer la concepción y componentes presentes en las prácticas escolares de educadoras y maestras de apoyo para posteriormente valorar la implementación de las acciones con enfoque inclusivo realizadas por el colectivo de un jardín de niños.

A través de este capítulo se abordarán los resultados obtenidos en las dos fases desarrolladas.

Resultados de la Fase diagnóstica

Uno de los propósitos de este trabajo de investigación, consistió en reflexionar acerca de la concepción que la educadora tiene de la atención a la diversidad e inclusión educativa, además se indagó respecto a las prácticas educativas realizadas por los docentes y si éstas se daban con un enfoque inclusivo.

Para dar respuesta al planteamiento de ¿cómo concibe la atención a la diversidad y la inclusión educativa la educadora y el maestro de apoyo del jardín de niños? se procedió a aplicar como instrumento de recogida de datos un cuestionario en 4 jardines de niños. En total participaron 8 educadoras quienes tienen a su cargo los grupos de 3º y 2º de preescolar, con una población que oscila entre los 15 y 31 alumnos, existiendo un promedio de 24 alumnos por grupo con una edad entre los 3 y 6 años.

Como complemento a esta aplicación, se diseñó un cuestionario dirigido a

las maestras de apoyo que colaboran en los cinco jardines de niños y que pertenecen a una de las UAP.

Los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos se concentran en tres categorías para su mejor análisis:

1. Concepción de la filosofía inclusiva

En este sentido de, 8 educadoras 5 asumen la inclusión educativa como respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos.

De 8 educadoras 5 consideran que la inclusión es una estrategia para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños.

De 8 educadoras 6 la ven como una respuesta a la diversidad de todos los alumnos.

En contraparte, 2 educadoras de 8 asumen a la inclusión como un método que transforma los sistemas educativos ante la diversidad.

En cuanto a quién atribuyen la responsabilidad de la inclusión 2 educadoras de 8 la asumen como compromiso compartido con los servicios de apoyo psicopedagógico (UAP), 2 de 8 como responsabilidad de la educadora, y 2 de 8 como responsabilidad exclusiva de los servicios de educación especial. Como puede observarse la mayoría de las educadoras no la incluyen dentro de su función.

Es importante señalar que 2 de las 8 educadoras consideran a la inclusión como un sistema de enseñanza exclusivo para niños con alguna discapacidad, y que este apoyo se debe brindar fuera del horario escolar.

2. Trabajo colaborativo

Con relación al trabajo coordinado entre la educadora y otros docentes, 4

educadoras manifestaron planear en colaboración con la maestra de apoyo. Las 8 educadoras afirmaron que en sus instrumentos de planeación registran los ajustes razonables para atender a la diversidad.

En contraparte en el cuestionario aplicado a las maestras de UAP, 3 de 5 señalan planear en colaboración con la educadora pero sólo una afirma que dicha coordinación se da en un tiempo y espacio previamente acordado las otras 2 lo hacen de una manera informal. Normalmente la maestra de apoyo utiliza el tiempo y los diversos espacios del jardín (pasillos, hora del recreo, salón de clases, a la entrada de los alumnos al jardín) para acercarse a la educadora y obtener información relacionada a los temas, aspectos o competencias que está trabajando con los niños. Además las maestras de apoyo refieren de manera verbal en colegiado que ocasionalmente tienen acceso a la planeación de la educadora y que enfrentan recurrentemente obstáculos para poder hacer planeaciones colaborativamente.

En teoría una de las funciones del maestro de apoyo es brindar asesoría y acompañamiento al docente y al alumno dentro del espacio del aula regular. En este sentido la maestra de UAP refiere participar dentro del aula regular entre 30 y 300 minutos a la semana. Dos de las 5 asisten a grupo 30 minutos por semana, una 90 minutos, una 180 minutos y otra 300 minutos. Las maestras de apoyo refieren que este acompañamiento está en función de la cantidad de grupos de cada jardín de niños, en los que hay más de 3 grupos, la maestra de apoyo tiene una limitada participación dentro del aula, y su función la destina principalmente al apoyo psicopedagógico individualizado o en subgrupos dentro del aula de apoyo.

También se analizó la pertinencia de las asesorías brindadas por la maestra de apoyo a la educadora. Detectándose que 4 manifestaron dar sugerencias curriculares y de atención a la diversidad algunas veces y una hacerlo siempre. Las maestras de UAP señalaron como los principales obstáculos el tiempo y la disponibilidad de la educadora para recibir indicaciones respecto a estrategias para atender la diversidad. Además 2 de las 5 señalan no contar con información sobre la planeación, lo que confirma que hay un trabajo de planeación compartido limitado.

Con respecto a la sugerencia que la maestra de apoyo proporciona a la educadora, 4 de 5 maestras de UAP señalan hacerlo algunas veces y que éstas se brindan en forma verbal o por escrito principalmente. Las maestras de apoyo refieren que las propuestas se ven limitadas a brindar solo sugerencias generales, por no poder contar previamente con la planeación de la educadora.

Todas las educadoras refieren realizar los ajustes como una forma de atender a la diversidad basadas en las observaciones que hacen de sus alumnos, resaltándose que no consideran como prioritario las sugerencias recibidas, por lo que dejan a un segundo término la colaboración con el personal de UAP para la realización de esta tarea.

3. Educación para todos, el reto de la inclusión para atender la diversidad

La inclusión conlleva además de un trabajo colaborativo, minimizar las barreras del aprendizaje y la participación a través de un currículo que satisfaga las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. En este sentido, se cuestionó a las educadoras sobre aquellas acciones que llevaban a cabo para incluir y atender a la diversidad observándose como principales que 3 de 8

educadoras realizaban ajustes a la planeación, 3 de 8 establecían coordinación con padres de familia, 4 de 8 refieren brindar atención personalizada dentro de la mañana de trabajo y 2 en contraturno.

Se presentó a las educadoras para su elección una lista de acciones para abatir el rezago educativo de sus alumnos, la educadora registró la frecuencia (nunca, algunas veces, siempre) resaltando: que 5 de 8 educadoras siempre demuestran y ejemplifican las actividades, 5 de 8 simplifican siempre las tareas y ajustan materiales y recursos, 4 de 8 siempre repiten consignas en forma personalizada y brindan mayor tiempo para la realización de las actividades a sus alumnos y 3 de 8 refieren abordar contenidos según nivel de aprendizaje.

De la observación-participante efectuada en un grupo de 2º y otro de 3º de un jardín de niños se rescató que existe una dinámica asertiva por parte de las educadoras al tratar los diversos temas, ya que motivan mucho a la reflexión de los alumnos a través de cuestionamientos, más sin embargo, la mayoría de las participaciones se da en los niños con mayores habilidades, quedándose rezagados de esta experiencia los alumnos con menor desempeño. Además se constató que se dieron muy pocas adaptaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje, y los que se brindaron casi en su totalidad son realizados en el momento en que se llevan a cabo las actividades, dejando a un lado la oportunidad y ventajas que se obtienen en tiempo y calidad del ajuste si fueran planeados con anticipación.

Al no planear las adaptaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje ni instrumentar un currículo con base en las necesidades de todos los alumnos se fomentan barreras de participación y aprendizaje, dado que, las prácticas

educativas quedan alejadas o no responden a las necesidades de algunos niños.

En cuanto a las sugerencias que la maestra de apoyo brinda a la educadora con anticipación para que se adapte el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos niños que lo requieren, éstas muchas veces no se realizan en tiempo y forma en el aula regular, lo que repercute en la calidad educativa principalmente de los alumnos más susceptibles al rezago educativo.

4. Limitaciones para el aprendizaje significativo

Es importante señalar que de acuerdo a las respuestas del cuestionario todas las educadoras atribuyen el rezago educativo o bajo desempeño de sus alumnos a factores no inherentes al centro escolar, haciendo responsables de esta situación principalmente a la familia, su participación, las dinámicas de las mismas y la falta de apoyo en casa sobre las deficiencias educativas que pudiesen tener sus alumnos. Además, 2 de las 8 también atribuyen estas deficiencias educativas a factores intrínsecos al alumno como: conducta, nivel de madurez, capacidad de lenguaje, y tres educadoras refieren adicionalmente la inasistencia. Sólo una educadora, además de los factores anteriormente señalados, hace alusión al hecho de no llevar una planeación adecuada.

Las categorías anteriormente abordadas reflejan aparentemente un conocimiento que se acerca a la inclusión educativa. Sin embargo los diversos resultados compartidos por educadoras y maestras de apoyo, arrojan discrepancias en la concepción que tienen sobre la misma, los sujetos responsables, el ámbito de competencias y las prácticas realizadas.

Resultados de la Fase de intervención

El jardín de niños participante en este trabajo de investigación representó

un espacio educativo apropiado para realizar un proyecto de intervención que diera respuesta al planteamiento ¿Cómo fortalecer las prácticas de los diversos actores que se involucran en los jardines de niños para brindar un servicio educativo inclusivo? El proyecto se encaminó a fortalecer los procesos que en materia inclusiva deben desarrollar las instituciones educativas en su búsqueda de brindar con equidad una educación de calidad. Dicho proyecto de intervención se basó en una estrategia de investigación cualitativa de tipo participativa, en donde el rol del investigador como copartícipe de las estrategias y acciones llevadas a cabo por el colectivo docente permitieron tener una visión más objetiva, clara, y crítica del proyecto de intervención.

A partir del propósito de la investigación se diseñó el proyecto de intervención comprendiéndose 4 etapas enfocadas a sujetos, escenarios y procesos diversos. Los instrumentos aplicados estuvieron dirigidos a rescatar información para valorar la participación, vinculación, actitud, compromiso y acciones que se realizan en el ámbito escolar para favorecer la inclusión y calidad educativa a partir de la Estrategia Inclusiva UAP-JN.

En el planteamiento del problema y el propósito de la investigación residieron los fundamentos para la definición de las categorías que sirvieron para el análisis y evaluación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN. Las categorías planteadas son: (a) inclusión desde la perspectiva del contexto escolar, (b) estrategias escolares con enfoque inclusivo, (c) escuela inclusiva y sin barreras para aprender, (d) liderazgo colaborativo hacia prácticas inclusivas, y (e) seguimiento y evaluación de prácticas inclusivas.

La secuencia de categorías no implica necesariamente un orden de

importancia de los diversos constructos pero si, responden a las diversas etapas del modelo inclusivo instrumentado por el personal del jardín de niños.

A continuación se presenta en forma general los resultados obtenidos en las etapas de la Estrategia Inclusiva UAP-JN, las diversas acciones realizadas tendientes a fortalecer las prácticas inclusivas del colectivo docente y los resultados que se obtuvieron con cada una de las acciones. Posteriormente se detallan las categorías expuestas.

Tabla 2

Primera Etapa: Plática de sensibilización a docentes y padres de familia

Acciones	Resultados
Conferencia dirigida a docente para compartir la filosofía inclusiva y los fundamentos y normas que la sustentan.	Docentes sensibilizados y comprometidos con la inclusión. Adopción de conceptos lo que permitió partir de un mismo referente y lenguaje.
Conferencia dirigida a padres de familia sobre el compromiso del jardín de niños con la inclusión como medio para atender a la diversidad en un ambiente de calidad educativa	Padres de familia sensibilizados y con una nueva cultura inclusiva hacia la diversidad, sin embargo aún la conciben como un medio exclusivo para la atención de NEE y/o discapacidades. Los padres de familia no valoran la inclusión como una oportunidad para que todos aprendan de todos.

En la primera etapa se analiza la categoría Inclusión desde la perspectiva del contexto escolar y las subcategorías: docentes y padres de familia inclusivos

Tabla 3

Segunda Etapa: Reuniones de coordinación para prácticas inclusiva

Acciones	Resultados
Sesiones periódicas para compartir, establecer acuerdo, planear y dar seguimiento a las estrategias: a. Programa Emergente Inclusivo b. Planeaciones compartidas c. Propuestas curriculares y al proceso enseñanza-aprendizaje	La totalidad del colectivo manifestó disposición hacia las prácticas inclusivas, sin embargo algunos no lograron trasladar los acuerdos en acciones.

Acciones	Resultados
Durante la implementación del modelo y en las reuniones de coordinación se motivó e impulsó al colectivo a minimizar barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y el rezago educativo a través de su práctica docente.	Aquellos docentes con mínimas intervenciones en las estrategias, continúan expresando como causas del rezago educativo y las barreras del aprendizaje y la participación a condiciones inherentes al alumno y su familia.

La segunda etapa que se analizó desde el enfoque de la categoría: Estrategia escolar con enfoque inclusivo analizando las subcategorías: trabajo colaborativo, escuela inclusiva y sin barreras para aprender.

Tabla 4

Tercera etapa: Mediación escolar con enfoque inclusivo

Acciones	Resultados
a. Programa Emergente Inclusivo b. Planeaciones compartidas c. Propuestas curriculares y al proceso enseñanza-aprendizaje	La mitad del colectivo brindó de manera planeada y sistemática apoyos adicionales a los alumnos con mayor rezago educativo y BAP a través del Programa emergente inclusivo. Las planeaciones compartidas fueron un recurso adecuado de comunicación y colaboración entre la educadora, los maestros complementarios y los padres de familia. El grupo que no realizó las planeaciones compartidas en forma sistemática recurrió a la improvisación de las prácticas educativas. Las educadoras y maestros complementarios que no llevaron a cabo el Programa emergente inclusivo como las planeaciones compartidas, expusieron como motivos: las cargas administrativas y escolares solicitadas por los superiores y la inasistencia y falta de apoyo de las familias.

Acciones	Resultados
	Se observaron prácticas educativas con y sin asertivas mediaciones docentes. En los casos, donde el rol mediador del docente no estuvo presente los alumnos tuvieron que enfrentar mayores barreras para el aprendizaje y la participación.

La tercera etapa se analizó con la categoría de Mediación escolar con enfoque inclusivo. Se contemplaron las subcategorías: Adaptaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje y Mediación docente inclusiva.

Tabla 5

Cuarta Etapa: Evaluación de prácticas escolares inclusivas

Acciones	Resultados
Se realizó una reunión de evaluación de las acciones del colectivo docente y del impacto del Modelo Inclusivo UAP-JN en las prácticas escolares	La totalidad de los docentes reconocieron el Modelo como un agente impulsor hacia una educación inclusiva. Se evidenciaron diferentes grados de participación durante la implementación del modelo: actitud reservada, actitud participativa, actitud comprometida y actitud propositiva. El colectivo reconoció el trabajo y la participación de los compañeros que pudieron trasladar las propuestas a acciones. Se resaltó la importancia del papel que debería tener el directivo como líder y agente motivador, impulsor y de cambio. El colectivo propuso retomar el modelo en el siguiente ciclo escolar como parte de los compromisos suscritos en el Consejo Técnico Escolar.

En la cuarta y última etapa la categoría Seguimiento y evaluación de prácticas inclusivas se analizó con la subcategoría Liderazgo colaborativo hacia prácticas inclusivas.

Inclusión desde la perspectiva del contexto escolar

Docentes inclusivos

Esta categoría permitió valorar el conocimiento y concepción que el colectivo docente tiene sobre la inclusión. Esta se entiende como un proceso continuo, en constante evolución y renovación, que se enfoca en la calidad educativa para todos los alumnos, que brinda experiencias educativas que impacten a la diversidad, cuya responsabilidad recae en todos los docentes generándose en un marco de constante trabajo colaborativo y que se fortalece con la participación de los padres de familia.

Al respecto la UNESCO (2008) señala que:

En términos generales, la transformación de la educación en inclusión educativa demanda la reflexión y la acción colectiva sobre el concepto de justicia social, las creencias en torno a los potenciales de aprendizaje de cada alumno, los marcos conceptuales que avalan las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje y la promoción de una visión más amplia del currículum que abarque procesos y productos en la doble dimensión política y técnica. (p.15)

En concordancia la primera etapa de la Estrategia Inclusiva UAP-JN consistió en una Plática de sensibilización y normatividad de inclusión educativa a docentes (ver Apéndice L), en donde además de exponer cuál es la función de UAP, modalidades de atención y compromiso y responsabilidad en la atención a la diversidad, se analizó la RIEB, el PEP, las legislaciones nacionales y los acuerdos internacionales en materia de inclusión educativa.

No obstante que se les explicó el objetivo de la reunión se mostraron un

tanto reservados, al inicio se apreció cierta aprehensión principalmente cuando se les invitó a compartir saberes y experiencias relacionadas al tema. Es importante señalar que como parte del colectivo docente se encontraba una especialista de la UAP (psicóloga), quien ante estos cuestionamientos prefirió mantenerse al margen para dar oportunidad al resto de los participantes a externar sus puntos de vista o conceptos.

Durante el desarrollo de la plática se les cuestionó sobre qué entendían por 'inclusión', a lo que no hubo participación. Esto hizo suponer que el colectivo desconocía las implicaciones del término inclusión educativa o escuela inclusiva, y el impacto que tiene la actuación docente para este fin. Lo que se evidenció posteriormente cuando se les invitó a compartir las acciones que llevaban a cabo para favorecer la inclusión: "Qué prácticas educativas llevan a cabo cada una desde su función para apoyar a esos alumnos que no aprenden al mismo ritmo" (RO1M1) y las docentes cruzaron miradas entre ellas y expresaron que *ninguna*" (RO1M2, RO1M3, RO1M4).

Partiendo de estos referentes se continuó el trabajo de sensibilización abordando las diversas concepciones plasmadas en documentos nacionales e internacionales, particularmente los acuerdos de la UNESCO y los programas educativos vigentes en el país. La revisión de los diversos estudios o fundamentos teóricos permitió poder continuar con el plan de intervención y partir de una concepción asertiva sobre la filosofía de la inclusión educativa por parte del colectivo docente.

Al hacer una evaluación de la sesión y de la participación de los docentes, se concluye que el tiempo y espacio para esta actividad estuvo limitado por la

hora y disponibilidad del colectivo, ya que al realizarse esta actividad al finalizar el Consejo Técnico Escolar (CTE), el personal estaba ya cansado, con la presión de haber excedido el horario de labores.

Durante la mañana de trabajo en ese CTE y en otras reuniones previas en las cuales el investigador tuvo la oportunidad de asistir, la dinámica de participación siempre se destacó por ser de mayor actividad. Además se observó que independientemente de la limitada formación en materia de inclusión educativa el personal no estaba en condiciones óptimas para continuar con el trabajo. Para Berruezo (2006) las aportaciones de Rousseau y Belanger sobre la actitud del profesorado son un aspecto clave en el proceso de inclusión “Estamos convencidos de que la actitud del profesorado determina el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes. En las escuelas inclusivas nos encontramos con una gran disponibilidad del profesorado para responder a las demandas de sus alumnos” (p. 200).

En las reuniones de las siguientes etapas del plan de intervención y durante la operación de la estrategia inclusiva, se pudo apreciar que el colectivo docente fue concibiendo y apropiándose de la inclusión educativa como un proceso necesario para brindar una educación de calidad a todos los alumnos. Al compartir información o conversar sobre la importancia de fomentar que los niños participen en todas las actividades escolares, evidenció que el personal ya hablaba un mismo lenguaje en materia inclusiva. Un ejemplo de esto fue cuando manifestaron disponibilidad para establecer acuerdos y asumieron como compromiso que habría que ayudar a los alumnos que estuvieran presentando rezago educativo con prácticas educativas específicas. Además aportaron

comentarios que reflejaban que comprendían que la inclusión es responsabilidad de todos, incluyendo a los padres. (FIGO3)

También una integrante del colectivo docente comprendió el impacto que tiene una escuela inclusiva cuando expresó: “Es importante motivar la inclusión de todos los niños en todas las actividades, entre más participan más oportunidades de aprender se tienen” (RO1M6).

Por su parte otras educadoras o maestras complementarias reflexionaron: “Es buena la inclusión y estaría bien trabajar para incluir a todos los niños” (RO1M2). “Hace rato hablamos sobre los ambientes de aprendizaje, el cómo nosotros debemos dar a los niños clases ricas en estímulos para todos los niños, pues eso también es inclusión” (RO1M7). “La inclusión es un trabajo en equipo a todas nos pone en sintonía....” (RO5M5)

Estas nuevas concepciones compartidas por el colectivo docente confirman las afirmaciones de Berruezo (2006) en su análisis ‘Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española’ donde precisa que:

La voluntad es importante, pero no es suficiente. Hace falta conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que promuevan la participación de todos y cada uno de los alumnos, respetando sus capacidades, sus intereses, sus necesidades, sus ritmos y sus modos de aprendizaje. Este conocimiento ha de formar parte del desarrollo profesional, es decir, de los aprendizajes que los enseñantes deben hacer de manera contemporánea a la realización de sus tareas profesionales. (p. 200)

Las aportaciones de Berruezo sustentan la importancia que para la estrategia inclusiva propuesta tiene, el iniciar el proceso de intervención con sesiones de formación de los docentes en los temas inherentes a la inclusión educativa, sus implicaciones, sustentos teóricos, responsables y participantes.

Al respecto también Moliner (2008) describe los factores de éxito que contribuyen a hacer realidad la inclusión, desde la mirada de Porter quien entre otras contempla la formación docente:

Así que el reto para los formadores de maestros es enseñar en todo lo que enseñen en que la inclusión y la adaptación a la diversidad ahora forma parte del deber del profesor. Y se les debe formar para que puedan aplicar todo eso. (p.35)

El estudio de esta categoría a lo largo del plan de intervención permitió valorar que antes de instrumentar cualquier otro tipo de estrategias o prácticas a favor de la inclusión, se debe partir no sólo de un trabajo de sensibilización hacia la inclusión como una forma de atender a la diversidad y el derecho de todos los niños por una educación de calidad, si no, de una reorientación de la formación docente que les permita tener una idea, concepción o juicio claro de la filosofía inclusiva.

Ello permitirá que todos los docentes tengan un común referente y por ende hablen un mismo lenguaje. “Al parecer, además, los maestros encuentran muy difícil experimentar con nuevas posibilidades si no se cuenta con dicho lenguaje” refiere Ainscow 2004 (p.8) al abordar El desarrollo de sistemas educativos inclusivos ¿cuáles son las palancas de cambio?

Por lo tanto aquel jardín de niños que desee brindar una educación

inclusiva debe garantizar que las educadoras, maestros complementarios y especialistas de UAP, inicien este proceso con una clara y completa concepción de lo que esta filosofía representa.

Padres inclusivos

Si se considera que la inclusión educativa es un compromiso del colectivo escolar (docentes, padres de familia y alumnos) entonces los padres como una categoría complementaria a la de docentes deben valorar y concebir a la inclusión como una tarea en donde todos aprenden de todos, y en donde brindar ambientes educativos respetando y atendiendo a la diversidad fortalecerá la calidad educativa.

No hay que olvidar que los niños al ingresar al preescolar perciben el mundo a través de los ojos de sus padres y esta visión se traduce en actitudes y valores que los niños ponen en práctica día a día en el jardín al establecer relaciones interpersonales, así como, cuando van construyendo habilidades, aprendizajes y competencias. Por ello la importancia para este proyecto de que los padres, como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, también conciban a la inclusión educativa como un proceso que fortalece las condiciones necesarias para una educación de calidad.

La UNESCO (2009) en sus directrices sobre políticas de inclusión en la educación hace hincapié en que:

La inclusión a menudo exige un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio requiere tiempo y supone una revaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales. La sensibilización supone tanto una mejor comprensión de la educación

inclusiva como sociedades más tolerantes y comprensivas. (p.18)

Por esta razón, la primera etapa de la estrategia abarcó además la Plática de Sensibilización y Normatividad de la Inclusión Educativa para padres de familia. Para la realización de esta actividad se convocó a todos los padres de familia, pero debido a que a dicha reunión asistieron aproximadamente el 50% de los convocados, se tuvo que duplicar en fechas posteriores.

Como señaló Berruezo (2006).

La escuela es el lugar de trabajo de estudiantes y profesores, pero además es un lugar de referencia para la comunidad. La implicación de las familias es muy importante y se promueve la participación de las mismas a través de actividades y propuestas, tanto de tipo académico como lúdico o cultural. (p.199)

En ambas sesiones se abordó la inclusión educativa desde la perspectiva del Programa de Educación Preescolar (PEP) como parte de las obligaciones emanadas de la Ley General de Educación, así como de políticas internacionales en materia educativa. Además se cuestionó a los asistentes ¿qué entienden por barreras para el aprendizaje y la participación BAP? Y una madre expresó: “Son los obstáculos para que los alumnos aprendan” (RO2PF).

Se definió lo que es BAP y se explicó que esas barreras provienen de diversos contextos como la escuela, la sociedad y la propia familia y se dieron algunos ejemplos. Se señaló como se abordan las BAP desde la escuela, y como dichas barreras influyen en la inclusión educativa.

Posteriormente se procedió en la primera sesión a la narración de un cuento de la biblioteca escolar de la SEP titulado ‘Cuidando a Louis’ y en la

segunda un cortometraje denominado 'Cuerdas'.

El mensaje central de ambos recursos se enfocó en resaltar el compañerismo, trabajo colaborativo, solidaridad y respeto de alumnos de una institución para con sus pares que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidades. En los dos casos las narraciones impactaron significativamente en la percepción que se tenía de la inclusión educativa cuando: se observó durante la proyección que los padres se sensibilizaron y se generó un ambiente muy emotivo en donde afloraron por parte de algunas madres diversas emociones (llanto, empatía, solidaridad).

Además se motivó a los padres a que compartieran sus impresiones, por lo que al concluir las proyecciones se cuestionó e invitó a los padres a la reflexión y participación sobre:

¿Qué les hizo sentir la proyección? ¿Cuál consideraban que era el mensaje del caso presentado? ¿Qué se podía rescatar o que podríamos cambiar? Hubo diversas participaciones en donde expresaron que todos pudiéramos estar en una situación como la del niño presentado, hicieron alusión a la solidaridad y disposición de María y los recursos que utilizó para apoyar al niño con discapacidad. (RO2PF)

Por su parte la madre de un alumno autista compartió con los asistentes: El dolor que sufría cuando los otros padres del anterior centro educativo al que asistía su hijo, le decían que su hijo era un chiflado. En eventos escolares le decían que se lo llevara porque era molesto para ellos y sus hijos el comportamiento y las conductas que presentaba. (RO2PF)

Estos comentarios hicieron conciencia y se percibió una mayor empatía y

comprensión para el caso particular del niño autista, situación que previo a la plática se había observado de total intolerancia por parte de algunas madres, quienes habían manifestado comentarios y actitudes similares a lo expuesto.

Durante la misma sesión, el personal responsable de la plática hizo énfasis en “Que las percepciones de los padres son determinantes en las concepciones que tienen los hijos en relación a la diversidad y en cómo los alumnos trasladan dichas percepciones familiares al jardín a través de conductas de rechazo, intolerancia, exclusión o conductas inadecuadas hacia sus compañeros con o sin NEE-discapacidad” (RO2M1).

Concluidas las pláticas de sensibilización, se invitó a los padres a dar respuesta a un cuestionario con lo que se evaluó la percepción de los asistentes con respecto a la inclusión educativa. Del total de 25 cuestionarios entregados pudieron ser analizados 20.

Cuando se les cuestionó sobre cómo percibían el trato que el personal del jardín ofrecía a sus hijos, la totalidad manifestó recibir entre bueno, muy bueno y excelente trato. De igual manera cuando se les preguntó sobre qué hacía el personal para apoyar a los alumnos que presentaban algún rezago educativo, todos manifestaron que brindaban un apoyo especial a aquellos alumnos que lo requirieran.

Los padres conciben las NEE y discapacidades como una forma de solidaridad y derecho hacia estos alumnos cuando manifiestan en su mayoría aspectos tales como:

Pienso que es necesario que los alumnos convivan con otros alumnos, tengan o no esas necesidades o capacidades especiales, ya que en un

futuro o desde este momento tienen y van a convivir con ellos, saber que todos somos diferentes y que merecemos respeto y un trato digno. (RO2PF)

“Me parece muy muy bien, ya que ellos aprendan a no discriminar a las personas por su discapacidad” (RO2PF) .

Ayuda a que los conozcan, que pueden tener compañeros con diferente capacidad y que tienen los mismos derechos que ellos. Aún más hay que cuidarlos y apoyarlos si hay necesidad, y quererlos como todos los otros niños porque es un compañerito más del salón. (RO2PF)

Sin embargo solo una madre de familia lo ve como una oportunidad de aprendizaje para su hijo: “Es muy bueno que convivan los niños con discapacidad con los que no tienen, aprenden mucho de estos niños” (RO2PF).

Al preguntarles qué opinaban sobre que su hijo se relacionara con alumnos que provenían de un contexto diferente al suyo, con algún problema de aprendizaje, lenguaje o conducta; la mayoría de los padres confirmaron la postura de respeto y solidaridad a las diferencias, pero algunos evidenciaron algunas actitudes como:

“Me da un poco de inseguridad porque pienso que mi hijo imitará al niño” (RO2PF). Otros señalaron:

Me parece ¡muy bien! que se relacione con compañeros que tengan alguna discapacidad o algún problema, menos que conviva mucho con niños de mala conducta, porque nosotros tratamos de darle la mejor educación y no me parece que aprenda cosas malas o malas costumbres. (RO2PF)

“Pienso que les ayudan a conocer que ellos pueden ser mejores, pueden comportarse mejor o conocer como portarse, cuando sucede algo con algún compañerito que no es correcto: o ellos mismos aunque son pequeños puedan ayudar a otros” (RO2PF).

En este sentido se observa cómo los padres son más receptivos a los niños con problemas de lenguaje, aprendizaje o alguna discapacidad que a los alumnos que manifiesten problemas significativos de forma de relacionarse, caracterizados por conductas inadecuadas.

Ante la pregunta de que cómo ve a los compañeros de su hijo y al jardín como escuela inclusiva, después de la plática de sensibilización se resaltan opiniones tales como: “Mucho porque muchas veces no estamos informados y pensamos y hablamos de las personas sin saber que tienen algún problema o discapacidad y no sabemos como tratarlo” (RO2PF). “Está muy bien que informen, pues así uno sabe y pues los trata uno igual, y no pensemos que son consentidos o chiflados” (RO2PF). “Cambió en todos los sentidos” (RO2PF). “Me parece muy bien, los niños deben entender y convivir con otros pequeños desde los ojos del niño” (RO2PF). “Me sensibilizó” (RO2PF).

Lo anterior refleja que la plática de sensibilización permitió que los padres tuvieran una nueva percepción del papel del jardín como escuela inclusiva y de la importancia de su participación en bien de la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias de los alumnos. Al respecto Berruezo (2006) destacó que “si las familias no se movilizan por la inclusión, difícilmente lo harán las escuelas o los maestros” (p.202).

Estrategias escolares con enfoque inclusivo

Después de haber compartido con el colectivo docente la filosofía y fin de la inclusión educativa se procedió con las siguientes etapas de la Estrategia Inclusiva UAP-JN. A partir de ello se determinó esta segunda categoría la cual se observó cuando la educadora y los diversos maestros llevan a cabo acciones que facilitan en los niños la participación y la construcción de conocimientos, habilidades y aptitudes.

Para los efectos de este proyecto de intervención se determinó (a) el trabajo colaborativo inclusivo, (b) las adaptaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), y (c) la mediación docente inclusiva, como 3 de las principales acciones que ayudan a la construcción de una escuela inclusiva.

Trabajo colaborativo inclusivo

Todo jardín de niños comprometido canaliza sus esfuerzos en brindar una educación de calidad, pero una educación de calidad implica que los alumnos construyan aprendizajes verdaderos que les permitan un desarrollo humano armónico, y unas competencias para hacer frente a su vida presente y futura, en un ambiente seguro, estimulante, e inclusivo.

Por ello, cualquier programa, estrategia, o acción encaminada a este fin requiere además de una planeación, organización, designación de responsables, y asignación de recursos (materiales y económicos) de sujetos participantes activos, comprometidos, con una actitud propositiva y con competencias que les permitan el trabajo en equipo. Por esto, es que se determina el trabajo colaborativo como la categoría que representa los compromisos, acuerdos, actitudes, grados de participación y acciones que el colectivo docente realiza y

que impulsan al jardín de niños como una escuela inclusiva.

Como lo refirió Arnaiz (2012) sobre las aportaciones de González “Las escuelas tienen que cambiar su organización y funcionamiento, los patrones generales de la educación misma, revisar a fondo su currículum y favorecer dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa” (p.32).

En este sentido, resultó de vital importancia para la Estrategia Inclusiva UAP-JN las cinco reuniones denominadas ‘Reunión de coordinación para prácticas inclusivas’ en donde las educadoras, maestras de cómputo, música, biblioteca, apoyo y psicóloga afrontaron diversos retos y oportunidades de participación a través de trabajo colaborativo e inclusivo.

El propósito de estas reuniones se focalizó en compartir, acordar y enriquecer las prácticas educativas con la implementación de estrategias y acciones que apoyen la atención a la diversidad y la calidad educativa (ver Apéndice N). En la primera sesión el investigador comunicó la importancia del trabajo colaborativo como medio para fortalecer la inclusión educativa, y los sujetos participantes compartieron sus experiencias en relación a los alumnos que asistían al jardín de niños que presentaban mayor barreras para el aprendizaje y la participación, además, expusieron sus puntos de vista sobre las situaciones que consideraban como causas de bajo rendimiento de algunos alumnos, así como las barreras para aprender por los mismos alumnos.

En esta misma reunión el investigador propuso al colectivo llevar a cabo una estrategia para brindar apoyo educativo adicional a los alumnos que presentaban mayor rezago educativo, la estrategia consistió en el Programa

Emergente Inclusivo PEI “Qué se puede hacer para ayudar a esos niños que están atrasados” (RO3M1). “Podemos encargar tareas adicionales” (RO3M5). Otro participante propuso que cada uno apoye en forme adicional a esos niños, a través de clases extras:

Así es, todos estimularle al niño lo que verdaderamente necesita, no sé, ¿qué les parece si todos apoyamos lo que la educadora nos diga? En qué anda bajo, o qué aprendizaje necesita fortalecer. Podemos hacerle un programa y que cada uno trabaje con el niño, pero con un mismo objetivo, cada quien pone sus actividades, pero según lo que dicte la educadora. Y nos ponemos fechas y horarios para apoyarlo en forma individual (RO3M1).

“Está bien, así todos trabajamos con los niños más bajos” (RO1M6).

Como parte del PEI el colectivo docente se comprometió a trabajar en clases adicionales para los 3 alumnos que fueron seleccionados. En las 5 Reuniones de coordinación para prácticas inclusivas se destacó una participación más activa de las 2 educadoras, la maestra de cómputo, la psicóloga y del investigador, en particular compartieron opiniones, experiencias, sugerencias, así como fortalezas y oportunidades de los alumnos.

Por su parte las maestras de música y biblioteca realizaron pocas participaciones, principalmente se limitaban a escuchar lo expuesto por sus compañeras. Esta aparente apatía se pudo percibir como temor a opinar sobre temas que no eran del completo dominio por parte de las maestras, sin embargo, las docentes con mayor participación se atrevían a compartir sus dudas y sus preocupaciones como evidencia el siguiente comentario: “No sé, ¿cómo puedo

apoyar a determinados alumnos? como Camilo (autismo)” (RO1M2). “Me preocupa no saber cómo hacer y tratar a Camilo” (RO1M4). “Sería bueno que se nos enseñara o se nos dijeran *tips* o se nos orientara para aprender como trabajar con él” (RO1M5). “¿Qué les parece si invitamos a un especialista en autismo? Para que nos oriente en el manejo y apoyo del alumno” (RO1M1).

Como se pudo apreciar el trabajo colaborativo constituye la parte medular de la estrategia inclusiva, ésta no sólo implica las participaciones, exposiciones o intercambio de opiniones del colectivo en las Reuniones de coordinación para prácticas inclusivas, el trabajo colaborativo va más allá de las buenas intenciones, implica acción, seguimiento, liderazgo, evaluación colectiva, iniciativa, y puesta en marcha de los acuerdos tomados.

Agut (2010) señaló que hay diversos aspectos que pueden fortalecer la inclusión:

Estas metodologías pasan, por ejemplo, por el trabajo compartido entre dos docentes en la misma aula con el objetivo de potenciar prácticas educativas interactivas, estrategias de trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, programación multinivel. Ello supone establecer unos criterios compartidos con respecto a la actuación docente, los objetivos de trabajo y los criterios de evaluación. (p. 42)

Cuando el colectivo docente asimila y valora el trabajo colaborativo, se van generando espacios y ambientes ricos en participaciones y acciones que estimulan la inclusión y minimizan las barreras escolares, esto se pudo apreciar en la siguiente dinámica:

La maestra de cómputo vino a solicitar apoyo con Octavio (de tercero)

quien se negaba a trabajar, la maestra de apoyo trató reforzarlo con las caritas felices pero el niño hizo berrinche, se enojó, rompió el material, se tiró al suelo, se le pidió que acompañara a la maestra de apoyo a dar una vuelta (para que se tranquilizara) y prácticamente se le obligó. Luego le trajo una *lpad* y dijo al grupo que los 3 niños que terminaran podrían utilizarla. Eso motivó a Octavio a entrar, solicitó se le prestara y la maestra de apoyo les dijo que sólo el que trajera su trabajo terminado. El *teacher* llegó a dar su clase, y se percató del berrinche del niño, así que lo motivó a trabajar, eso le permitió integrarse nuevamente a la actividad. El *teacher* estuvo motivando la atención y el trabajo de Octavio lo que permitió que estuviera más controlado y participativo el resto de la actividad. (FIGO3)

Acciones como éstas fortalecen la inclusión y generan ambientes en donde los docentes trabajan hacia un mismo fin, como lo señaló el Ministerio de Educación del Gobierno de España (2011).

Las clases heterogéneas que cuentan con más recursos humanos pueden incluir la presencia en el aula de una gran variedad de profesionales, personas voluntarias o familiares, para apoyar al alumnado en el aprendizaje.... Esto enriquece el proceso de aprendizaje de todo el alumnado, e incide positivamente sobre la identidad de aquellos y aquellas que pertenecen a minorías y sobre sus expectativas de éxito académico. (p.58)

Adaptaciones al proceso enseñanza-aprendizaje (PEA)

El eje central de la inclusión educativa reside en brindar a todos los alumnos espacios en donde tengan la oportunidad de construir sus aprendizajes

en un ambiente de participación y crecimiento personal. Para llevar a cabo esta cotidiana tarea las educadoras brindan procesos de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades de sus alumnos. Si bien es una actividad que realizan diariamente encarna un reto.

La subcategoría adaptaciones al PEA, representa todos aquellos aspectos que los docentes brindan a los niños para que puedan acceder de manera asertiva al aprendizaje y los contenidos escolares, como acciones, estrategias, alternativas, modificaciones, explicaciones personalizadas, simplificaciones de tareas y apoyos adicionales.

Conceptualizar la educación inclusiva como un proceso de educación en la diversidad suscita preguntas respecto a qué tipo de apoyo adicional cada alumno en particular necesita, lo cual también trae aparejado repercusiones en torno a los roles que deben cumplir los docentes especializados, reflexiona Ainscow 2012 (p.44).

En la estrategia inclusiva propuesta se pudo evidenciar las adaptaciones al PEA cuando el colectivo docente participó en las acciones inclusivas como el Programa Emergente Inclusivo (PEI) y las Planeaciones Compartidas (PC).

El PEI consistió en brindar apoyo adicional por parte del colectivo docente a los 3 alumnos que presentaban mayor rezago educativo o que presentaban mayores barreras para el aprendizaje y la participación. Por ello en la primera reunión de prácticas inclusivas se acordó reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Amelia de 2º año, y Octavio y Ronaldo de 3º. En consenso se decidió apoyar con actividades, estrategias y tiempos adicionales a los alumnos seleccionados.

Es una realidad que el PEA implica una diversidad de factores que pudieran hacerlo un tanto complejo y que la inclusión busca una calidad educativa para todos dentro del aula, pero esto no implica que dentro de las estrategias para incluir a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación se brinden apoyos adicionales de forma individual. Como lo analizó Pujolás (2012):

De todas formas –como advierten también Brown y sus colaboradores- hay que decir y recalcar que, en algunas ocasiones seleccionadas y con finalidades específicas, atender temporalmente al alumnado en grupos homogéneos o, incluso, de forma individualizada, puede ser defendible desde un punto de vista educativo, médico y social. Una cosa no quita a la otra y no podemos caer en el extremo totalmente opuesto. (p.97)

O como bien como hace referencia San Martín (2011) de las aportaciones de Morina:

El hecho de que se defienda la pertenencia y participación de todos los alumnos no significa que se niegue el derecho de una respuesta individualizada a las diferentes necesidades, en los casos que sea necesario. Se puede confiar en esta respuesta cuando la misma se lleva a cabo desde un marco escolar no segregador y cuando todas las estrategias ordinarias se han acotado. (p.175)

En este sentido es que se llevó como estrategia el PEI, por lo que a través de los registros de observación se apreciaron los diversos acuerdos para llevarla a cabo:

En ese momento las educadoras, maestras de apoyo, cómputo, música y

biblioteca determinaron los días y horas que brindarían en forma personalizada situaciones de aprendizaje. Los contenidos abordados por cada una se basarán en los temas, competencias y aprendizajes esperados que la educadora determine y que sean registrados en el formato de apoyo inclusivo que será elaborado entre la maestra de grupo y la maestra de apoyo. (FIO2)

También se establecieron acuerdos en cuanto al tiempo de atención: "¿Se haría después de qué?, de clase unos 15 o 20 min" (RO3M3). "No sé, unos 20 minutos" (RO3M1). "Y ¿se sacan del salón?" (RO3M4). "No" (RO3M3). "O ¿en horas después?" (RO3M4). "Pues" (RO3M1). "Fuera de horario" (RO3M6). "Fuera de horario" (RO3M4). "Lo ideal es fuera de horario, pero" (RO3M1). "Fuera de horario para que no se retrasen con lo que está viendo la maestra, porque si no da lo mismo" (RO3M3).

El colectivo docente logró concebir al PEI como una forma de fortalecer lo que se da en el aula regular: "Para apoyar a los que tienen dificultad" (RO3M6). "¡Ajá!, si yo veo que eso es bueno" (RO3M3). "Si los vas a ver de forma individual, el niño va avanzar más, porque la atención es más" (RO3M6).

Las maestras de música y biblioteca manifestaron sus dudas de cómo podrían a través de sus clases apoyar el rezago educativo y minimizar las barreras del aprendizaje y la participación por lo que algunas de las docentes resaltaron la importancia de sus intervenciones al ejemplificar a uno de los alumnos: "Pero a Octavio, lo apoyaríamos a través de, como un cuento, ¿pero para qué?, ¡porque es muy agresivo!" (RO3M3). "Sí, un cuento como de tipo de valores" (RO3M6). "Sí, con los cuentos puedes ejemplificar los valores"

(RO3M1). “De valores que le vaya a su cerebro” (RO3M3). “Prudencia, respeto, todo eso, entonces pudiera ser otra forma” (RO3M1). “¿Y de música que sería?, como sería” (RO3M3).

Música puede ser estimularle lo que es memoria cognitiva, coordinación ¡eh!, coordinación viso-motriz, ósea, por ejemplo, a través de la música también estimularle. Los dos tienen una coordinación motriz fina muy, muy mala, entonces tu puedes poner no sé, alguna rima o algo, y a través de la música pedirle que lance algún objeto. O a través de la música, que vayan escuchando y siguiendo una línea, un puntito. Cada vez que escuches un sonido. Entonces ahí estas trabajando lo que es memoria auditiva con lo que es destreza física. (RO3M1)

La maestra de apoyo en coordinación con la educadora llenaron los formatos en donde se especificaron las competencias, y aprendizajes que deberían de ser estimulados a través del PEI, (ver Apéndice O) este formato se compartió con el resto del personal y se colocó en un lugar visible y accesible para los docentes, para que éstos pudieran utilizarlo para su planeación, o bien registrar los avances que iban teniendo conforme trabajaran con los alumnos.

La UNESCO (2009) destaca cómo impacta en la inclusión la forma en que los docentes participan y reflexionan sobre las prácticas educativas por lo que:

Debe alentarse a los docentes, y también a los directores de las escuelas, a discutir sobre el aprendizaje y la enseñanza, así como sobre los métodos y posibilidades de mejora. Debe brindárseles la oportunidad de reflexionar juntos sobre su práctica y de influir en los métodos y estrategias utilizados en sus clases y escuelas. (p.20)

Después de haber analizado la importancia de esta propuesta, los tiempos y la metodología, se llevó a cabo el PEI del mes de marzo a junio, realizándose en este mismo lapso 3 reuniones más de coordinación para prácticas inclusivas, en donde se fueron compartiendo las experiencias sobre la puesta en marcha de la estrategia: “¿Cómo te funcionó a ti?, ¿Viste avance en los niños?, ó sea en los que tú pasaste” (RO3M1). “En los que yo pasé” (RO3M3). “Que tú digas, cómo llegaron contigo, y en todo este mes cómo te funcionó” (RO3M1).

¡Este!, sí has de cuenta Octavio al principio era, pues, yo cuando empecé, lo empecé a valorar primero, qué es lo que sabía, pero sin ocuparme en la máquina en la computadora y ya me dijo. Sabe los números, sabe contar cuál es y le empecé a preguntar, no, y oye y esto, no, entonces ya después de que chequé que es lo que él no sabía le puse los ejercicios y empecé, ¡oye mira! vamos a ver un ejercicio, y empezó a trabajar. Había uno que le gustó mucho porque es de futbol, es de meter el gol, te aparece el número que tienes que aplanarle en la tecla y metes gol, entonces no sé sabía al principio los números, pero era mucho lo que le gustaba estar en los goles y aprendió. (RO3M3) “Mucha repetición” (RO3M6).

Mucha repetición que hasta el último ya dijo, ya lo sabía y le dije ¡ya ves! ¿cuál es el tres? y lo buscaba, porque también le tenía que decir éste no nadamás visual, yo le tenía que decir ese es el dos, ¿cuál es el dos? y así hasta el último ya los supo, de perdido del uno al cinco ya me los identificó y me los sabe, entonces tuve que buscar algo que le llamara la atención porque hay juegos muy padres, pero a veces la verdad para ellos a lo

mejor es un poco aburrido. (RO3M3)

“O difícil” (RO3M1).

Por su parte otra maestra compartió:

Alguna cosa que yo le veo y es muy valioso, a este tipo de atenciones es que cuando tú le dedicas tiempo a un niño, le genera mucha tranquilidad y generas mucha autoestima, porque tú te pones con él y le dices, ¡ah! bien, si puedes, entonces el niño se va a ir tranquilo y el niño también como lo estás viendo, lo estas tocando, lo estás atendiendo a él solo, también genera mucha afectividad, se une contigo, maestra me puede abrazar, maestra que, ya me puso una estrella y que, y todo esto al niño lo motiva hacer. (RO3M6)

Así como se observaron docentes que tradujeron las propuestas en acciones concretas al proceso de enseñanza-aprendizaje, también se detectaron docentes que limitaron su participación a la asistencia a las reuniones de coordinación de prácticas inclusivas y no fueron capaces de asumir un papel de apoyo directo a los alumnos en esta parte de la estrategia inclusiva.

Cuando se les pidió compartir cuáles obstáculos enfrentaron en el PEI, expusieron reiteradamente que actividades culturales y administrativas solicitadas por la supervisión o dirección escolar o su propio programa no les había permitido destinar tiempo para el apoyo adicional a los alumnos, además fueron muy insistentes en que fundamentalmente se debió a la inasistencia de los alumnos y poco apoyo de los padres. Esta misma percepción fue confirmada por una maestra a través de la entrevista que se le realizó "¿Por ejemplo dos obstáculos que me pudiera enumerar que le han impedido poder llevar este

programa como usted quisiera? El clima y que no vienen, la inasistencia" (RE1M8).

Para validar qué estaba pasando con la intervención del colectivo docente en el PEI, el investigador se dio a la tarea de entrevistar a dos docentes que representaron los dos polos opuestos de participación, ambas entrevistas reflejaron que los docentes valoraban positivamente el programa por los beneficios que representaban para los alumnos, sin embargo, en cuanto a la realización de las tareas se observaron diversas posturas como cuando se le preguntó:

¿Cuál es su opinión sobre la participación de otros compañeros en ese trabajo colaborativo y los compromisos que se contrajeron? "Una de mis compañeras, ella yo he visto que sí ha hecho dicho programa, pero toca que a mí el día que yo vengo el niño no viene" (RE2M9). "¡Ehh! yo mi opinión es, pues mis compañeros si son mmmm, pues si son mmm, como se puede decir son, responsables y tienen disponibilidad pero siento que no lo cumplieron todos" (RE1M8).

Lo anterior permite reflexionar sobre lo referido por Arnaiz (2012).

Una de las aspiraciones de mayor trascendencia de la educación inclusiva es la creación de auténticas comunidades educativas en las que todos sus integrantes formen parte de ellas de manera activa y plena, y en las que todos se vean implicados en el proceso de inclusión del conjunto del alumnado. (p. 33)

La segunda acción inclusiva dentro de esta subcategoría realizada fue 'Las planeaciones compartidas (PC): Esta estrategia consistió en que la

educadora hiciera pública las competencias, aprendizajes esperados y temática trabajados con sus alumnos, con el objetivo de que el resto de los docentes tuvieran información oportuna, para planear sus propias actividades con un mismo sentido y en congruencia con lo planeado por la educadora. Así mismo sirvió para motivar e invitar a los padres al reforzamiento en casa de los temas abordados.

Las responsables de proporcionar la información fueron las educadoras, observándose dos acciones totalmente opuestas; por una parte, la titular de 2º en los 4 meses que duró el proyecto el 90% de los días tuvo a la vista del colectivo docente y de los padres la información relativa a lo que estaba trabajando con sus alumnos. Por otro lado, la titular de 3º no proporcionó información durante la mayor parte del tiempo, lo que repercutía en las prácticas educativas del resto de las maestras, quienes tenían que estar improvisando las actividades del día para que tuvieran relación con las de la educadora, o bien tenían que hacer esfuerzos adicionales en el momento para brindar los ambientes más adecuados.

Una maestra señaló en una de las reuniones de coordinación para prácticas inclusivas las fortalezas de poder tener planeaciones compartidas:

Bueno, en las reuniones mensuales ahí lo organizamos más, como en equipo o sea, estar al pendiente o de las indicaciones que nos da la maestra, o estar más atentos o a las necesidades que hay en el jardín, y este, el dar a conocer a los papás las temáticas este se fijan por ejemplo, hasta preguntan, ¿Maestra va a encargar algo más?, porque veo que están viendo los animales o algo, o sea si están al pendiente. (RO5M5)

Otra maestra también resaltó:

Yo veo a los papás muy comprometidos de ahora que pusimos esto, porque a mí no me fallan con tareas, todas las tareas que yo les encargo no me fallan, si acaso uno o dos, son mayoría que traen su cuaderno y traen la tarea y ¿maestra no va a encargar tarea?, en cuestión de que hemos puesto ahí en la ventana eso ha motivado a los padres de familia, los ha motivado a que están viendo esto, vamos hacer esto y si no, ellos preguntan sino está nada ahí, ellos preguntan y de ¿tarea qué vamos hacer? ellos preguntan y más que nada comprometidos. (RO5M7)

Al respecto, Arnaiz (2012) hizo hincapié que:

En un contexto socioeducativo de tales características ningún miembro debería eludir sus responsabilidades, ya que todos deberían funcionar como piezas irrenunciables de ese *puzzle* que es la escuela inclusiva puesto que cada una de estas piezas (familias, profesorado, apoyos, alumnos, equipo directivo, ayuntamientos, instituciones locales, ...) posee un valor incalculable e irremplazable para su construcción. (p. 33)

El compromiso constante de los docentes refuerza el trabajo colaborativo y eleva la calidad de la enseñanza, ya que permite a los docentes planeaciones más asertivas como lo refiere una maestra:

Y en cuanto a la exposición de los temas por parte de las educadoras, ¿cómo te favorecieron, encontraste obstáculos que limitaron tu participación, cómo te impacto a ti? ¡Ahh! sí me favoreció porque es más fácil para nosotros las clases de apoyo ver lo que estén trabajando y nosotros podemos desde no sé en el rato que tenemos libre buscar los

ejercicios a que a la mera hora andar buscando, sí me favoreció, lo que si es por ejemplo que a veces, no estaban pegados y era lo mismo, oiga maestra este que tema y volvíamos a lo mismo. Si está bien y espero que se siga, pero si la maestra no puede decirle a alguna del jardín o una comisión oye si no lo tengo o no puedo acuérdate pues yo te lo dicto y tú me lo escribes. (RE1M9)

Mediación docente inclusiva

Cuando la educadora planea, organiza, y adapta los PEA para que den respuesta a las necesidades de todos sus alumnos tiene la mitad del camino al éxito en la construcción de aprendizajes por parte de sus niños, la otra parte lo constituye el papel mediador que desempeñe para que dicho aprendizaje se facilite de una forma accesible, motivante, estimuladora, retadora.

Por la importancia que tiene el rol mediador del colectivo docente se determinó a la Mediación docente inclusiva como la tercera subcategoría dentro de las Estrategias escolares con enfoque inclusivo. Con esta subcategoría se valora cómo los docentes llevan a cabo acciones para enlazar los aprendizajes previos con los nuevos aprendizajes, a través de la reflexión, la participación, el cuestionamiento, el presentar desafíos y crear ambientes de aprendizaje nuevos, dinámicos y motivadores.

Primeramente se incentivó al colectivo docente a fortalecer su práctica educativa entre aquellos alumnos seleccionados que presentaban mayores retos y dificultades para construir sus aprendizajes. Se acordó que el maestro de apoyo compartiera con el colectivo sugerencias y/o propuestas sobre aspectos como los diversos estilos y motivaciones que intervienen en el aprendizaje,

estrategias para incentivar la participación y la comunicación, y acciones específicas necesarias para que los alumnos accedan asertivamente al aprendizaje, todo lo anterior con el objetivo de lograr mejores resultados a través de su acción mediadora.

Las sugerencias fueron registradas y presentadas al colectivo docente en portadocumentos que fue colocado en el escritorio de la educadora, para su fácil acceso por todo el personal. Esta lista de recomendaciones se fue actualizando de acuerdo a las necesidades propias de los alumnos, a las barreras que se estaban buscando minimizar o a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se pretendía fortalecer (ver Apéndice Q).

En las Reuniones de coordinación para prácticas inclusivas se les invitó a dar su opinión sobre la forma en que se presentaban las recomendaciones a lo que una educadora manifestó:

Bueno en mi caso yo casi siempre a la hora de salida que tengo tiempo de sentarme y a veces inconscientemente lo veo, y a ladito lo dejo, ya lo muevo y siempre lo pongo y siempre lo muevo y lo leo porque ahí me tengo que sentar. (RO5M5)

También compartieron que les servía de recordatorio para poder incluir a los alumnos: “Algo para avanzar” (RO5M3.) “Como dice Yara para ir avanzando” (RO5M1). “A mí sí me pareció bien, la verdad a veces si se me pasaba y a veces me acordaba así de algunos, pero si me parece buena idea” (RO5M3).

A veces se me olvida pero al ir con Aby o la maestra estaba leyendo y antes de empezar lo leía aunque para mañana se me olvidaba. Entonces a mí sí me pareció bien y sí lo trabajé con los niños que necesitaba.

(RO5M3)

Otra maestra manifestó que a través de las sugerencias adquirió nuevos conocimientos sobre cómo incluirlos asertivamente:

Pues, por ejemplo con los niños que tienen algún problema, pues a lo mejor uno no sabía cómo llamar su atención o como darle las indicaciones para tener esos niños un poco más tranquilos, ya con el apoyo que nos dio la maestra Adriana este pudimos dar cuenta que trabajamos mejor con los niños, con unas estrategias que ellas nos dio, que fue una de las estrategias que tuvimos. (RE2M3)

A partir de que se contó con la lista de recomendaciones se observó al colectivo docente diversas estrategias para motivar la participación y el aprendizaje de los niños como cuando:

El *teacher* de 3º, aunque no participa en la Estrategia Inclusiva UAP-JN se le compartieron las recomendaciones y sugerencias y las aplicó con diversos alumnos, como Adilene, cuando daba su clase se ponía al lado de su mesa, y constantemente le daba indicaciones o la motivaba para que pusiera atención. (FIO3)

También se observó cuando en el grupo de 3º tanto la maestra de música como el *teacher*, siguen las sugerencias plasmadas en el portadocumentos con acciones inclusivas para Octavio, el *teacher* sienta juntos a Adilene y Octavio para poder motivar y dar seguimiento a las tareas que se les encomienda. En el grupo de 2º la educadora implementa las sugerencias como: dar actividades de responsabilidad y participación a Amelia Monserrat. (FIO3)

En este sentido, una mediación efectiva implica por parte del docente prácticas que motiven la constante reflexión y cuestionamiento sobre los temas abordados, esta estrategia se pudo observar en algunas mañanas de trabajo:

Grupo de 3°. La educadora inicia con el saludo, les recuerda que quedan pocos días para salir de vacaciones, hacen el conteo de días por asistir, y de asistencia ese día a clases. Le pide a Adilene cuente a sus compañeros y escribir en el pizarrón. La maestra de apoyo motiva la atención de Ronaldo que está distraído. Luego la educadora hace participar a Ronaldo con conteo y a otros alumnos los hace reflexionar sobre los asistentes y los que faltan y cuántos son en total. Luego abordan sobre el clima y el día de la semana. La maestra de apoyo participa con cuestionamientos y reflexiones a los alumnos sobre los diversos tema.

La educadora de 3° llegó e inició con el pase de lista, les compartió el tema a trabajar en la semana, y los hizo reflexionar sobre el mismo (el cuerpo y los 5 sentidos). Los niños no entendían el concepto 'sentidos' por lo que la maestra de apoyo intervino dando otro enfoque 'que nos sirven para conocer el mundo' e hizo varias ejemplificaciones verbales y físicas. La educadora siguió en este orden de ideas. (FIO3)

O cuando a través de la narración de cuento, apoyado de imágenes la educadora de 2° hacía reflexionar a todos los niños sobre lo que en ese momento estaban escuchando y viendo:

¿Qué pasaba con el osito y la muñeca?, levantando la mano, a ver Jana, fíjense era un oso y una muñeca hacía como ustedes tienen sus juguetes, entonces fíjense vivían y de pronto el oso dijo vivo en un bosque. Le dijo a

la muñeca y el osito le dijo: ¿qué hacemos los osos en el bosque?, le dijo trepamos en árboles. Dijo el oso yo no tengo árboles en el cuarto pero ¿tengo un?. (RO4M5)

Armario (niños), se trepó y se trepó entonces se cayó, ¿en dónde se pegó el oso? en el suelo, en el piso (niños). En su cuerpo, en su nariz (niños). Le dijo la muñeca al oso comen miel también ¿qué comen aparte de la miel? Hojas (niños) manzanas (niños), aparte de miel ¿qué más comen? Fue el oso hacia donde estaba la miel ¿encontró qué?. (RO4M5)

Chile (niños) ¿Qué le pasó? se enchiló, estornudó y le dijo a la muñeca los osos pescan y dijo el oso no tengo río y como le hizo el oso se ¿fue a qué? a la bañera, al lavabo abrió y dijo aquí no salen peces (niños) ¿a poco salen peces del lavabo?. (RO4M5)

Nooo. (niños) ¿En dónde están los peces? en el río (niños) ¿en qué otro lugar aparte del río? en la playa - en el mar. (niños) Pongan atención les voy a poner de nuevo el cuento. Pongan atención. Acuérdense se equivocó y se comió salsa picante en vez de miel. Oí, oí en los arroyos de las montañas y colorín colorado este cuento - se acabó. (RO4M5)

También la mediación implica relacionar los aprendizajes previos:

La educadora de 2º inicia con la actividad hablando sobre las figuras que se observan en el medio ambiente, luego hace reflexionar a los alumnos sobre las casas que trajeron un día antes que figuras encuentran ahí. Los alumnos participan asertivamente, cuando no sabían la educadora los hacía observar y a encontraban a través del cuestionamiento la respuesta (FIG3).

Durante la fase de intervención se pudo constatar una práctica docente innovadora y creativa con un mediador eficaz que responde a las necesidades de los alumnos, estimula y motiva el aprendizaje de los niños, cuando la maestra de apoyo presentó el caso de un alumno que permanecía en su casa largas horas frente al televisor o manipulando juegos electrónicos a través de una *tablet*, por lo que en el jardín se le dificultaba mucho captar su atención ante las actividades académicas:

Le dije, mira vamos a trabajar con la *tablet*, le trabajé actividades de matemáticas, de conteo y de correspondencia y de lectura o sea me encontré una aplicación donde él va formando palabras, es como el alfabeto móvil, entonces tiene el abecedario y él va formando, entonces, comenzamos, ¡ah!, formando su nombre y eso lo motivó, decía ¡ay! qué padre maestra y él se sentó cambió su participación. (RO3M1)

“Cambió, era otro” (RO3M6).

Sí era otro, si esa flojera, esa pesadez que traía le cambió, entonces, bueno pensé bueno, no es a lo mejor, lo más conveniente, pero me sirve para estimularle el aprendizaje, y voy a estar manejando mitad y mitad de tiempo con otras actividades que no implique el uso de *tablet*. (RO3M1)

Como se pudo observar a través de la recogida de datos de los diversos instrumentos, la mediación es un factor clave para que los alumnos construyan aprendizajes significativos, sin embargo hay prácticas docentes con estilos de mediación más asertivos y presentes.

Así lo refiere la Secretaría de Educación Pública (2012) en los planes de estudio cuando señala que el aprendizaje es un acto intelectual, social, afectivo

que se construye por el niño:

El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado. (s/p)

Así cómo se observaron efectivas mediaciones, también hubo muchas otras prácticas educativas, en las que se observaban docentes ausentes con aquellos alumnos con mayores barreras para el aprendizaje y la participación como cuando:

El *teacher* continuó con su clase, pero no se observó una inclusión con Adilene y Ronaldo como en otras ocasiones, y el producto de ambos alumnos fue totalmente ineficiente, ya que no entendieron las consignas. O cuando durante varias sesiones la educadora no proveía alguna alternativa de trabajo o actividad para aquellos alumnos que tenían tiempo de no traer el cuaderno de actividades de su casa o en otra ocasión en que la educadora había encargado una lámina para recortar sobre el tema que iba a abordar y varios niños no trajeron el material, por lo que se quedaron sin hacer nada o cuando se percibía que no había un proceso de planeación de la mañana de trabajo y se improvisaba cada una de las actividades. (FIO3)

No hay que olvidar las aportaciones de Alzate et. al. (2005) cuando señaló

que:

Los procesos de mediación en el aula son diversos y las estrategias múltiples, en síntesis, se orientan a enriquecer el vocabulario del alumno con nuevos conceptos que le permiten reconfigurar los propios, dando origen a nuevas ideas, accediendo a una nueva información. (p.73)

“Reconocer que una planificación no concluye cuando inicia la clase es fundamental. Es más, a menudo las decisiones más significativas se toman en el transcurso de la clase, por medio de lo que se conoce como proceso de improvisación” puntualizó Ainscow, 2000, (p.41). Una práctica docente asertiva además de las habilidades para improvisar (y yo diría que también mediar) señala este mismo autor es la destreza que se tenga para emplear los recursos disponibles, incluyendo los humanos, para apoyar el PEA.

Escuela inclusiva y sin barreras para aprender

La UNESCO en su agenda Más allá del 2015: La educación que queremos, propuso como objetivo global “Asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030” (p.1).

Esta agenda educativa se basa en los derechos y una perspectiva de equidad e inclusión, con lo que se persigue que a todos los niños se les brinde múltiples vías de aprendizaje y que ninguno quede rezagado. Para ello se requiere entre otros factores escuelas inclusivas en donde los alumnos no tengan que enfrentar barreras que les limiten y obstaculicen el logro de esos objetivos.

Una escuela inclusiva y sin barreras para aprender es la tercer categoría

expuesta, ésta representa la institución educativa en donde el contexto escolar se compromete, responsabiliza y respeta la diversidad a través de la participación y promoción del trabajo colaborativo y de la puesta en práctica de estrategias educativas que permitan fortalecer la calidad educativa de la institución y la minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación. Cuando el colectivo docente busca y facilita estrategias y ambientes para que todos los alumnos sin excepción aprendan y participen sistemáticamente, ahí se están fortaleciendo las prácticas educativas en bien de la inclusión.

Lo anterior se respalda con la reflexión que hace Melero (2010) cuando cuestiona:

¿De qué hablamos nosotros cuando hablamos de educación inclusiva? Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas.... ¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje! Esto no debe interpretarse como que no ha de educarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada persona, ¡por supuesto que sí!, sino buscando metodologías que nos permitan dar respuesta a esas peculiaridades. (p.41)

Basado en estas ideas la Estrategia Inclusiva UAP-JN se orientó a promover que las participaciones y metodologías del colectivo docente (en el ámbito de cada competencia) fueran realizadas con un enfoque en donde los niños pudiesen construir sus aprendizajes y competencias, es decir, que tuvieran la oportunidad de desarrollarse en ambientes sin barreras. Tales aspiraciones

pudieron ser observadas en la siguiente práctica educativa:

La educadora explica y da indicaciones para la siguiente actividad, selecciona a la niña más pequeña para la entrega de material, da libertad a los niños para trabajar, desplazarse, compartir, había ruido y movilidad constante, los que van terminando entregan los productos a su maestra. Ángel permanece aislado, la maestra de apoyo se acerca a motivarlo y darle seguimiento, el niño no tiene material. La educadora se percató hasta ese momento y le da material y le invita a sentarse con otros compañeros. Después la educadora se sienta con otro alumno que no ha trabajado para ayudarlo a construir su aprendizaje. (FIGO3)

O cuando la psicóloga de UAP observa y comparte cómo la maestra de biblioteca utilizó diversas estrategias para motivar la participación de un alumno que se mantenía apartado e inseguro:

El otro día María Luisa motivó la participación de un alumno que había permanecido durante la narración de un cuento alejado del grupo, el niño estaba al final, calladito, entonces ella se da cuenta y le hablaba a él, le preguntaba, lo animaba y luego recuerdo que les quitó creo que una pelota a los compañeros, y se la dio a él, entonces el niño se puso bien contento y el niño empezó con un poquito más de libertad a participar y luego a la maestra María Luisa les dijo a los niños: ¡Bueno! este juego que vamos hacer ya no tiene nada que ver con la lectura que estamos haciendo, sino que vamos a jugar y ahí involucró al niño como si fuera el líder, un líder así calladito pero estaba encantado porque él iba y agarraba no recuerdo qué objeto que le dio María Luisa, este iba y lo agarraba y

otra vez y les ponía a los demás y entonces él estaba muy contento, sí de estar participando aunque hablaba muy poco, y muy bajito todavía, pero estaba muy contento. (RO5M6)

En esta situación la psicóloga de UAP percibió cómo la maestra pudo romper las barreras de participación del alumno:

Entonces a mí me dio mucho gusto, al final no le pude decir a María Luisa, pero me dio mucho gusto que recién que ella recibiera la información a ella le sirviera de algo, sí, porque muchas veces recibimos una información y nada más la guardamos y decimos pues hay pobre mira, ¡Ah! bueno, la cosa es ponerla en práctica, sacar y decir bueno ¿qué puedo yo hacer para compensar esa situación? porque como dice Adriana no depende de mí su situación cultural, su situación afectiva, nada depende de mí, pero depende mucho aquí como los hacemos sentirse, que son parte del grupo, que se sientan con confianza y eso les va a generar que puedan aprender mejor. Entonces a mí me gustó mucho tanto lo que pude ver con María Luisa, como la actitud que le pude ver al profe que ya no lo vi en la clase, pero le vi una actitud así como que muy interesado, si de preguntar y de decir ¡bueno maestra! yo es muy poquito el tiempo pero déjeme ver si yo me hago si todo, entonces yo creo que está muy bien eso de involucrarlos. (RO5M6)

Es importante señalar que al inicio de la fase de intervención en las primeras reuniones de coordinación para prácticas inclusivas se preguntó al colectivo cuáles eran las causas que afectaban más el desempeño de sus alumnos, en su mayoría referían como barreras para el aprendizaje y la

participación a aspectos inherentes al alumno:

Yo tengo varios niños que faltan mucho y no me traen el material, por ejemplo Alex siempre falta y el papá siempre trae receta, lo tienen muy chiflado, todas las mañanas que lo traen llora, y el papá siempre lo está consolando, y luego, luego se va y ya no llora. Otro que está muy atrasado es Jesús, aparte de que no hace caso, se enoja y a veces hace berrinche. (RO3M5)

“Ana no entiende, siempre termina al último y le digo que hacer y no lo hace o lo hace mal” (RO3M7). Otra maestra expuso que hay varios alumnos de 3º y 2º que cuando van a clase de cómputo no entienden las consignas: “Por ejemplo Amelia sólo se me queda viendo” (RO3M3). “Hay niños que vienen desmotivados para las actividades escolares, no participan, y no terminan los trabajos” (RO3M5).

Melero (2010) indicó que “Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la nueva cultura de la educación inclusiva” (p.42).

O bien como refirió Echeitea y Ainscow (2010) sobre cómo abordan las barreras los docentes:

A lo que ello apunta es a un nuevo modo de pensar que confronte las creencias profundamente arraigadas entre muchos educadores alrededor del mundo. Específicamente, requiere distanciarse de las explicaciones del fracaso escolar basadas en las características de niños individuales y de sus familias, y concentrarse más bien en el análisis de las *barreras* que

frenan la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como han sido experimentadas por los estudiantes dentro del sistema educativo. (p.7)

Por lo que es de vital importancia que el colectivo docente identifique cuáles son los obstáculos que sus alumnos tienen que enfrentar para evitar ambientes educativos que dificulten la construcción de sus aprendizajes, como se pudo apreciar en las siguientes situaciones durante la fase de intervención:

El *teacher* inicia sus actividades, no hubo necesidad de ajustes para ninguno excepto para Camilo, y el teacher no contempló ajustes para él. Esa misma mañana de trabajo la educadora les comunica que elaborarán flores para mamá, y pone a los niños con mayores habilidades a entregar el material. No se le dan ajustes a Camilo.

Hay dos niños que no traían cuadernos, uno de ellos lo perdió desde hace mucho, la educadora no provee ninguna otra alternativa, el niño sin hacer nada se desordena. La maestra de apoyo trajo otro material que reforzaba lo que estaban haciendo en el cuaderno para que el niño se incluyera. Hubo otros dos alumnos sin cuaderno, y la educadora no recurrió a otros recursos.

Aarón continuaba negándose a trabajar la actividad solicitada por la educadora, el niño no le motivaba realizarla, se observó que estaba por encima de las capacidades del niño, así como a Amelia, Ángel y Pedro, quienes se les dificultaba la consigna, no entendieron las indicaciones por lo que no se logró el objetivo de la actividad (FIGO3).

Todos los docentes exceptuando los que pertenecen a UAP perciben que las barreras para el aprendizaje y la participación son inherentes al niño. En este

sentido expresan:

Pero Ángel nunca participa, siempre trabaja pero ahí en su lugar. Pues porque esos tres niños que yo digo, ¡son este!, pues tienen diferente, su aprendizaje es diferente, no van al ritmo que los demás niños, con ellos son más lentos, es más leve su intelecto, es más lento para aprender. (RO1M5)

También refieren como parte fundamental de las deficiencias en los aprendizajes al contexto familiar:

La educadora mencionó que hablaban con los padres para que apoyaran más a sus hijos, pero que “normalmente los padres de esos alumnos no apoyaban” (RO1M5). Señaló que uno de sus alumnos más bajos “falta constantemente y ya se había hablado con el abuelo que está a cargo del niño, y que se comprometía traerlo pero no cumplía” (RO1M7).

Tales concepciones influyen muchas veces en la forma y esfuerzos que canaliza el docente para tratar de minimizarlas o eliminarlas. Por lo que retomando las directrices del Ministerio de Educación en España:

En este marco y sin tratar de restar un ápice a la importancia de las condiciones, los déficits o las dificultades individuales y específicas en los procesos de aprendizaje que el profesorado debe conocer, la gran aportación de la concepción constructivista es que nos obliga a pensar que las dificultades que presenta un alumno determinado también deben ser analizadas en el contexto amplio de la situación de enseñanza-aprendizaje, de las relaciones profesor / alumno / contenidos que dicha situación implica y de la ubicación general del niño o el joven en el centro

escolar. (p.3)

Como resultado del análisis de esta categoría se puede apreciar en la mayoría del colectivo docente una marcada tendencia a continuar asumiendo que las barreras para el aprendizaje y la participación son responsabilidad de actores y situaciones fuera del ámbito escolar. Con lo que se pierde la oportunidad de actuar y modificar aquellos obstáculos que el jardín de niños presenta a los alumnos.

Liderazgo colaborativo hacía prácticas inclusivas

La cuarta categoría representa el compromiso, la actuación y rol que asume el colectivo docente para promover, motivar y guiar los procesos inclusivos acordados, así como las propuestas, seguimiento y evaluación de las prácticas y estrategias inclusivas llevadas a cabo como medidas para fortalecer la atención a la diversidad.

Ainscow (2012) resalta que las investigaciones que ha llevado a cabo le han permitido:

Señalar ciertas “condiciones organizativas” –liderazgo compartido, elevados niveles de participación del personal y de los alumnos, planificación conjunta, voluntad de investigar, etc.- que fomentan la colaboración y la resolución de problemas entre el personal y que, por lo tanto, generan respuestas más inclusivas a la diversidad. (p.46)

Este mismo autor hace hincapié en las aportaciones de Zollers, cuando a través de un estudio de 1000 escuelas de Estados Unidos, encontró que las escuelas más inclusivas se caracterizaban, entre otros aspectos en tener liderazgo visionario, colaboración, evaluación reorientada y sobre Chadbourne

señaló sus descubrimientos en relación al impacto que tenían los directores en la inclusión educativa.

Ante estos análisis es importante que el director y el colectivo docente revaloren la importancia de asumir los roles y compromisos necesarios por el jardín de niños como escuela inclusiva.

En la opinión de Hallinger (2004, p.74) et al “el liderazgo colaborativo se centra en las acciones estratégicas de toda la escuela que se dirigen hacia la mejora de la escuela y se comparten entre el director, docentes, administradores y otros miembros de la comunidad educativa”.

Durante el proceso de operación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN se observó por parte del colectivo docente diversos grados de participación y actuación en las etapas del proyecto, destacándose como se mencionó con anterioridad actitudes reservadas (maestras que se limitaban a escuchar en las reuniones de coordinación para prácticas inclusivas), actitudes participativas (maestras que compartían sus experiencias), actitudes comprometidas (maestras que lograban trasladar los acuerdos en prácticas educativas) y actitudes propositivas (maestras que evaluaban las acciones y proponían cambios).

Los registros de observación arrojaron por ejemplo docentes que no sólo compartían experiencias si no propuestas para enriquecer las estrategias:

Ok, no sé si te entiendo. Necesitamos un tipo de agenda o cronograma para evaluar la asistencia de los niños, si no para evaluar la asistencia de nosotros los compañeros por llamarle de alguna forma al trabajo comprometido, es decir que si yo me comprometí a traérmelo, ir

registrando. (RE2M3)

“Hay niños normales pero que están distraídos, o se les olvida todo, o no atienden, o no pueden seguir el ritmo de las clases, o no entienden órdenes, o trabajan y sus resultados son deficientes” (RO1M3). “Pues podemos trabajar con ellos más” (RO1M5). “O encargarles más tareas, y más a los que faltan” (RO1M1). “Eso que plantean son estrategias para incluirlos, son muy buenas alternativas, pero tenemos que estructurarlo de tal forma que todo el colectivo docente trabajemos con un mismo objetivo”. (RO1M3)

Porque no precisamente no estipular un día, porque si se les dice a los niños los papás no los van a traer, porque se les tiene estipulado, el miércoles a esta hora, y ya llega como dice la maestra, es que no puede venir porque se me descompuso el carro, por eso dan pretextos, mejor sin estipular un día, mejor si llega Octavio apoyarlo y ya. (RO3M2)

Así mismo dichos registros y el diario de campo constataron el liderazgo ejercido por la directora del jardín, cabe reiterar que una de las educadoras tiene además la responsabilidad de ejercer las funciones directivas, quien se caracterizó principalmente por su actitud participativa y por brindar el apoyo en cuanto a espacios y tiempos para la realización de las diversas acciones dentro y fuera de los CTE, pero se observó un limitado rol hacía el proyecto como líder y agente motivador, impulsor y de cambio.

Es conveniente la existencia de un liderazgo colaborativo, en donde el colectivo exprese sus capacidades para lograr mejores ambientes educativos y procesos que permitan el desarrollo de habilidades docentes y directivas con resultados más efectivos para la inclusión. Como señaló Ainscow (2014) “Por

consiguiente, es necesario el liderazgo compartido, en el que el director de la escuela sea considerado el líder de líderes” (p.47).

Para tal fin Ainscow en el 2005, compartió las propuestas de Spillane, Halverson y Diamond:

Los investigadores y agentes involucrados asumieron que el liderazgo escolar tiene que entenderse como una práctica distribuida, extendida a través de los contextos sociales y situacionales de una escuela. Vimos esto como una perspectiva transformacional sobre el liderazgo que se establece para autorizar a otros para que provoquen el cambio, especialmente en relación con las maneras en que las relaciones sociales influyen en la enseñanza y el aprendizaje. (p.7)

Seguimiento y evaluación de prácticas inclusivas

La quinta y última categoría representó el trabajo realizado por el colectivo docente en la etapa 4 de la Estrategia Inclusiva UAP-JN. Esta categoría implica las reflexiones, seguimiento, evaluaciones, fortalezas y oportunidades de mejora que los docentes expusieron.

Todo proyecto educativo representa un objetivo y visión común hacia donde se desea situar a la institución, el reto sin lugar a dudas es trasladar las propuestas en acción. Y ese reto es al que se enfrentó el jardín de niños en la puesta en marcha de las prácticas con enfoque inclusivo que se definieron.

Para poder ubicar con mayor claridad estas ideas, se retomaron las aportaciones que Ainscow en el 2004 hace sobre las contribuciones de Wenger sobre el desarrollo y concepto de prácticas inclusivas:

El concepto de práctica no debe estar necesariamente restringido a la

labor y a las competencias de un educador particular. Una práctica es, más bien, la suma de las cosas que los individuos realizan dentro de su comunidad, haciendo uso de los recursos disponibles, para materializar un conjunto de metas compartidas. (p.5)

Y es en este sentido que en esta fase de intervención, se vislumbró llevar las propuestas de carácter inclusivo a la práctica a través del trabajo colaborativo entre el jardín de niños y los servicios de apoyo a preescolar (UAP).

De acuerdo a Ainscow 2004 en el documento El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Resaltó la importancia de las evidencias como parte fundamental para impulsar a las instituciones hacia la conformación de escuelas inclusivas: “Nuestra búsqueda de palancas también nos ha llevado a reconocer la importancia de las evidencias. Nos ha llevado esencialmente a concluir que, dentro de los sistemas educativos, ‘aquello que se mide se realiza’” (p.12).

Por consiguiente, para poder tener una comprensión clara del trabajo realizado se llevó a cabo al final del proceso de la estrategia inclusiva, la reunión de seguimiento y evaluación de prácticas escolares con enfoque inclusivo (ver Apéndice S) en ella se dio seguimiento a las acciones con enfoque inclusivo previamente acordadas por el colectivo docente, y se evaluó el impacto en las prácticas docentes, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como se compartieron los obstáculos a los que se habían enfrentado.

En síntesis en relación al tiempo y forma de aplicación del PEI las aportaciones docentes giraron en torno a lo siguiente: “Me parece bien apoyar a los niños temprano porque vienen más fresquitos” (RO3M2). “Y vienen más

dispuestos, también es bien importante que traigan más expectativas” (RO3M6).

Exactamente y ya a la salida, ya es más difícil porque si, ya andan cansados, o ya me voy, entonces, si en la mañana es mejor y sí yo he visto mucho avance también. Cuando esta Yara llega, va por ellos por los niños, y veo que sí se ha logrado porque, luego llegan al salón y ya llegan con otra actitud, ya ellos con más disposición también, y ya van bien motivados. (RO3M6)

“Es que quieran que no, como quiera se relajan” (RO3M1). “Se relajan exactamente” (RO3M7). “Como que cambian de aire, como los estás atendiendo en forma individual como que eso les estimula” (RO3M1).

Respecto a cómo mejorar el PEI, una maestra propuso tener un mayor acercamiento con los padres para que revaloren este tipo de apoyo, y con ello los traigan con constancia antes de la hora de ingreso al jardín.

En la misma reunión se les pidió que expresarán su evaluación sobre la Estrategia Inclusiva UAP-JN y la viabilidad de continuarlo en ciclos escolares posteriores: “Lo que ya hicimos o sea no dejarlo porque ya pasó este ciclo escolar no, yo digo seguir implementando, seguirlo haciendo porque nos favoreció mucho, nos ayudó bastante todo esto, avanzamos mucho y pues seguirlo o sea” (RO5M5). “O sea tenerlo ya como algo fijo” (RO5M4). “Exactamente” RO5M5. “No tenerlo como que algo de este año, como algo fijo permanente en el jardín” (RO5M4). “Porque si nos ayudó mucho” (RO5M5).

Propongo, ¿si empezamos con los niños desde el inicio del ciclo escolar? porque eso salió a mediados ¿verdad? Empezando el ciclo escolar nosotros vemos quienes necesitan apoyo y los ponemos en una reunión

del consejo a ¡ok! y empiezan desde ese entonces a pasar apoyo (RO5M4).

“A partir del diagnóstico tú te das cuenta” (RO5M5).

Va a ser un beneficio muy grande para el niño no quedarse atrás, porque muchos niños de tercero que van a salir ya, que llegaron después están bien atrasados y aunque uno quiera y diga lo voy ayudar, lo voy a pasar, no se va a poder en dos meses lo que hicimos en todo el año y no porque no lo hicimos nosotros, sino porque venía de otro jardín y llegaron aquí ya como que al último, a mí se me hace como que está muy bien ya algo fijo. (RO5M4)

Previo a la Etapa 4, se desarrollaron dos entrevistas, dirigidas a docentes que se caracterizaban por participaciones en el proyecto completamente opuestas. En las entrevistas se rescató:

¿Qué le aportó a su práctica docente esa reunión de coordinación para prácticas inclusivas, qué puede usted rescatar que le haya sido de beneficio para la función que desempeña? Pues poner más atención a la hora de estar dando mi clase, guiarme más con esos niños, apoyarlos más porque había unas cosas que no sabía y ya en reunión se mostraron, se compartieron y ya con eso. (RE1M4)

Al preguntárseles: ¿Cuál de esas tres estrategias le pareció de mayor utilidad y por qué?

La maestra de menor grado de participación en el PEI refirió que las planeaciones compartidas y sugerencias para una mediación inclusiva fueron las estrategias de mayor utilidad y la maestra con un participación

más activa en el PEI señaló: A mí, no, pues traerme al niño, a mí traerme al niño, porque es diferente estar con él solo trabajando, explicándole y diciéndole sólo las cosas. (RE2M3, RE1M4)

En cuanto a los obstáculos o barreras que limitaron la participación docente en todo el proceso del modelo inclusivo refirieron:

Mi participación, pues, una a lo mejor la inasistencia que a veces no venían y nos teníamos que ir para atrás en lugar de avanzar un poco. Otra yo creo, que como padre pues debe de apoyar y decir ya le van a dar al niño clases del apoyo que le hace falta a él verdad, pues tener la responsabilidad de él de traerlos, no sé a veces no los traen eso es de los padres. (RE2M3, RE1M4)

Cuando se les cuestionó sobre su opinión de continuar trabajando esta estrategia inclusiva en el siguiente ciclo escolar, como un proyecto del jardín de niños, todas las maestras manifestaron su interés en volverlo a llevar a cabo:

Yo pienso que es muy importante, sí los debemos de llevar, porque beneficia a los niños, me parece muy bien, me parece excelente, a lo mejor poner algunas otras más, también como dice tenemos que checar a los niños, que apoyos necesitan, sería a lo mejor quitaríamos una pondríamos dos. Me parece bien. (RE2M3, RE1M9)

En las entrevistas se planteó ¿Qué haría usted para mejorar el Modelo Inclusivo UAP-JN?

Yo siento que solamente a lo mejor no hace falta un poco más de. Sería en este caso de mi directora un poco más de liderazgo, que ella nos presione más para hacer las cosas, aunque sí las hacemos, pero como

que así que nos digan, ¡oye! tenemos que hacer esto, no puse el, no sé, que entre todos nos estemos diciendo, por ejemplo yo maestra de cómputo decirle a la maestra de música ¡oye! te toca tal niño, no vino pero pues llévate a éste, también necesita. Yo creo que entre todos presionarnos. (RE2M3)

Al pedirles al colectivo que compartieran su opinión sobre las reuniones de coordinación para prácticas inclusivas, el colectivo coincidió en que era una buena estrategia ya que les permitía compartir e intercambiar sugerencias o apoyos para su práctica docente y en particular para los casos de ciertos alumnos. Además una maestra expresó:

¡Ehhh! pues me sentía, me siento bien, pero a veces igual con ganas de decir o expresar algo, ¿qué me hubiera gustado cambiar? Este, pues que las estrategias que pusimos a lo mejor que fuera un poco más como más presión para uno para poder, para poder pasar a los niños, o aunque los pasáramos, como tener a esa persona que nos esté diciendo ¡oyes! esto, te toca ese niño, llévate a otro, eso yo pienso que nos faltó. (RE2M3)

También se compartió sobre los beneficios que trajo el modelo para los alumnos:

Pues sí es mucho trabajo, y es verdad, y si es este, como dices tú es, parte dar de nosotros, verdad, también, este, el esfuerzo que estamos haciendo, pero pues yo siento que sí estamos avanzando y que vamos, y que, tenemos un logro, vamos a tener un logro, ó sea, para el niño verdad y, pues, también este los papás, también se sienten muy contentos, verdad, pero más que nada todo esto le va ayudar al niño bastante, ó sea, que sí es mucho esfuerzo lo que estamos haciendo, pero pues para bien

de ellos, verdad. (RO3M7)

Pues cosas buenas, puras cosas buenas yo si lo he visto en mi grupo porque no precisamente llevártelo, el niño también tiene que integrarse verdad y convivir o sea con todo el grupo no nada más estar afuera, no afuera sino fuera del salón y para mí o sea las dos cosas y siento hemos avanzado mucho y a través de los consejos abordamos los temas que son más este, vaya para los niños. (RO5M7)

El colectivo docente también planteó algunas propuestas para mejorar el modelo inclusivo en el siguiente ciclo escolar como: instrumentar el PEI desde el mes de agosto para poder tener el tiempo suficiente para apoyar a los niños con barreras para el aprendizaje y la participación.

Otra propuesta se relacionó con reforzar el seguimiento del modelo y designar responsables para ello:

“A lo mejor si hacemos algo como una bitácora o una lista de lo que se debería de hacer y no lo hago, no porque no quiera” (RO5M3). “Si no por el tiempo también” (RO5M5). “O la organización” (RO5M7).

O la organización ¡exactamente!, no podemos llevarlo o avanzarlo así normalmente como nosotros queremos también, por el tiempo ya a veces lo quiero hacer y ya está computación y luego lo quiero hacer y ya viene Magda o la maestra de música o sea a veces el tiempo, si estaría bien así hacer una bitácora y ya para los compromisos. (RO5M5)

O sea hacer un trabajo más colaborativo, un seguimiento, un seguimiento, algo que sea como presión para nosotros, que sea algo que tenemos que hacer o sea tenemos que ir por el niño, si no vino buscar otro que se

trabaje y se dé el apoyo. (RO5M3)

Finalmente se resalta en este proceso de seguimiento y evaluación las aportaciones de Echeitea (2010) quien señaló:

En este contexto la indagación y reflexión sobre la práctica juega un papel importante para desarrollar el “liderazgo distribuido” que precisa el proceso de inclusión, pues como sugiere Copland (2003) (ver al respecto la revisión de González, 2008), dicha indagación colaborativa puede ser el “*motor*” para activar la participación, así como “*el pegamento*” que puede unir las comunidades en torno a un propósito común.

Cada una de las etapas incluidas en la Estrategia Inclusiva UAP-JN fueron abordadas como una propuesta que diera respuesta al planteamiento del problema de este trabajo de investigación, sin lugar a dudas la forma de asumir la diversidad y la inclusión educativa es el parteaguas para las prácticas inclusivas coordinadas entre el jardín de niños y los servicios de apoyo psicopedagógico.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Este trabajo de investigación permitió abordar dos aspectos básicos para una institución que desea ir acercándose a una educación inclusiva: la forma en que la comunidad escolar concibe la inclusión y la implementación de estrategias tendientes a fortalecer el proceso inclusivo aspirado.

Se distingue en esta investigación cualitativa con enfoque participativo, cómo el investigador vivenció las realidades de un jardín de niños y cómo dichas realidades dieron cuenta de las políticas, culturas y prácticas que en materia de inclusión se desarrollaban en la institución.

Si bien como se analizó en los capítulos previos, a pesar de existir los marcos legales que impulsan la inclusión educativa, en el jardín de niños objeto de estudio, no se ha traducido esta filosofía a las políticas, culturas y prácticas escolares.

Ante este escenario se fundamentó y buscó dar respuesta al primer planteamiento del presente trabajo de investigación ¿Cómo asume la atención a la diversidad y la inclusión educativa la educadora y el maestro de apoyo del jardín de niños?

Al respecto conviene decir que la inclusión educativa representaba para el jardín de niños participante en la fase de intervención un modelo alejado, sus aulas y espacios escolares se caracterizaban por prácticas de atención a la diversidad enfocadas principalmente a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades bajo la función y responsabilidad de los servicios de apoyo psicopedagógico y a través de algunas

tareas de coparticipación entre la educadora y el personal de UAP. El no asumir el colectivo docente la inclusión como un compromiso dentro de su ámbito de competencia, lo mantenía alejado de prácticas educativas que permitieran promover espacios inclusivos para todos los alumnos.

Ciertamente es significativa la importancia que representa al brindar espacios educativos atendiendo a la diversidad, que el colectivo docente conozca de manera asertiva las implicaciones de la filosofía y proceso de inclusión. A partir de esta concepción y del proceso de intervención de la investigación la educadora y los maestros complementarios tuvieron la capacidad de ir consolidando una nueva manera de asumir, abordar y enfrentar la educación inclusiva como parte de sus prácticas y ambientes escolares.

Parte de esta concepción implicó que el colectivo docente reconociera al trabajo inclusivo como un largo proceso que promueve el aprendizaje de todos, en donde el trabajo colaborativo y el liderazgo compartido requiere de permanente aprendizaje docente, participación, flexibilidad, creatividad, e innovación educativa y en donde se percibe a la diversidad como elemento del que se benefician y aprenden todos.

A partir de este marco y de la nueva concepción docente en materia de inclusión educativa, se diseñó e implementó la Estrategia Inclusiva UAP-JN para el jardín de niños. Recurso cuyo objetivo pretendió dar respuesta al segundo planteamiento de investigación ¿Cómo fortalecer las prácticas en el aula para brindar un servicio educativo inclusivo por los jardines de niños y los servicios de apoyo psicopedagógico?

La propuesta abordada en la fase de intervención de la investigación se

enfocó en fortalecer las prácticas inclusivas, a través de diversas estrategias contempladas en 4 etapas: Plática de sensibilización a docentes y padres de familia, Reuniones de coordinación para prácticas inclusivas, Estrategia escolar con enfoque inclusivo y Evaluación de prácticas escolares inclusivas.

A lo largo de la fase de intervención se consolidaron los nuevos conceptos inclusivos por parte del colectivo docente lo que llevó a acciones concretas, participaciones activas y propositivas que permitieron acercar al jardín de niños a una escuela comprometida con la atención a la diversidad y la inclusión como medio para brindar una educación de calidad. Si bien, se observaron algunas participaciones y acciones por parte del colectivo docente susceptibles de mejora, fue gratamente satisfactorio observar cómo a través de la Estrategia Inclusiva UAP-JN se dio el verdadero sentido a la inclusión educativa y a la responsabilidad que implica para el colectivo docente la búsqueda de un jardín de niños inclusivo.

Conviene distinguir que las diversas etapas de la estrategia inclusiva incluyeron acciones que fueron abordadas en el análisis de la investigación a través de la siguiente categoría: La Inclusión desde la perspectiva del contexto escolar. Esta exploración es el punto de partida de cualquier esfuerzo hacia la consolidación de prácticas inclusivas. Más allá de la sensibilización hacia los padres y colectivo docente, se requiere en los diversos actores una reorientación en la formación sobre la filosofía, proceso y/o modelo inclusivo, como medio no solo de atención a la diversidad, si no, como un elemento que fortalece la calidad educativa.

Lo cierto es que un jardín de niños que desee brindar una educación

inclusiva debe garantizar que las educadoras, maestros complementarios y especialistas de UAP, tengan un mismo referente y hablen un mismo lenguaje, por lo que esta etapa fue el arranque de la propuesta.

El propósito fue alcanzado, tanto el colectivo docente como los padres de familia adquirieron nuevos referentes en materia de inclusión y respeto a la diversidad, lo que permitió continuar con las siguientes etapas de la estrategia.

Dentro de la categoría Estrategias escolares con enfoque inclusivo, se considera al trabajo colaborativo como el eje transversal de la estrategia inclusiva propuesta. La participación en acción es el motor de las prácticas inclusivas, ya que requiere además de un compromiso y actitud a favor de la inclusión, compartir experiencias, asumir acuerdos, enfrentar retos, consolidar acciones, liderazgo compartido, autoevaluación y coevaluación.

Baste observar cómo a partir de la implementación de la estrategia inclusiva se generaron diversos grados de participación, encontrándose personas que se desempeñaron como simples espectadores hasta aquéllos con roles activos y propositivos.

En resumen, el trabajo colaborativo constituyó el elemento clave en la consolidación de la estrategia inclusiva y la generación de espacios, ambientes y acciones promotoras de participación hacia la inclusión y minimización de las barreras escolares.

Por otra parte, con la Estrategia Inclusiva UAP-JN se impulsaron dos acciones más: Programa emergente inclusivo y Planeaciones compartidas. Con lo que fue factible evaluar la siguiente categoría las Adaptaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las acciones Programa emergente inclusivo y Planeaciones compartidas constituyeron todo un reto, a pesar de la comprensión por parte del colectivo sobre la importancia de la inclusión como un proceso para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de aquellos alumnos con mayor rezago educativo o con mayores barreras para el aprendizaje y la participación, algunas educadoras y maestras complementarias no lograron asumir un papel activo y constante. Los procesos de autoevaluación y coevaluación reflejaron que quienes participaron limitadamente compartieron que las cargas administrativas, las propias responsabilidades, las inasistencias de los alumnos y la poca participación de los padres fueron los obstáculos enfrentados para poder traducir los acuerdos a acciones concretas.

En este mismo orden de ideas, se observó que las acciones de la educadora con mayor participación en la estrategia de planeaciones compartidas, representaron para los padres y maestras complementarias un valioso recurso de motivación, orientación y guía hacía las responsabilidades que a cada uno competían. Sin embargo aquella educadora que no asumió permanentemente este compromiso, repercutió en las prácticas educativas del resto del colectivo docente, así como en la participación en casa de los padres.

Se determinó a la Mediación docente inclusiva como la tercera categoría a analizar, con ella se buscó valorar la participación del colectivo docente como mediadores para la construcción del aprendizaje de los alumnos. Esta importante acción docente fue impulsada en la estrategia inclusiva a través de acciones de colaboración en donde los servicios de UAP ofrecían recomendaciones y sugerencias al colectivo docente para potencializar el aprendizaje de los

alumnos.

Durante el seguimiento a esta estrategia se constató cómo algunos integrantes del colectivo docente brindaron situaciones y ambientes educativos con mediaciones asertivas. En contraparte también se observaron participaciones en donde la educadora o maestro complementario figuraban sólo como proveedores de información por lo que se apreciaba dificultades para la mediación, principalmente para aquellos alumnos con mayores barreras para el aprendizaje y la participación. Esto no significa que no se dieron procesos de mediación, sino, que la mayoría de las veces se mediaba con niños con mayores habilidades y competencias, quedándose al margen de este beneficio el resto de los alumnos. Ante tales escenarios si la maestra de apoyo estaba presente era ella quien intervenía o servía de modelo para la educadora al llevar a cabo acciones mediadoras.

Lo anteriormente expuesto da nuevos significados con base al contexto del jardín de niños; ya que las educadoras y maestros complementarios con menores prácticas mediadoras se caracterizaron por un menor conocimiento de los estilos, motivaciones y necesidades de los alumnos.

Por otra parte a través de la Estrategia Inclusiva UAP-JN se analizó La escuela inclusiva y sin barreras para aprender. Bajo esta categoría se observa en la fase diagnóstica y posteriormente en menor grado en la de intervención, una marcada tendencia por parte del colectivo docente a asociar las barreras para el aprendizaje y la participación al alumno y sus contextos familiares.

Para comprender lo anterior, se señala que algunos integrantes del colectivo docente no les fue posible asumir a la escuela, al colectivo docente y

las prácticas escolares como los factores que incrementan las barreras que el alumno tiene que enfrentar cuando el jardín de niños ofrece prácticas escolares alejadas de sus necesidades, estilos, ritmos y motivaciones.

Desde esta perspectiva se observó que los estilos de enseñanza y la formación de la educadora y los maestros complementarios impactaron en forma positiva y negativa las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por otro lado al analizar el liderazgo colaborativo hacia prácticas inclusivas, se considera como uno de los aspectos fundamentales que se deben abordar ante cualquier proceso educativo orientado a la atención a la diversidad e inclusión.

El análisis de los datos evidenció cuan necesario era para los participantes lo que Ainscow señala como atributo fundamental en un director; 'el director como líder de líderes'. Si bien se observó durante el proyecto diversos grados de participación y acción por parte del colectivo docente, que se trasladaban desde actitudes reservadas, participativas, comprometidas hasta propositivas, las de menor acción, bajo mi apreciación, fueron predeterminadas por el rol desempeñado por el directivo.

Lo anterior no sólo es la percepción del investigador, sino también es el reflejo del sentir de algunos sujetos participantes quienes manifestaron no reconocer en el director un líder como agente motivador, impulsor y de cambio. Bajo mi apreciación puede atribuirse esta falta de liderazgo a que una de las educadoras desempeñaba paralelamente la función directiva por lo que asumía en el mismo tiempo escolar una doble responsabilidad.

Para finalizar es importante señalar que la Estrategia Inclusiva UAP-JN

constituyó una propuesta para acercar al jardín de niños y a la Unidad de Apoyo a Preescolar hacia una educación inclusiva. Se considera a la propuesta como una estrategia entre otras muchas que se pueden implementar. Por lo que cualquier acción encaminada a este fin debe considerar que la inclusión educativa es un proceso continuo, flexible que se va abordando en función del contexto, pero que precisa de condiciones o elementos fundamentales, que se interrelacionan como piezas de un lego para constituir un todo, pero que deberán estar enmarcados en tres dimensiones políticas, culturales y prácticas.

Por último ante el tercer planteamiento de investigación ¿Cómo la tarea compartida entre el jardín de niños y la unidad de apoyo de preescolar propicia el mejoramiento del servicio educativo inclusivo?

Con el proyecto se lograron sentar las bases de una nueva cultura inclusiva en donde tanto las educadoras como las maestras complementarias y el personal de UAP, asumieron prácticas inclusivas como una tarea de responsabilidad compartida. Si bien las intervenciones estuvieron marcadas por diversos grados de participación, condicionado al tipo de función que desempeñaba cada docente, formación básica y horas-docentes trabajadas, es importante resaltar que los esfuerzos traducidos en compromisos, acuerdos y acciones llevadas por el personal del jardín de niños en coparticipación con el personal de UAP fueron determinantes para acercar a la institución hacia una educación inclusiva.

Recomendaciones

Este trabajo de investigación sentó las bases para que el colectivo escolar asumiera una cultura, políticas y prácticas inclusivas en el jardín de niños objeto

de estudio, sin embargo es necesario impulsar nuevos trabajos de investigación que permitan valorar el impacto de la Estrategia Inclusiva UAP-JN en la minimización del rezago educativo y las barreras para el aprendizaje y la participación.

También se considera pertinente futuros trabajos sobre las ventajas que representaría para la Estrategia inclusiva propuesta o para otras prácticas con enfoque inclusivo el abordarlas formalmente en los Consejos Técnicos Escolares como parte de los compromisos de mejora educativa.

Referencias

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) DOF 1992. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Revista Aula de Innovación educativa*, 191, 42-44.
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf
- Ainscow, M. (enero, 2005). *El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva*. Ponencia presentada en Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, España.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*. 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Revista Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Arnaiz, S. P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educación S. XXI*, 30(1), 25-44.
- Ander-Egg, E. (2002). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*.

Recuperado de

file:///Users/nicolasduarteborrego/Downloads/850155328.ANDER-EGG-I-La-investigacion.pdf

Alzate, P. M., Arbelaez, G. M., Gómez, M.M., Romero, L. F. y Gallón, H. (2005) Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 69-101.

Berruezo, A. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.

Booth, T., Ainscow, M. (2002a). *Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., Ainscow, M. (2002b). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Cabrera A.J.S. y Fariñas, L. G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Investigación* 37(1), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>

Campoy, A. T, y Gómes A. E. (2009) *Técnica e instrumentos cualitativos*. En Pantoja, A. Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. (pp. 275-300). Madrid: EOS.

Cardona, M.M.C. (2003). La inclusión y cambios en el aula Adaptaciones Instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.

- Creswell, J.W. (2009). *RESEARCH DESIGN Qualitative. Quantitative, and Mixed Methods Approach*. Thousand Oaks, CA, EE.UU: Sage.
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5(2), 11-12.
- Echeita G, Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia presentada en II. Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Escobar, F. M. (2004). La Educación Preescolar un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral. *Revista Acción Pedagógica*. 13(2), 137-140.
- Gómez, H. I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Revista Perspectiva Educacional*, 51(2), 21-45.
- Hdz-Burgos, J., López, C. A. (2014). *La cultura inclusiva desde la mirada de los alumnas(os) de educación primaria. Agentes de la Escuela Regular ante la especial*.
Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/educesp2.pdf>.
- Hallinger, P., Hck, R.H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación 12(4), 71-88.

Hernández, R. G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122). 38-77.

Ley General de Educación. (2013). Diario Oficial de la Federación, DOF 2013.

Recuperado de

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013.

Lozano, R. A. (2011). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. D.F: Trillas.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Recuperado de

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m5_ei.pdf

Melero, L.M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, (21), 37-54.

Moliner, G. O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160204.pdf>

Moliner, G. O. , Sales C. M., Moliner, M.L. (2011). Prácticas Inclusivas en el aula. Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5(12), 15.

Recuperado de

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5->

num2/Revista%20Educacion%20Inclusiva.pdf

Moral, S. C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón Revista pedagógica*. 66(2),121-138. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717070>

Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. Jomtien-Tailandia. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca. France: UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje*. France. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116350So.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir*

nuestros compromisos comunes. Foro mundial sobre educación, Dakar, Senegal.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. 48 Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza. Recuperado de

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/BEYOND2015-TheEdWeWant_Final_Brochure-SPA.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(2008). *48° Reunión de la Conferencia internacional de Educación 'Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro'*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICIE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. France: UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(2011). *Educación Inclusiva. Marco de referencia para el quehacer del Ministerio de Educación Pública*. Recuperado de

http://portal.unesco.org/geography/es/files/14451/13128287273Eroles-Marco_de_referencia_para_el_quehacer_del_Ministerio_de_Educacion_Publica.pdf/Eroles-Marco%2Bde%2Breferencia%2Bpara%2Bel%2Bquehacer%2Bdel%2BMinisterio%2Bde%2BEducacion%2BPublica.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(2015). *Más allá de 2015: la educación que queremos*. Foro Mundial sobre la educación. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001615/161565s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(s.f). *Educación para Todos*. Recuperado de:

<http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>

Porter, G. (2008). Teorías de la Reestructuración. En Pozo, J.I. *Revista de la*

Asociación de Inspectores de Educación en España. (8). Recuperado de

http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=443&Itemid=64

Pozo, J.I. (1997). *Teorías de la Reestructuración*. En Pozo, J.I. Teorías cognitivas del aprendizaje. (pp. 225-252). España: Ediciones Morata.

Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. España: Aljibe.

Pujolás, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad de educación*. Recuperado de

http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Ensenar_juntos_Alumnosdiferentes_Pujolas_35p.pdf

Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes*. Memoria VI Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa (pp.15-94). La Antigua, Guatemala.

Pujolás, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Revista Aula de*

Innovación Educativa, 191, 38-41.

Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Revista Educación Siglo XXI* 30(1), 89-112.

Ramírez, M. M. (2010). *Modelos de enseñanza y métodos de casos. Estrategias para ambientes innovadores de aprendizaje*. p.180-181. México: Trillas.

Rodríguez, G. G., Gil F.J. y García, J..E (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.

San Martín, C. (2011). ¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 171-188. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art9.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Reforma Integral de la Educación Básica 2014*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/?act=rieb>

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México, D.F: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. 2011a. México, D.F: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora: Educación Básica Preescolar*. 2011. México, D.F: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Enfoque centrado en el aprendizaje*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_es

tudios/enfoque_centrado_aprendizaje

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación* 2013-2018. México, D.F: Autor.

Suarez, P. M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.

Recuperado de

http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf

Taylor, S.B., Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Ediciones Paidós.

Vidzer, E. (2012). *Paradigmas y estilos de conocimiento*. Cultivando dominios sociales. Recuperado de

http://labcomifp.ubi.pt/files/agoranet/05/vizer_paradigmasyestilos.pdf

APENDICE

Apéndice A: Cuestionario para educadoras

FDC1

Pág. 1 de 2

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer el contexto escolar y áulico de un Jardín de Niños de periferia de zona urbana de ciudad Victoria.

La percepción y opiniones expresadas en el presente serán de gran utilidad. Por lo que se agradece dar respuesta con toda libertad, extensión y claridad.

¡Gracias por su colaboración y por el tiempo invertido en su llenado!

1. ¿Cantidad de alumnos que componen su grupo escolar?

Menos de 10 ____ Entre 10 y 20 ____ Entre 20 y 30 ____ Más de 30

2. ¿En su grado cuantos alumnos tienen un desempeño?

- | | |
|--------------|-------|
| a. Excelente | _____ |
| b. Muy bueno | _____ |
| c. Bueno | _____ |
| d. Aceptable | _____ |
| e. Bajo | _____ |
| f. Muy Bajo | _____ |

3. ¿Conoce las causas que afectan en los alumnos que presentan bajo y muy bajo desempeño? Sí su respuesta es afirmativa señale las causas.

No ____ Sí ____

Especifique:

4. Señale en orden de importancia 3 situaciones o aspectos que usted considere son obstáculos para que los alumnos aprendan adecuadamente.

- | | |
|----|-------|
| 1. | _____ |
| 2. | _____ |
| 3. | _____ |

5. ¿Qué acciones realizan los padres de los alumnos con bajo y muy bajo desempeño para apoyarlos en su educación?

Pág. 2 de 2

6. ¿Qué acciones se llevan a cabo con los alumnos que presentan un bajo desempeño?

_____	_____
_____	_____
_____	_____

7. ¿El formato de planeación incluye algún apartado específico para los ajustes curriculares?

No ____ Sí ____

8. Relacione en orden de importancia cuáles son los ajustes curriculares que en las últimas 3 planeaciones fueron registradas.

1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

9. Señale cuál de las siguientes acciones considera para los alumnos con bajo desempeño escolar.

	N	PV	MV	S
1. Repetir consignas en forma individual	_____	_____	_____	_____
2. Explicar cómo realizar la actividad (individual)	_____	_____	_____	_____
3. Demostrar y ejemplificar como realizar la actividad	_____	_____	_____	_____
4. Contenidos distintos según aprendizajes	_____	_____	_____	_____
5. Establecimiento de normas, reglas y rutinas	_____	_____	_____	_____
6. Ubicación estratégica en espacio físico	_____	_____	_____	_____
7. Brindar más tiempo al alumno para realizar la actividad	_____	_____	_____	_____
8. Simplificar la actividad	_____	_____	_____	_____
9. Uso o ajuste a los materiales y/o recursos	_____	_____	_____	_____

10. Señale en orden de importancia que aspectos toma en cuenta para la realización de ajustes curriculares.

1. Entrevista a padres	_____
2. Observación del alumno	_____
3. Aplicación de algún método o prueba para evaluar el desempeño del alumno	_____
4. Coordinación con personal de UAP	_____
7. Registrar progreso del alumno	_____
8. Planear en base a seguimientos	_____

11. ¿Qué factores considera necesita el docente de grupo para poder

10. Enseñanza para todos por igual	_____
11. Enseñanza en forma individual para algunos	_____
12. Enseñanza adicional a algunos alumnos	_____

El presente cuestionario obedece a un trabajo de investigación académico y tiene como objetivo conocer los procesos que se dan en las escuelas inclusivas.

La percepción y opiniones expresadas en el presente serán de gran utilidad. Por lo que se agradece dar respuesta con toda libertad, extensión y veracidad. Sus respuestas permanecerán en el anonimato.

¡Gracias por su colaboración y por el tiempo invertido en su llenado!

1. ¿Cantidad de grupos que componen Jardín de Niños? _____

2. ¿Se involucra en el diseño de la planeación de la educadora para la atención a la diversidad?

Sí _____ No _____

3. Si realiza la planeación junto con la educadora señale en orden de recurrencia en que momento lo hace.

- En un día y hora previamente programada _____
- En la hora del recreo _____
- Cuando los alumnos están en alguna clase complementaria _____
- Durante la mañana de trabajo con los niños _____

4. ¿Brinda sugerencias de ajustes razonables a la educadora durante el ciclo escolar?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

5. ¿Qué medio utiliza para brindar las sugerencias?

Forma verbal _____
 Forma Escrita _____
 Ejemplifica con el alumno _____

6. ¿Da seguimiento a los ajustes razonables sugeridos a la educadora?

Siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____ Especifique forma: _____

7. ¿En orden de importancia señale los obstáculos a los que se enfrenta para poder dar brindar los ajustes razonables a la educadora?

- _____
- _____
- _____

8. ¿En orden de importancia señale los obstáculos a los que se enfrenta para poder dar seguimiento a los ajustes razonables a la educadora?

- _____
- _____
- _____

9. ¿Apoya la labor educativa y la práctica de la educadora dentro del aula?

Si _____ No _____ Si su respuesta es afirmativa señale tiempo que dedica a la semana a cada grupo. _____

Apéndice C: Guía de Observación

FIO1A

OBSERVADOR PARTICIPANTE: VABM

<i>Escenario:</i>	Aula de cómputo Jardín de Niños
<i>Situación:</i>	Taller de sensibilización y normatividad de la educación inclusiva para docentes. (Sesión 1A).
<i>Propósito:</i>	Valorar el dominio que el colectivo docente tiene sobre la inclusión educativa y las formas de participación escolares para favorecerlas.
<i>Participantes:</i>	Educadora 3º (directora), educadora 2º, maestra de música, de cómputo, biblioteca, maestra de apoyo de UAP, y psicóloga de UAP.
<i>Instrumento:</i>	Diario de Campo y Registro de Observación

Fecha: _____

Tiempo: 45 minutos

Puntos a Observar:

- Conocimiento sobre el enfoque inclusivo
 - Participación
 - Prácticas
 - Aportaciones
-
1. El docente acepta la inclusión como un compromiso personal independientemente de la función que desempeñe.
 2. El docente ve el trabajo colaborativo como una forma de fomentar la inclusión educativa en el jardín de niños.
 3. El docente lleva a su función prácticas escolares inclusivas para todos los niños.
 4. El docente ve a la inclusión como un proceso continuo y permanente.
 5. El docente enfoca la inclusión como un modelo para todos los alumnos y no solo para los que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidades.

<i>Escenario:</i>	Aula de cómputo Jardín de Niños
<i>Situación:</i>	Taller de sensibilización y normatividad de la educación inclusiva para padres de familia. (Sesión 1B).
<i>Propósito:</i>	Valorar las ideas que los padres de familia tienen sobre el Jardín de Niños como institución que promueve la inclusión de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidades.
<i>Participantes:</i>	Maestra de apoyo y psicóloga de UAP, padres de familia.
<i>Instrumento:</i>	Diario de Campo y Registro de Observación

Fecha: _____

Tiempo: 45 minutos

Puntos a Observar:

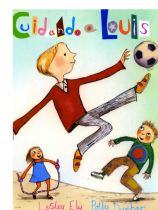
- Interés
 - Sensibilización
 - Comprensión
 - Participación
1. Los padres de familia muestran interés por los contenidos abordados durante la plática.
 2. Los padres se sensibilizaron con el relato de ¡cuidando a Louis! (Cuento cuyo tema central es la inclusión de un niño con autismo en una escuela regular) o el Video 'María' en donde se presenta como María una alumna realiza prácticas inclusivas con un compañero con PCI.
 3. Los padres muestran comprensión de lo que es la inclusión educativa y del papel del Jardín de Niños en este proceso.
 4. Los padres de familia se interesan y exponen opiniones positivas sobre los alumnos que presentan NEE y/o discapacidades.
 5. Posterior a la plática se observa un clima de aceptación, empatía e inclusión por el alumno con autismo que asiste al Jardín.

El presente cuestionario obedece a un trabajo de investigación académico y tiene como objetivo conocer los procesos que se dan en las escuelas inclusivas.

La percepción y opiniones expresadas en el presente serán de gran utilidad. Por lo que se agradece dar respuesta con toda libertad, extensión y veracidad. Sus respuestas permanecerán en el anonimato.

¡Gracias por su colaboración y por el tiempo invertido en su llenado!

1. ¿Cómo es el trato que el personal docente, administrativo y directivo brinda a los alumnos que asisten al jardín de niños?
2. ¿Qué hace el personal docente para apoyar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (problemas de lenguaje, aprendizaje, conducta) y/o discapacidades o simplemente tienen un ritmo de aprendizaje más lento o diferente?
3. ¿Cuál es su opinión con respecto a que al jardín de niños asistan alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades?
4. ¿Cuál es su opinión cuando su hijo (a) se relaciona y comparte actividades con compañeros que vienen de un contexto diferente al suyo, o tienen diferentes logros (bajo desempeño, problemas de lenguaje o discapacidad) o de conducta inadecuada?
5. Después de la plática dada por la Unidad de Apoyo (narración del cuento de 'Cuidando a Luis' y explicación de lo que es una escuela inclusiva' ¿cómo cambio su forma de ver a los compañeros de su hijo(a) y al jardín de niños como escuela inclusiva?
6. ¿Para usted una escuela inclusiva, es aquella que debe preocuparse solo por alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades o por todos los alumnos?



<i>Escenario:</i>	Aula del Jardín de Niños
<i>Situación:</i>	Reunión de coordinación docente para prácticas inclusivas (Sesión 3)
<i>Propósito:</i>	Valorar la participación, propuesta y actitud de los docentes ante los acuerdos y retos para fortalecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad del Jardín de Niños.
<i>Participantes:</i>	Educadora 3º (directora), educadora 2º, maestra de música, de cómputo, biblioteca, maestra de apoyo de UAP, y psicóloga de UAP.
<i>Instrumento:</i>	Diario de Campo y Registro de Observación

Fecha: _____

Tiempo: 45 minutos

Puntos a Observar:

- Actitud
- Participación
- Acuerdos
- Aportaciones

Preguntas a contestar con la observación:

- ¿Cuál es la actitud docente ante el programa de atención inclusiva que se está operando (motivación, indiferencia, negación)?
- ¿Los docentes comparten experiencias sobre su práctica señalando aquellos alumnos que consideran necesitan ser incluidos y minimizadas las barreras para el aprendizaje y la participación?
- ¿Los docentes aportan sugerencias, estrategias para la atención de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?
- ¿Los docentes promueven acuerdos para la atención a la diversidad de los alumnos seleccionados por el colectivo?
- ¿Los docentes aceptan las sugerencias del resto del colectivo o investigador para fortalecer las prácticas inclusivas del centro?

Escenario: Aula del Jardín de Niños

Situación: Acompañamiento a educadora en aula regular

Propósito: Valorar la participación, el trabajo colaborativo, y las estrategias didácticas con enfoque inclusivo realizados por la educadora y maestra de apoyo.

Participantes: Educadora 2º y maestra de apoyo de UAP.

Fecha: _____

Tiempo: 45 minutos

Instrumento: Registro de Observación

Puntos a Observar:

- Actitud
- Trabajo colaborativo
- Ajustes razonables
- Barreras

Preguntas a contestar con la observación:

- ¿Cuál es la actitud docente ante la presencia e intervención apoyo en el aula regular. (motivación, indiferencia, negación)?
- ¿Cuál es el papel que juega la maestra de apoyo durante la práctica docente de la educadora?
- ¿Los docentes comparten roles de participación durante las actividades escolares?
- ¿Los docentes brindan ajustes a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación?
- ¿Qué estrategias inclusivas y de atención a la diversidad realizan la educadora, maestros de música, cómputo, inglés, biblioteca, educación física en el aula regular?
- ¿Cómo incluye la educadora a los padres en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos?

Apéndice H. Guía de Entrevista

FIE1

LOGISTICA PREVIA:

Se establecerá contacto con el informante previamente seleccionado, para solicitarle la entrevista y acordar fecha, lugar y hora que le sea de mayor comodidad para el entrevistado. Se le informará sobre el objetivo de la entrevista y el anonimato.

ENTREVISTADOR: VABM

Tipo de Entrevista: Estructurada o focalizada

Escenario: Aula de medios del Jardín de Niños

Propósito: Analizar las participaciones, percepciones, y/o experiencias de los docentes en el programa de inclusión acordado en la Reunión de coordinación docente para prácticas inclusivas (Sesión 3)

Constructo:

- Actitud
- Trabajo inclusivo
- Barreras

Selección Informantes: Sobre los siguientes criterios: Docente más participativo, Docente menos participativo

Informantes: maestra de música y maestro de cómputo

Fecha: _____

Tiempo: 15 minutos

Se inicia con un saludo, se le recuerda que la entrevista es parte del trabajo de investigación de la MEBA y que obedece al proyecto de Inclusión abordado por el Jardín de niños por lo que se agradece al docente el tiempo y la oportunidad de conversar. Se informa que el objetivo de la entrevista es conversar sobre las acciones llevadas a cabo por el colectivo acordadas previamente para fortalecer la atención a la diversidad y la inclusión en el Jardín de Niños.

Se reafirma que la percepción y opiniones expresadas serán de gran utilidad y se comunica que lo expuesto permanecerá en el anonimato y que tendrá la oportunidad de leer la transcripción si así lo desea.

Entrevista:

Preguntas descriptivas:

1. ¿Podieras describir cuál es tu función y/o participación dentro del Jardín de Niños?
2. ¿Cómo es un día de trabajo en el Jardín de Niños?
3. ¿Podrías hablarme sobre tus vivencias en otros entornos educativos que sirvieran para fortalecer la inclusión en el Jardín?

Preguntas estructuradas:

4. ¿Normalmente cuantos alumnos asisten por grupo?
5. ¿De esos alumnos cuantos consideras que no participan en tu clase de una manera adecuada?
6. ¿Porqué crees que no pueden seguir el ritmo de tus clases?
7. ¿Qué opinión tienes sobre las estrategias que se abordaron en la última sesión de coordinación de prácticas inclusivas?
8. ¿Cómo te sentiste en esa reunión de trabajo? ¿Qué te gustaría haber cambiado?
9. ¿Qué aportó a tu práctica docente la reunión de coordinación de prácticas inclusivas?
10. ¿Cuál fue tu participación en el programa de atención inclusiva?
11. ¿Qué harías tú para mejorar dicho programa?
12. ¿Qué obstáculos y/o barreras limitaron tu participación?
13. ¿Cuál es tu opinión de sobre la participación de tus compañeros en el trabajo colaborativo y los compromisos contraídos?

Preguntas de constatación:

14. Se llevaron a cabo dos acciones fundamentales el apoyo inclusivo a los niños con BAP y los comunicados a padres sobre los contenidos semanales y los ajustes razonables ¿cuál te pareció de mayor utilidad?
13. ¿Qué otra acción considerarías que debió de haberse llevado a cabo?
14. ¿Cuál es tu opinión en relación a seguir en el siguiente ciclo escolar trabajando con acciones para fortalecer la inclusión educativa?

Se agradece el tiempo y la colaboración hacia la entrevista y su participación abierta.

Apéndice I: Cuestionario

FIC4

Cuestionario para la Sesión 4. Trabajo colaborativo dentro del aula regular y el aula de apoyo.

Propósito: Conocer las percepciones del colectivo docente sobre el apoyo psicopedagógico.

La percepción y opiniones expresadas en el presente serán de gran utilidad. Por lo que se agradece dar respuesta con toda libertad, extensión y claridad.

¡Gracias por su colaboración y por el tiempo invertido en su llenado!

1. ¿Cómo considera la participación de la maestra de apoyo en el aula regular?

2. ¿Qué otras funciones considera que el maestro de apoyo debe asumir dentro del aula regular?

3. ¿En qué forma participa el maestro de apoyo cuando asiste a grupo?

4. ¿Qué opinión tiene sobre el acompañamiento que el maestro de apoyo da a los alumnos en el aula de apoyo?

5. Considera que los alumnos que asisten a apoyo individual tienen un desempeño.
___ Mejor
___ Igual
___ Menor

6. Considero que el maestro de apoyo debe: (elija una opción)
___ Dedicar más tiempo al acompañamiento en grupo
___ Dedicar más tiempo al apoyo en el aula de UAP

Apéndice J: Categorías

Fase Diagnóstica	Fase de Intervención
Concepción de la filosofía inclusiva	Inclusión desde la perspectiva del contexto escolar
Trabajo colaborativo	Estrategias escolares con enfoque inclusivo
Educación para todos, el reto de la inclusión para atender la diversidad	Escuela inclusiva y sin barreras para aprender
Limitaciones para el aprendizaje significativo	Liderazgo colaborativo hacia prácticas inclusivas
	Seguimiento y Evaluación de prácticas inclusivas.

Apéndice K

Plan de Evaluación

Propósito: Valorar las percepciones del colectivo docente sobre la aplicación de la Estrategia Inclusiva UAP-JN.

Responsable: Maestra de apoyo

Destinatarios: Colectivo Docente

ACTIVIDADES

1. Recogida de datos a través de los diversos técnicas de observación, entrevistas y cuestionarios aplicados a los docentes y padres de familia.
2. Establecer palabras clave en cada uno de las evidencias de recogida de datos
3. Reflexionar sobre las palabras clave y determinar a través de ellas percepciones, opiniones, posiciones de los sujetos participantes.
4. Analizar los datos obtenidos, y emitir resultados.
5. Plasmar conclusiones sobre lo observado, rescatando la viabilidad y operatividad de la Estrategia Inclusiva UAP-JN.

Apéndice L: Codificación para el análisis de datos

Código	Descripción
RO1M1	Registro de observación 1 maestro 1
RO1M2	Registro de observación 1 maestro 2
RO1M3	Registro de observación 1 maestro 3
RO1M4	Registro de observación 1 maestro 4
RO1M5	Registro de observación 1 maestro 5
RO1M6	Registro de observación 1 maestro 6
RO1M7	Registro de observación 1 maestro 7
RO2PF	Registro de observación 2 padres de familia
RO2M1	Registro de observación 2 maestra 1
RO3M1	Registro de observación 3 maestro 1
RO3M2	Registro de observación 3 maestro 2
RO3M3	Registro de observación 3 maestro 3
RO3M4	Registro de observación 3 maestro 4
RO3M5	Registro de observación 3 maestro 5
RO3M6	Registro de observación 3 maestro 6
RO3M7	Registro de observación 3 maestro 7
RO4M1	Registro de observación 4 maestro 1
RO4M2	Registro de observación 4 maestro 2
RO4M3	Registro de observación 4 maestro 3
RO4M4	Registro de observación 4 maestro 4
RO4M5	Registro de observación 4 maestro 5
RO4M6	Registro de observación 4 maestro 6
RO4M7	Registro de observación 4 maestro 7
RO4M1	Registro de observación 5 maestra 1
RO5M2	Registro de observación 5 maestro 2
RO5M3	Registro de observación 5 maestro 3
RO5M4	Registro de observación 5 maestro 4
RO5M5	Registro de observación 5 maestro 5
RO5M6	Registro de observación 5 maestro 6
RO5M7	Registro de observación 5 maestro 7
RE1M8	Registro de entrevista 1 maestra cómputo
RE2M9	Registro de entrevista 2 maestro de música
FIO1, FIO2, FIO3	Diario de Campo

Apéndice M

Plan de Intervención

Etapa 1A: Sensibilización y normatividad de inclusión educativa para docentes

Propósito: Brindar al colectivo docente el sustento teórico y normativo del enfoque inclusión educativa

Responsable: Maestra de Apoyo

Destinatarios: Colectivo Docente

ACTIVIDADES	TIEMPO/LUGAR RECURSOS	EVALUACION
INICIO: Sesión 1 Motivar la participación de los docentes, para que compartan las experiencias y referencias que tienen en relación a la inclusión educativa. Detonar con ¿La inclusión de niños en el Jardín de Niños es responsabilidad de? DESARROLLO: Primera Sesión: A partir de una presentación en Power Point se abordará el sustento teórico y normativo internacional y nacional del enfoque inclusión educativa – educación inclusiva. Así como se compartirá el Programa de Educación Básica o el PEP 2011, y desde que perspectiva abordan el tema inclusión educativa. CIERRE: Proyectar un video y promover la reflexión sobre el contenido. ¿Es o no es inclusión educativa? .	Primera sesión de 1 hora Aula de medios del J.N. En el marco del Consejo Técnico Escolar • Proyector • Computadora • Videos • PEP 2011 • Programa de Educación Básica • Lápiz y papel.	Guía de Observación Sesiones 1 y 2 Instrumentos. • Diario de campo • Videograbación

ACTIVIDADES	TIEMPO/LUGAR RECURSOS	EVALUACION
INICIO: Segunda Sesión Se retomará la importancia de atender a la diversidad de los niños a través de la inclusión como responsabilidad del colectivo. DESARROLLO: Segunda Sesión: Posteriormente en lluvia de ideas expresar sobre estrategias o acciones que puede hacer el J.N. a favor de la inclusión educativa, orientar las propuestas hacia 3 acciones para favorecer la inclusión. Proponer al colectivo acciones inclusivas como: • Programa de Enfoque Inclusivo • Retroalimentación de Padres de Familia • Unificar criterios 1. Programa de enfoque inclusiva para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación. Este programa consiste en seleccionar entre el colectivo a alumnos con mayor rezago educativo o mayores barreras para el aprendizaje y la participación (no necesariamente niños atendidos por UAP) y bajo las competencias y aprendizajes señalados por su maestra de grupo reforzarlos en forma personalizada e individual por parte de cada uno de los docentes participantes en el proyecto de intervención	Segunda sesión de 1 hora Aula de medios del J.N. En el marco del Consejo Técnico Escolar • Proyector • Computadora • Videos • Forma PEI1	

Pág. 2 de 3

ACTIVIDADES	TIEMPO/LUGAR RECURSOS	EVALUACION
2. Involucrar a padres de familia a través de informar sistemáticamente sobre las competencias trabajadas con los alumnos. Cada inicio de planeación por parte de la educadora informará a través de un cartel a padres y docentes sobre el tema a abordar, competencias y aprendizajes esperados con el objetivo de que todos los actores fortalezcan los mismos aprendizajes desde su función. 3. Unificar criterios para fortalecer aprendizaje en los alumnos. El personal de UAP brindará sugerencias sobre aspectos sociales, conductuales, cognitivos, físicos y adaptativos a la educadora y docentes en general. Dichas sugerencias serán colocadas en un lugar visible (portadocumentos) para que todo el personal tenga acceso de forma continua a esta información. CIERRE: Agradecer la oportunidad de colaborar en equipo.	• Forma PEI2 • Forma PEI3	Pág. 3 de 3

Apéndice N

Plan de Intervención

Etapla 1B: Sensibilización y normatividad de inclusión educativa para padres de familia

Propósito: Compartir con los padres de familia la misión de la educación inclusiva y la participación del jardín de niños en este modelo educativo.

Responsable: Personal UAP

Destinatarios: Padres de Familia

ACTIVIDADES	TIEMPO/ RECURSOS	EVALUACION
INICIO: Se introducirá al tema de la inclusión educativa a través de compartir con los padres que el mes de marzo es considerado el Mes de la Educación Especial. DESARROLLO: Se proyectará una presentación en Power Point como apoyo para dar a conocer a los padres sobre lo que es la inclusión educativa, los sustentos teóricos ,y la función de Jardín de Niños en este proceso. Se dará lectura al cuento 'Cuidando a Louis' y/o se presentará el Video Cuerdas. En ambos se expone y ejemplifica la inclusión de un niño con necesidades educativas especiales y/o discapacidades, sus características y la participación y estrategias adoptadas por los docentes y compañeros para incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se compartirá con los padres que el Jardín de Niños es una escuela inclusiva y como tal se atiende a la diversidad. Se mencionará los casos del jardín el compromiso que se tiene y como es que el colectivo docente participa para atender a la diversidad e incluir a todos los alumnos. CIERRE: Se invitará a los padres a expresar sus sentimientos y puntos de vista con respecto al material presentado y/o sus propias experiencias.	Una Sesión de 40 minutos Aula de medios del J.N. • Proyector • Computadora • Video	Diario de campo Cuestionario

Apéndice O

Plan de Intervención

Etapa 2: Reunión de coordinación para prácticas inclusivas

Propósito: Compartir y enriquecer las prácticas educativas a través de estrategias y acciones que apoyen la atención a la diversidad y la calidad educativa.

Responsable: Educadora-Maestra de Apoyo

Destinatarios: Colectivo Docente

ACTIVIDADES	TIEMPO/ RECURSOS	EVALUACION
INICIO: Motivar la participación de los docentes, al reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo como medio para fortalecer la Inclusión educativa para todos los alumnos, especialmente para aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación. DESARROLLO: Que el colectivo comparta en carrusel debilidades y/o problemáticas grupales y características individuales de los alumnos resaltando aquellos que enfrentan barreras para la participación y la comunicación. Acordar alumnos a incluir en el PEI, así como tiempos de apoyo, participantes, estrategias de aprendizaje, competencias, aprendizajes esperados. CIERRE: Llenar forma PEI1 para que todo el colectivo docente pueda consultarlo y darle seguimiento.	Una Sesión de 45 minutos Aula de medios del J.N. • Forma PEI1 • Lápiz y papel.	Diario de campo Video

Apéndice P: Forma PEI1

PROGRAMA DE ENFOQUE INCLUSIVO

Forma: **PE1**

NOMBRE DEL ALUMNO (S): _____ CICLO ESCOLAR 2014-2015

EDUCADORA: _____ GRADO Y GRUPO _____

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION; _____

PERIODO DE ATENCIÓN: _____ TEMATICA _____

Campos Formativos:

DPyS

Ly C

PM

EyCM

Ey AA

DFyS

COMPETENCIAS

Aprendizajes Esperados:

Ajustes necesarios:

Requerimiento a Padres:

Docentes participantes/Horario clase:

Inglés

Informática

Música

Física

Biblioteca

UAP

Seguimiento y Evaluación:

Papitos esta semana
trabajare con el tema:

Me gustara aprender:

¡¡¡Me ayudas en casita a repasar!!!

Apéndice R: Adaptaciones al proceso enseñanza-aprendizaje PEA1

PEI3

Alumno 1: *(utilizar código de referencia para evitar exponer nombre)*

- Darle mínimo una actividad de responsabilidad al día (repartir material, jefe por un día, pasar al pizarrón, exponer algún tema)
- Cuestionarle y hacer participar constantemente (promover la participación con temas que conozca para elevar autoestima)
- Darle seguimiento en forma personal a cada tarea, para confirmar comprensión y elevar calidad.

Alumno: 2 *(utilizar código de referencia para evitar exponer nombre)*

- Organizar la actividad del alumno, de tal manera que no existan momentos en que no tenga nada que hacer para evitar se presenten conductas inadecuadas.
- Mantenga al alumno ocupado. Prepare una serie de actividades para cuando acabe primero, pídale realizar algunas actividades de apoyo al aula, tenga a la mano una serie de juegos o materiales educativos que pueda utilizar sin motivar el desorden, fomente la lectura.
- Reconocer su buen comportamiento en tres momentos al día: antes del recreo, regresando del recreo (evaluar su comportamiento en la hora de juego) y 5 minutos antes de la hora de salida

Apéndice S

Plan de Intervención

Etapa 3: Mediación escolar con enfoque Inclusivo

Propósito: Fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos a través del acompañamiento del maestro de apoyo en el aula de apoyo.

Responsable: Maestro de apoyo-Educadora

Destinatarios: Colectivo Docente

ACTIVIDADES	TIEMPO/LUGAR RECURSOS	EVALUACION
El maestro de apoyo acompañará la práctica docente de la educadora alternando un día en el aula de 3er grado y otro en la de 2do grado. Durante el acompañamiento el maestro de UAP apoyará el proceso educativo de los alumnos que presentan barreras para la participación y la comunicación. El rol desempeñado por el maestro de apoyo (MA) se sujetará a las siguientes consideraciones: • Acompañar en las actividades a los alumnos que lo requieran. • Proponer ajustes para aquellos alumnos que se enfrenten a alguna barrera durante la actividad.	Esta actividad se realizará por 3 semanas consecutivas en dos grupos alternando la participación. Lugar Aula de 2do y 3er grado del J.N.	Diario de Campo Video de una Clase Cuestionario a educadora

Apéndice T

Plan de Intervención

Etapa 4: Evaluación y mejora

Propósito: Reflexionar, analizar y evaluar las prácticas con enfoque inclusivos realizados por el colectivo.

Responsable: Maestra de apoyo

Destinatarios: Colectivo Docente

ACTIVIDADES	TIEMPO/lugar RECURSOS	EVALUACION
INICIO: Exposición sobre percepciones de las acciones de las sesiones anteriormente abordadas DESARROLLO: Reflexionar sobre los acuerdos tomados y las acciones llevadas a cabo con respecto a: • Programa de Enfoque Inclusivo • Retroalimentación de Padres de Familia • Unificar criterios CIERRE: Conclusiones sobre la dinámica de colaboración	Sesión de 1 hora En el marco de los Consejos Técnicos Escolares. Aula de medios PEI1, PEI2, PEI3	Rubrica de acuerdos y acciones Entrevista (cuando se tiene el 50% de avance del proceso del proyecto de intervención)

Apéndice U

REGISTRO DE OBSERVACION FIO1B

Sesión 1B.

Plática de sensibilización y normatividad de la educación inclusiva para padres de familia.

Propósito: Valorar las ideas que los padres de familia tienen sobre el jardín de niños como institución que promueve la inclusión de niños con necesidades educativas especiales y/o discapacidades.

SUJETOS PARTICIPANTES: PADRES DE FAMILIA Y PERSONAL DE UAP

ESCENARIO: AULA DE MEDIOS DEL J.N.

En el aula se distribuyeron en filas las sillas de los alumnos, se instaló frente a estas una mesa con el cañón y la computadora, y se proyectó la presentación hacia la pared.

ASISTENTES: 14 PADRES DE FAMILIA

Fecha 12 de marzo del 2015

Hora Inicio 9:00

Hora Fin: 9:45

DESCRIPCION:

Se iniciaron las actividades con un saludo por parte del Maestra de Apoyo y agradeció la asistencia a la plática a los padres de familia participantes. Como entrada al tema se hizo referencia a que en el mes de marzo se celebra el 'El mes de la Educación Especial' y cómo el personal de las Unidades de Apoyo a Preescolar desempeñan un significativo papel dentro de los jardines de niños oficiales en apoyo a todos los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidades y que se encuentran adscritos al nivel preescolar.

Posteriormente se dio a conocer a través de una presentación en Power Point la misión de las UAP en los jardines de niños, así como se detallaron las funciones del personal de UAP y como a través de estos y del personal del jardín se fomenta la atención a la diversidad, y se promueven ambientes de aprendizaje inclusivos para todos los alumnos con o sin NEE y/o discapacidades y en donde se busca minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

Se cuestionó a los asistentes ¿qué entienden por barreras para el aprendizaje y la participación? Una madre expresó que 'son los obstáculos para que los alumnos aprendan'. Se definió lo que es BAP y se explicó que esas barreras pueden provenir de diversos contextos como la escuela, la sociedad y la propia familia y se dieron algunos ejemplos. Se señaló como se aborda las BAP desde la escuela, y como dichas barreras influyen en la inclusión educativa.

Se definió lo que es la inclusión, y como este proceso se enfoca a incluir a todos los alumnos del jardín y no es una estrategia exclusiva para los alumnos con NEE y/o discapacidades.

A continuación se proyectó el Video Cuerdas, (*Video que presenta la solidaridad que una niña llamada María tiene en la escuela con un compañerito que ingresa con parálisis cerebral infantil, y como María utilizó diversas estrategias para que el niño participará de las actividades escolares*) se observó durante la proyección que los padres se sensibilizaron, por lo que se generó un ambiente muy emotivo en donde afloraron por parte de algunas madres diversas emociones (llanto, empatía, solidaridad).

Al concluir la presentación se cuestionó e invito a los padres a la reflexión y participación sobre: ¿qué les hizo sentir la proyección? ¿cuál consideraban que era el mensaje del caso presentado? ¿Qué se podía rescatar o que podríamos cambiar?

Hubo diversas participaciones en donde expresaron, que todos pudiéramos estar en una situación como la del niño presentado (discapacidad), hicieron alusión a la solidaridad y disposición de la María, y los recursos que utilizó para apoyar al niño. Otra madre que en su familia hubo un persona que enfrente discapacidad desde el nacimiento hasta los 38 años, y la huella y enseñanza que dejo en su familia.

Finalmente hizo uso de la palabra la mamá de Camilo (alumno del jardín que padece Autismo) quien señalo cómo en el anterior centro escolar al cual asistía su hijo se enfrentaron al rechazo, e intolerancia por parte de los padres y a la falta de compromiso por parte de los docentes, atribuible a lo mejor al temor y/o desconocimiento de cómo tratar a un niño como Camilo. La madre de Camilo compartió con los asistentes el dolor que sufría cuando los otros padres le decían que su hijo era un chiflado, en eventos escolares le decían que se lo llevara porque era molesto para ellos y sus hijos las conductas que presentaba.

También señaló como el personal del jardín actual ha mostrado un gran compromiso hacia la inclusión de Camilo y cómo ha visto poco a poco en los padres y alumnos mayor aceptación y comprensión ante las conductas del niño.

La MA hizo énfasis en que las percepciones de los padres son determinantes en las concepciones que tienen los hijos en relación a la diversidad y en como los alumnos trasladan dichas percepciones familiares al jardín a través de conductas de rechazo, intolerancia, exclusión o conductas inadecuadas hacia sus compañeros con o sin NEE-discapacidad.

Se cerró la actividad resaltando la importancia que tiene en la inclusión la participación de los docentes, padres de familia y alumnos. Se señaló que lo observado en el video se puede trasladar a las dinámicas del jardín a favor de niños como Camilo, y se les comunicó a los que el mismo video sería presentado a los alumnos.

OBSTACULOS: No hubo la asistencia esperada (14 de 40 padres) ya que a pesar de que se convocó a la plática desde 4 días antes, los dos días previos hubo mínima asistencia por bajas temperaturas.

Asistieron 13 madres de familia y un padre, la maestra de apoyo y la psicóloga de UAP, también estuvo presente la maestra de cómputo, ya que solicito se le diera un tiempo al final de la plática para conversar con los padres con respecto a la clase que brinda a sus hijos.

Aunque no fue la mayoría de los padres, se considera que fue muy asertiva la plática ya que sensibilizó a los padres y se observó un mayor entendimiento de lo que es la inclusión y de cuál es el papel de la escuela para fortalecerla. Así como se sensibilizaron y comprendieron las conductas de Camilo, lo que generó empatía y otra actitud con respecto al alumno.

Cuestionario FIC1B.

El presente cuestionario obedece a un trabajo de investigación académico y tiene como objetivo conocer los procesos que se dan en las escuelas inclusivas.

La percepción y opiniones expresadas en el presente serán de gran utilidad. Por lo que se agradece dar respuesta con toda libertad, extensión y veracidad. Sus respuestas permanecerán en el anonimato.

¡Gracias por su colaboración y por el tiempo invertido en su llenado!

1. ¿Cómo es el trato que el personal docente, administrativo y directivo brinda a los alumnos que asisten al jardín de niños?

Es bueno y muy educativo con un muy buen panorama académico

2. ¿Qué hace el personal docente para apoyar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (problemas de lenguaje, aprendizaje, conducta) y/o discapacidades o simplemente tienen un ritmo de aprendizaje más lento o diferente? Tratan de comprenderlos, muy tolerantes y nunca los dejan solos

3. ¿Cuál es su opinión con respecto a que al jardín niños asistan alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades?

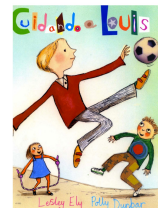
Es para mí muy buena mi opinión ya que eso permite que todos los niños sin importar, aprenden a entender que todos somos iguales y merecen el mismo trato sin importar algún tipo de necesidad

4. ¿Cuál es su opinión cuando su hijo (a) se relaciona y comparte actividades con compañeros que vienen de un contexto diferente al suyo, o tienen diferentes logros (bajo desempeño, problemas de lenguaje o discapacidad) o de conducta inadecuada?

Bueno me parece que ahí los niños aprenden a que todos tenemos diferentes pensamientos, cualidades, intereses.

5. Después de la plática dada por la Unidad de Apoyo (narración del cuento de 'Cuidando a Luis' y explicación de lo que es una escuela inclusiva' como cambio su forma de ver a los compañeros de su hijo(a) y al jardín de niños como escuela inclusiva?

Para mí siempre ha sido mi mismo forma de pensar solo refuerza mi teoría y pensamiento que todos somos por igual seres humanos y no hay que tener un rechazo por nadie.



6. ¿Para usted una escuela inclusiva, es aquella que debe preocuparse solo por alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades o por todos los alumnos? Por todos los alumnos ya que todos tenemos necesidades diferentes.

Diario de Campo FIGO3

Sesión 3.

Operación del programa de enfoque inclusivo y acompañamiento al aula regular

Propósito: Fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos a través del acompañamiento del maestro de apoyo en el aula .

SUJETOS PARTICIPANTES: PERSONAL DEL JARDIN DE NIÑOS Y PERSONAL DE UAP

ESCENARIO: Aula de 2º y 3 º del Jardín de Niños

11 de febrero del 2015.

Reunión en el aula de 3º de coordinación de prácticas inclusivas, con la asistencia de educadora-directora, educadora, maestra de cómputo, maestra de música, maestra de biblioteca, maestra de apoyo y psicóloga de UAP. El objetivo de la reunión fue la de establecer acuerdos y estrategias para el apoyo a los niños que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Se acordó reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Amelia de 2º año, y Octavio y Ronaldo de 3º. En consenso se decidió apoyar con actividades, estrategias y tiempos adicionales a los alumnos seleccionados.

En ese momento las maestras de cómputo, música y biblioteca determinaron los días y horas que brindarían en forma personalizada situaciones de aprendizaje.

Los contenidos abordados por cada una se basarán en los temas, competencias y aprendizajes esperados que la educadora determine y que sean registrados en el formato de apoyo inclusivo que será elaborado entre la maestra de grupo y la maestra de apoyo.

Ya elaborado el plan este deberá de estar en un lugar visible y al acceso de todo el personal en cada uno de los salones para que pueda ser consultado por los participantes.

Se acuerda que cada docente con los propios recursos de su función proporcionará reforzamiento escolar.

La maestra de apoyo y psicóloga ejemplificaron actividades, o situaciones que pudieran abordarse y que apoyarían el logro de competencias en relación a las clases de cómputo, música y biblioteca.

La maestra de biblioteca y música casi no participaron ni expresaron sus percepciones de acuerdo a los temas abordados.

16 de febrero del 2015.

Se terminó de llenar el formato del PAI y se colocaron en las aulas de 2º y 3º.

18 al 20 de febrero del 2015

Se les comunica a los participantes que ya está. La maestra de apoyo brindó a las educadoras las sugerencias para los alumnos que presentan mayores barreras para el aprendizaje y la participación, dichas sugerencias fueron compartidas en forma verbal, más adicionalmente se colocó en un portadocumentos las sugerencias en cada grupo para involucrar al resto de los docentes. El objetivo de esto es que todos los docentes puedan realizar acciones que satisfagan las necesidades de cada niño como una de las formas que pudieran fortalecer la inclusión de los niños con BAP

26 de febrero 2015

El maestro de inglés de 3º, no está participando en el proyecto de intervención, debido a que solo asiste media hora al día, tiempo en el cual brinda su clase. Sin embargo se invitó a que considere en su práctica docente las sugerencias ahí plasmadas para hacer sus clases más asertivas para todos los alumnos.

2 de marzo del 2015

De la misma manera se invitó a la teacher de 2º.

Ambos, maestros de inglés manifestaron disponibilidad y compromiso para hacer llevar a la práctica lo plasmado. Así mismo se habló con los maestros de cómputo, música e inglés sobre los ajustes para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Transcripción de Entrevista FIGE1

ENTREVISTADOR: VABM

Tipo de Entrevista: Estructurada o focalizada

Escenario: Aula de medios del Jardín de Niños

Propósito: Analizar las participaciones, percepciones, y/o experiencias de los docentes en el programa de inclusión acordado en la Reunión de coordinación docente para prácticas inclusivas (Sesión 3)

Constructo:

- Actitud
- Trabajo inclusivo
- Barreras

Informantes: Maestra de música

Fecha: 23 de maro del 2015

Hora de inicio: 11:00

Hora de Fin: 11:14:44

La maestra no quiso ser entrevistada por medio de video, así que se recurrió a entrevista sólo con grabación de voz, además se encontraba un poco nerviosa e insegura y solicito se le permitiera conocer las preguntas a realizar, por lo que se le facilito la guía de entrevista para que le diera una leída.

Transcripción:

00:01 Buenos días estamos en las instalaciones de un jardín de niños de preescolar de la zona urbana de Cd. Victoria con la una de las maestras de apoyo que asiste a este jardín de niños, hoy es 23 de marzo del 2015 y son las 11:00 de la mañana.

Iniciamos, agradecemos primeramente la participación de la maestra, esta entrevista tiene por objetivo a hacer un análisis de un trabajo de investigación de la MEBA, obedece a un proyecto de investigación que se está llevando a cabo aquí en el Jardín de Niños, dicho proyecto esta dirigido o tiene el propósito de fortalecer la inclusión educativa para todos los alumnos del jardín

Se le comunica a la maestra que nos está apoyando con esta entrevista que esta entrevista es de carácter completamente confidencial para los fines que se le han descrito con anterioridad.

Se agradece de antemano su participación con la seguridad de que la información que ella nos provea será de gran utilidad para darle un seguimiento sobre proyecto que se estamos llevando aquí en el jardín.

1:29 Maestra buenos días:

¿Podiera decirnos cuál es tu función y su participación dentro del jardín de niños?

Mi participación es apoyando al área de música.

1:43 ¿A cuántos grupos atiende?

Se atienden regularmente tres grupos, un grupo está conformado de primero y segundo y el segundo grupo es de tercer año.

1:56 Muy bien maestra ¿Cómo sería un día de trabajo o una clase de usted aquí en cualquiera de los grupos del jardín?

Pues entro al salón, se da el canto de bienvenida, el saludo, se pone la fecha, nos contamos cuantos niños son, cuantas niñas, se hace la suma. Posteriormente se da inicio a la clase con cuestionamientos a los niños en el cual se pretende rescatar el tema que la maestra aborda cada semana.

2:40 Ok muchas gracias maestra ¿Podría Usted decirme, si dentro de su práctica profesional asiste a otros jardines de niños?

No estoy, en una primaria.

2:54 Ok ¿dentro de ese otro centro de trabajo o ese entorno educativo, este usted ha observado que esa escuela lleve algunas actividades o estrategias encaminadas a la inclusión educativa?

En la primaria estoy en el área administrativa

3:33 Me permite un momento maestra. Ya, Perdón maestra, pensé que se había cortado la grabación. Disculpeme maestra me vuelve a repetir

En mi otro trabajo es una primaria y ahí estoy en el área administrativa no tengo mucho contacto, trato con los niños es más administrativo.

3:44 ¿Normalmente cuantos los niños asisten a los grupos en los cuales usted trabaja aquí en el jardín?

En tercer año de 18 niños, en primero y segundo de 23 a 25 niños.

4:00 ¿De ese total de alumno cuantos alumnos usted considera que no participan en su clase, de una manera asertiva, de una manera adecuada, que no siguen el ritmo de su clase como usted lo esperaría?

Como entre 4 o 5

4:20 ¿Por qué cree que no pueden seguir el ritmo de clase, cuáles serían las causas, o que ha observado usted?

El niño o la niña a veces es tímido y no se expresa en el canto y el baile, es tímido ya por naturaleza y aunque lo trato de jalar al mismo rol, este cuando se ha llevado algún baile en público es más tímido.

4:54 Se ha observado en su práctica docente que no solo estimula lo que es el área artística, si no que usted realiza una serie de actividades que promueven otros aprendizajes.

5:08 ¿Ha detectado por ejemplo con esas actividades que pone, que algunos otros niños no sigan también ese ritmo de aprendizaje que usted esperaría? Por ejemplo cuando trabaja con un tema de números a través de una música, a través de una actividad, ese otro tipo de aprendizaje ¿qué ha observado con respecto a los niños?

Con esos niños tímidos? si la llevan a cabo, si se acoplan, el problema aquí es que no lo expresan en público.

5:49 ¿Y hay algunos niños que no sean tímidos, pero que no puedan lograr el objetivo de sus clases?

No

5:58 ¿Todos los niños adquieren los conocimientos y el objetivo que tiene planeado?, si está trabajando con números a través de la música comprenden todo.

¿O hay algunos niños que pudieran estar más rezagados o que no pudieran lograr el objetivo que tiene marcado?

El problema aquí es primero y segundo que es donde manejan diferentes edades, entonces y ahí si hay dificultad porque en niños de primero tengo que manejar otro estilo, y los de segundo si me captan el objetivo.

6:46 Muy bien maestra Retomando,

Aquí el colectivo docente a tenido unas reuniones mensuales con el objetivo de fortalecer las prácticas inclusivas por parte de todos los maestros que colaboramos en este jardín.

¿Qué opinión tiene sobre las estrategias que se abordaron en la última sesión de coordinación de prácticas inclusivas?

Si las han llevado a cabo, a veces nos llenan con tanta papelería en el área administrativa a veces es difícil por tiempos, por que está lloviendo, que hace frío, si hace falta poner un poco más de nuestra parte.

7:43 ¿Cómo se sintió en esa reunión de trabajo, en donde se eligieron a los alumnos que se les iba apoyar con el programa de atención inclusiva?

Pues si estoy de acuerdo con esos niños que se seleccionaron pero el detalle es el ausentismo, que a veces no vienen que no se han podido atender por una u otra razón.

8:08 ¿Qué le gustaría haber cambiado de esa selección o de esa reunión de trabajo?

No todo estuvo bien, la mayoría, todas más bien dicho coincidimos con los niños que se seleccionaron

8:25 ¿Qué le aportó a su práctica docente esa reunión de coordinación de prácticas inclusivas, que puede usted rescatar como que le haya sido de beneficio para la función que usted desempeña en particular?

Pues poner más atención a la hora de estar dando mi clase, guiarme más con esos niños, apoyarlos más, porque había unas cosas que no lo sabía y ya en reunión las, se mostraron ¡en! se compartieron y ya con eso.

9:43 ¿Cuál ha sido su participación puntual en forma así muy particular en el programa de atención inclusiva, después de que ha se seleccionaron los niños, después de que ya se hizo el llevado del formato, en donde se plasman cuáles son las competencias que se esperan lograr y los aprendizajes esperados. ¿Cuál es su participación muy puntual?

Pues quede de atender a los niños media hora antes veinte minutos antes de entrar a las clases los niños que se seleccionaron desgraciadamente no han venido el día que me tocaba atenderlos, son dos niños por el clima porque estaba enfermo, no he podido coincidir cuando el viene yo no vengo cuando, cuando yo vengo el niño algo le pasa no viene se iba a estar atendiendo 20 minutos a la semana para reforzar lo de la semana.

10:55 ¿Qué haría usted para mejorar dicho programa, cuáles serían sus sugerencias?

Platicar con los papas de que me los trajeran, darles mi horario para que el día que yo viniera me lo traigan 15-20 minutos antes.

11:29 ¿Se podría decir que los obstáculos o barreras que limitaron su participación fueron el clima? Fue que, por ejemplo dos obstáculos que me pudiera enumerar que le han impedido poder llevar este programa como usted quisiera?

El clima y que no vienen, la inasistencia

11:57 ¿Cuál es su opinión sobre la participación de otros compañeros en ese trabajo colaborativo y los compromisos que se contrajeron?

Una de mis compañeras, ello yo he visto que si ha hecho dicho programa, pero toca que a mí el día que yo vengo el niño no viene.

12:22 Se llevaron aparte de ese programa dos acciones fundamentales de apoyo inclusivo a los niños que presentan BAP, una fue una comunicación que se puso a los padres y docentes sobre los temas abordados o los aprendizaje que se van a fomentar en un tiempo determinado y la otra son unos ajustes razonables, una sugerencia de ajustes razonables que se colocaron en un portadocumentos para compartir los con la comunidad docente.

13:00 ¿Cuál de esas tres estrategias le pareció de mayor utilidad y porque?

Esas dos a mí me parecieron excelentes porque muchas de las veces no tenemos el campo, y ya lo checamos vemos el tema, nos apuramos más a dar la clase con tiempo desde el fin de semana y lo del portadocumentos también me pareció excelente las dos para mí tienen un 10, están muy bien.

13:40 ¿Qué otra acción considera que se debería de llevar a cabo para fomentar la inclusión de los niños que tienen barreras en el aprendizaje? BAP?

Haberlo detectado desde los principios de agosto, para que no se nos fuera ya estamos en marzo ya dos meses y se me hace muy corto el tiempo

11:02 ¿Cuál es su opinión en relación a seguir en el siguiente ciclo escolar trabajando con acciones como estas para fortalecer la inclusión educativa?

Estaría muy bien.

¿Algún otro comentario que desee hacer, alguna sugerencia, algún otro compromiso.?

No es todo

Muchas gracias maestra le reitero que esta información es exclusivamente académica, y el objetivo no es señalar el trabajo de nadie si no enriquecer para fomentar las prácticas inclusivas en el Jardín particularmente con nuestro niños.

Apéndice V: Instrumentos de recogida de datos y descripción de códigos

Cuestionario FDC1	Fase Diagnóstica Cuestionario para educadoras
Cuestionario FDC2	Fase Diagnóstica Cuestionario para maestras de apoyo
Guía Observación FIO1A	Fase de intervención Guía de observación de la Sesión 1A Plática de sensibilización a colectivo docente
Guía Observación FIO1B	Fase de intervención Guía de observación de la Sesión 1B Plática de sensibilización a padres de familia
Guía Observación FIO2	Fase de intervención Guía de observación de la Sesión 2 Reunión de coordinación para prácticas inclusivas
Guía Observación FIO3	Fase de intervención Guía de observación de la Sesión 3 Programa de atención inclusiva y acompañamiento
Guía Entrevista FIE1	Fase de intervención Guía de entrevista de la Sesión 3 Reunión de coordinación para prácticas inclusivas
Cuestionario FIC1	Fase de intervención Cuestionario para padres de familia aplicado en la sesión 1B
Cuestionario FIC3	Fase de intervención Cuestionario para colectivo docente aplicado al término de la sesión 3
Rubrica. FIR4	Fase de Intervención Rubrica para sesión 5 de Evaluación