

Revista Electrónica Nova Scientia

Atención a la discapacidad intelectual en la
escuela primaria: formación docente en el
servicio

Actions Aimed at Students with Intellectual
Disabilities in Primary School: In-Service Teacher
Training

**María del Pilar Roque Hernández¹ y María Guadalupe
Domínguez Mota²**

¹ Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de
México

² Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa. Servicios
Educativos Integrados al Estado de México.

México

María del Pilar Roque Hernández. E-mail: roquehp@unam.mx

Resumen

Introducción: En México y pese a las políticas educativas existentes, no todos los alumnos se benefician de la educación regular. Actualmente con la inclusión, se busca que los estudiantes con discapacidad, estudien en escuelas regulares y reciban los apoyos que les permitan acceder a los propósitos educativos. En educación básica, los docentes son responsables de promover el aprendizaje e inclusión de dichos alumnos, por lo que deben contar con conocimientos que les faciliten identificar sus características, realizar una planeación pedagógica diversificada e instrumentar estrategias de atención adecuadas. El objetivo del presente trabajo, fue capacitar en el servicio a docentes de aula regular para promover su participación en la atención psicopedagógica de alumnos con discapacidad intelectual.

Método: Participaron de forma voluntaria, seis profesores de una escuela primaria pública de una localidad urbana marginada del estado de México, quienes tenían en su grupo, al menos un alumno con discapacidad intelectual. La metodología fue cualitativa, se contó con el consentimiento informado de los participantes y se diseñó e instrumentó un programa de evaluación-intervención.

Resultados: Se organizaron en tres categorías: 1) los docentes adquirieron conocimientos básicos sobre educación especial y en específico, para la identificación y atención pedagógica de los menores con discapacidad intelectual; 2) caracterizaron adecuadamente desde la pedagogía a sus alumnos y participaron activa y colaborativamente con otros profesionales, en la evaluación psicopedagógica; y 3) práctica docente: percibieron que sus acciones impactan en sus alumnos, pudieron diversificar las estrategias y recursos didácticos y mejoraron su relación y comunicación docente-alumno.

Discusión o Conclusión: Es urgente que los docentes asuman la responsabilidad compartida que tienen con los profesionales de educación especial, en pro del menor con discapacidad intelectual. De ahí, que se precisa instrumentar acciones permanentes dirigidas a su formación y actualización en el servicio.

Palabras clave: educación especial, discapacidad intelectual, formación docente, inclusión

Recepción: 27-12-2011

Aceptación: 08-05-2012

Abstract

Introduction: In Mexico, in spite of the education policies in effect, not every student can benefit from regular education. Through inclusion, our objective is to make it possible for students with disability, to study at mainstream schools and receive all support, necessary to succeed. In primary schools, teachers are in charge of promoting the inclusion and enhancing the learning experience of these students, so they should be trained to identify the specific characteristics of such students in order to prepare a diversified pedagogical plan and implement appropriate strategies to tackle their problems. The purpose of this work was to provide in-service training to regular teachers to promote their involvement in psycho-pedagogical actions aimed at students with intellectual disabilities.

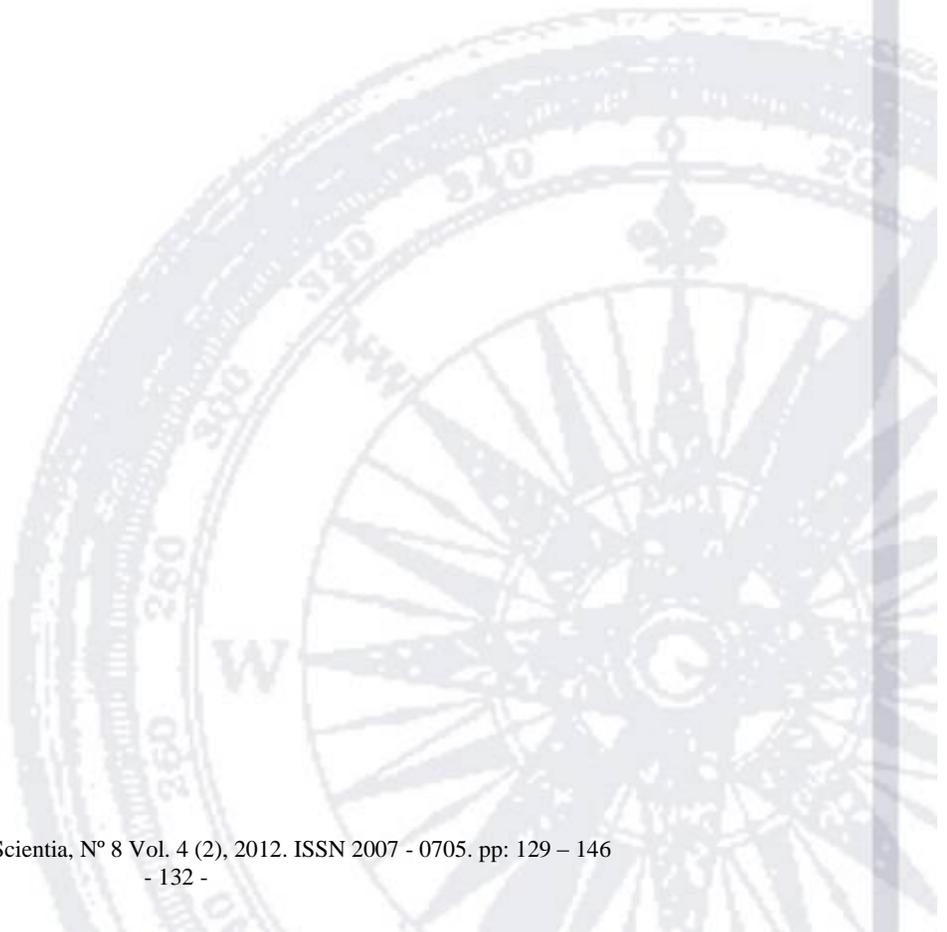
Method: Six teachers from one public primary school voluntarily took part in the study. Their primary school was located in an urban slum of the state of Mexico, and at least one student in the teacher's group had intellectual disabilities. A qualitative methodology was applied, with prior informed consent of participants, and a assessment-intervention program was designed and implemented.

Results: Three categories were set: 1) teachers acquired a basic understanding of special education and specifically learned how to identify and provide pedagogical support to children with intellectual disabilities; 2) they accurately characterized their students from a pedagogical standpoint and actively and collectively worked with other professionals in order to complete a psycho-pedagogical assessment of students; and 3) teaching practice: teachers became aware of how their actions have a impact on their students, they were able to diversify their strategies and teaching resources, improving their communication and relationship with the students.

Discussion or Conclusion: It is crucial that teachers are able to support the students they have in a class, undertaking to share responsibilities with experts in special education, for the benefit of

students with intellectual disabilities. Therefore, permanent actions should be implemented to provide in-service training to teachers and keep them up to date in educational services.

Key words: special education, intellectual disability, teacher education, inclusive settings



Introducción

Convertir las escuelas en comunidades que no excluyan a nadie y faciliten a todos los alumnos el aprendizaje en las aulas regulares, apunta a la educación inclusiva. Este principio, significa reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para atender a la diversidad, incluidas las personas con discapacidad (Booth & Ainscow, 2002). La discapacidad, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2010) es resultado de la interacción entre las características de la persona (limitaciones de la actividad) y las características de la sociedad en la que vive.

Aunque en México existe un marco legal en materia educativa y en específico sobre Educación Especial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006, 2010, 2011a) no todos los alumnos con discapacidad se benefician de la educación regular, pese a que se busca que estudien en escuelas que impartan esta educación y reciban los apoyos curriculares, organizativos y materiales, que les permitan acceder a los propósitos educativos. En particular, existen niños con discapacidad intelectual (DI) quienes asisten a estas escuelas y no reciben una atención acorde a sus particularidades. La urgente necesidad de identificar y atender a esta población es clara, si se considera que para el ciclo escolar 2010–2011, a nivel nacional existían 485,167 alumnos con discapacidad, de los cuales, 95,800 presentaba DI (SEP, 2011b, p.199).

Es claro que, deben eliminarse las barreras que obstaculizan la participación de dichos alumnos con DI para lograr los aprendizajes previstos, por lo que debe promoverse el desarrollo de las escuelas regulares, su adecuación a una pedagogía centrada en el niño y la competencia profesional del docente: es prioritario rescatar su formación y capacitación continua, adecuada y especializada ante la responsabilidad de preparar una situación educativa que satisfaga las necesidades de dichos alumnos (Frances, 2010; Lysaker & Furuness, 2012; SEP, 2010a; ONU, 2006; UNESCO, 1995). Para Recchia y Puig (2011) un componente básico e integral de esta formación, es la práctica en situaciones reales, pues le brindan al docente conocimiento y experiencias reales.

En estudios como el de Boyd, Grossman, Lankford, Loeb y Wyckoff (2009) se indicó que la formación del profesor, influye en los logros del estudiante, pero que se carece de información

basada en la práctica, que permita planear cómo capacitarlos para enfrentar los desafíos de las escuelas: “la clave está en el maestro”. Sykes, Bird y Kennedy (2010) agregaron que, la capacitación tiene que ser continua y estar en relación con la práctica profesional. Sin embargo, generalmente el profesor no considera su influencia en las dificultades de los alumnos con discapacidad; predomina la idea de que éstos, deben alcanzar el mismo desempeño que sus compañeros en los tiempos establecidos (Berruezo, 2006). No obstante, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos sus alumnos, si cuenta con elementos teóricos y prácticos que le permitan favorecer el aprendizaje (Conklin, 2012; Sykes et al., 2010).

Por normatividad oficial (SEP, 2010) el docente de aula debe participar en la evaluación psicopedagógica [EPP], esto es, en el proceso de recoger, analizar y valorar la información junto con los profesionales de educación especial, para identificar a quienes presentan necesidades educativas especiales [NEE] con o sin discapacidad, y para establecer los compromisos de la intervención. Lo anterior es fundamental si se considera que en educación básica, el docente de aula es el responsable de promover el aprendizaje e inclusión de estos alumnos, por lo que desde la pedagogía, debe ser capaz de identificar sus necesidades de atención, para fundamentar, diseñar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular adaptada, los recursos, estrategias, apoyos pertinentes y en general, las adaptaciones que precisa instrumentar (Berruezo, 2006; Calvo & Martínez 2009; Gargiulo, 2003).

Se sostiene entonces, que un componente importante para la inclusión de los alumnos, es el conocimiento y entendimiento de las experiencias de campo, pues como señaló Frances (2010) éstas poseen significado y representan el aprendizaje aprendido por quienes participan en la escuela; ello guiará la forma en que ésta se percibe, la atención a los menores con DI y el compromiso y participación de sus integrantes. A partir de lo anterior, el objetivo del presente trabajo, fue capacitar en el servicio a docentes de aula regular para promover su participación en la atención psicopedagógica de alumnos con discapacidad intelectual, que contribuya a la inclusión educativa de éstos y a generar evidencia que apoye la práctica en el campo de la educación especial.

Método

Contexto y Escenario

Chimalhuacán, es uno de los 125 municipios que conforman el estado de México y forma parte de la zona metropolitana de la Ciudad de México; se reporta un nivel bajo de marginación y muy bajo de rezago social (Gobierno Federal, 2011). La población total del municipio, es de 614,453 habitantes (Censo de Población y Vivienda [INEGI], 2010) y de ésta, 10% presenta alguna discapacidad (Gobierno del Estado de México, 2005) lo que equivale a casi 62 000 personas. En cuanto a educación básica, existen 203 escuelas primarias, donde laboran 2,473 docentes (INEGI, 2010).

Los servicios de educación especial en este municipio--reorientados desde 1996--, se ofrecen a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Para favorecer la inclusión, estas unidades deben ofrecer atención dentro de la escuela regular, a los alumnos con NEE con o sin discapacidad, y orientación a docentes y padres de familia (Estado de México, 2007).

Se trabajó en una escuela primaria pública oficial de organización completa, inscrita desde el ciclo escolar 2004-2005, en el Programa Escuelas de Calidad, que desde hace 11 años, contaba con el servicio de USAER. Durante el ciclo escolar que nos atañe, había 600 alumnos inscritos, de los cuales, 19 (3.2%) presentaba DI.

Participantes

Cinco mujeres y un hombre participaron de forma voluntaria, todos docentes de aula ($M_{edad} = 41$ años, $DE = 9.41$, Rango = 27-56), con al menos un alumno con diagnóstico o sospecha de DI. Tres profesores contaban con estudios de normal básica y los restantes, con licenciatura en educación primaria o normal superior. En promedio, tenían 11 años de servicio y todos laboraban una doble jornada docente. La muestra fue no probabilística intencional.

Respecto a los seis alumnos (5 niñas, 1 niño), por quienes participaron los profesores (Tabla 1), hay que precisar que: a) los padres de los menores que estuvieron en CAM, decidieron sacarlos porque “sólo imitaban malas conductas de sus compañeros, como señas y berrinches” y/o “retrocedieron en su aprendizaje”; y b) para directivo y profesores, por no existir un diagnóstico actualizado y completo, no podía sostenerse la presencia de DI.

Tabla 1
Caracterización de los alumnos

| Aspectos | Alumnos |
|--|---|
| Edad | $M= 11.17$, $DE= 2.71$, Rango= 6-13 |
| Asistencia a preescolar | Cinco alumnos |
| Años cursados | $M= 2.33$, $DE= 1.22$, Rango= 0-3 |
| Asistencia a CAM | Dos alumnos (un ciclo escolar) |
| Grado que cursaban en primaria regular | $M= 4.50$, $DE= 2.07$, Rango= 1-6 |
| Repetidores | Dos alumnos: el 1er grado |
| Diagnóstico | De DI: 5 alumnos De “sospecha de DI”: 1 |
| Realizado por | Instituciones públicas: de Salud (IMSS, INCH)= 3; de Educación (SEP-USAER)= 2 Neurólogo particular= 1 |
| Año de elaboración | $M= 2001$, $DE= 2.58$, Rango= 1997-2004 |

Materiales

Diseño e instrumentación de un programa de evaluación-intervención, para promover la atención de alumnos con DI leve o moderada. Para la evaluación, se emplearon datos estadísticos oficiales, expedientes escolares, guías de entrevista y cuestionarios. La intervención, se diseñó a partir de las necesidades de formación identificadas: incluyó nueve sesiones (grupales/individuales, teóricas/prácticas), y una duración total de 40 hr.

Procedimiento

El estudio fue descriptivo, se contó con el consentimiento informado de los participantes y para la recolección de la información, se empleó el método etnográfico (Creswell, 2009). Las técnicas primordiales de acercamiento y conocimiento de la realidad, fueron la entrevista (individual, semiestructurada) y la observación participante, momento en que se consideró al investigador como el recurso clave para la obtención de los datos. La estrategia empleada para asegurar la

validez externa, fue la elaboración de descripciones detalladas (Creswell, 2009); de esta forma, los datos obtenidos, podrán ser transferidos a contextos similares, más no generalizarse a ellos. Las estrategias de validez interna (Miles & Huberman, 1994) incluyeron: triangulación de los datos; revisión de información con los actores; y observaciones repetidas.

La puesta en práctica del programa, se basó en: a) aumento de la matrícula de alumnos con DI; b) actualizar o elaborar los diagnósticos, más allá de los aspectos médicos; y c) solicitud de los docentes: “necesitamos saber qué tienen estos niños, cómo tratarlos, enseñarlos y apoyarlos en su aprendizaje, no sólo cuando está USAER”.

El programa se instrumentó durante seis meses. Las primeras seis sesiones grupales de la intervención (10 hrs.), fueron para impartir y practicar las temáticas abordadas. Posteriormente, hubo dos sesiones de práctica individual con cada profesor y su alumno; en esta modalidad, con cada docente se trabajó 4 hrs. La última sesión, incluyó la participación de cada profesor (1 hr.), en una reunión interdisciplinaria con personal de USAER, el director de la escuela y padre(s) del alumno. El programa fue impartido por profesionales en educación especial, quienes supervisaron las actividades, modelaron y dieron retroalimentaron respecto a los productos generados y la práctica realizada. Se identificaron los efectos cualitativos del programa y la observación, se realizó de forma continua durante éste y hasta cuatro meses después. Los resultados se organizaron en tres categorías, derivadas del estado del arte y del análisis de los hallazgos obtenidos:

1. Conocimientos básicos sobre educación especial: saberes teóricos y prácticos del docente, que contribuyen a la evaluación psicopedagógica, y en general, a la atención del alumno con DI.
2. Participación en la evaluación psicopedagógica: actividades docentes dirigidas a caracterizar y diagnosticar a los alumnos, que contribuyen al establecimiento de las conclusiones y a las sugerencias de intervención.
3. Práctica docente: acciones para transmitir sobre todo a los alumnos con DI, los contenidos del *curriculum* y favorecer su enseñanza y aprendizaje.

Resultados y Discusión

Categoría 1. Conocimientos básicos sobre educación especial.

Antes de la intervención (Tabla 2), los seis participantes relacionaban la discapacidad con aspectos médicos presentes en el individuo, por lo que sólo al mismo médico le correspondía diagnosticarlo, pues en las escuelas regulares “no existían alumnos discapacitados”. Empleaban expresiones peyorativas como sinónimo de discapacidad, y no sabían qué implicaba la DI, más allá de señalamientos inespecíficos que referían a lo pedagógico:

“La discapacidad es estar en situación especial”, “falta de capacidad” o “tener cualidades diferentes a las de una persona normal”.

“El niño con DI no rinde igual que un alumno normal”, “no retiene conocimientos”, “no comprende”.

Tabla 2

Comparación de los conocimientos del docente sobre educación especial

| Conocimientos del profesor | |
|--|--|
| Identificados en la evaluación | Después de la intervención |
| La discapacidad era una deficiencia del individuo. | La discapacidad es un rasgo del alumno, y existen factores personales y contextuales en interacción que la determinan. |
| Sabía por pláticas o libros, que existían diversos tipos de discapacidad, pero desconocía sus características. | Existen diferentes tipos de discapacidad. Caracterizó y diferenció a la DI de otras (e.g. motriz, visual, auditiva). |
| El diagnóstico de la discapacidad, sólo incluía aspectos médicos. | El diagnóstico debe ser interdisciplinario e incluir cuestiones médicas, pedagógicas y psicológicas; los docentes desde la pedagogía, aportan elementos para caracterizar al alumno. |
| Uso de términos peyorativos y actitudes excluyentes al referirse al menor y sus padres. | Redujo el empleo de términos peyorativos ante alumnos, padres y profesionales de USAER. |
| Desconocía qué eran las NEE: no era su competencia. | Definió y estableció las NEE de su alumno. |

A partir del programa, todos los docentes adquirieron conocimientos teórico-prácticos sobre educación especial y en específico, para la identificación y atención pedagógica de los niños con DI; desde ubicar la discapacidad como un rasgo, aceptar su posible presencia en el aula regular, hasta reconocer problemas en procesos psicológicos que impactan en los aprendizajes escolares (e.g. memoria a corto y largo plazo, atención, concentración). Los siguientes comentarios, dan cuenta de lo que sostenían los docentes en cuanto a las NEE antes de la intervención; después de ésta, pudieron definir las y establecerlas en sus alumnos, así como la importancia de diversificar las estrategias y el material didáctico y de apoyo para atenderlas:

“Son escuelas que apoyan a los alumnos con problemas de discapacidad o problemas de aprendizaje”

“Es lo que necesitan las personas, la atención que necesitan para lograr su conocimiento completo”

Conceptualizar a la discapacidad únicamente a partir de cuestiones médicas, es contrario a lo que la SEP (2006) propuso al priorizar el modelo educativo, en el que se subrayan los aspectos pedagógicos. Se apoyan los señalamientos de Berruezo (2006), Conklin (2012), Recchia y Puig (2011) y Shea y Bauer (2003) respecto a identificar los conocimientos sobre educación especial de los docentes, ya que éstos contribuyen a la actitud que mantienen hacia las personas con discapacidad, el tipo de atención educativa que ofrecen a los estudiantes y las posibilidades para su inclusión. No es posible en la atención de estos alumnos, desconocer la influencia del ambiente escolar, la interacción docente-alumno con discapacidad o ignorar su pasividad en la atención de éstos (Berruezo, 2006; Dore, Wanger & Brunet, 2005; Gargiulo, 2003). Sin embargo, también se precisa otorgar oportunidades a los docentes para aprender sobre el desarrollo de los estudiantes, así como oportunidades para instrumentar ese aprendizaje (Conklin, 2012).

Categoría 2. Participación en la evaluación psicopedagógica

Antes de la intervención, se identificó que cuatro docentes contaban con una idea equívoca de lo que implicaba la EPP, como se muestra en los siguientes ejemplos, lo que impactaba negativamente en su actuar, aportaciones y trabajo colaborativo (Tabla 3):

“Es impartir los contenidos de la enseñanza”.

“Saber que no es un niño como los demás, conscientes que presenta dificultades, con su esfuerzo lo evaluó”.

A partir de la intervención, todos los docentes elaboraron adecuadamente la caracterización de su alumno (antecedentes de desarrollo, influencia del contexto familiar y escolar, competencia curricular, estilos y ritmos de aprendizaje) y de su familia (recursos, estructura, comunicación e interacción familiar, reglas, expectativas y apoyo en tareas). Participaron activa y colaborativamente con los profesionales de USAER, para establecer las conclusiones respecto al menor (presencia de DI leve o moderada) y las sugerencias de intervención.

Tabla 3

Participación de los docentes en la evaluación antes y después del programa

| Los docentes en la evaluación psicopedagógica | |
|--|---|
| Antes del programa | Después del programa |
| Ninguno: Tenía clara su función en la EPP, ni contaba con competencias para participar. Su papel era pasivo y sin aportaciones. | Todos: Identificaron los aspectos que conforman la EPP, su función en ésta y adquirieron competencias para aportar desde la pedagogía. Papel activo. |
| Caracterizaba al alumno sin emplear términos peyorativos. No incluía información sobre la familia. | Realizaron la caracterización adecuada del alumno y su familia, e identificaron la influencia de ésta en el aprendizaje. |
| Conocía qué eran las adecuaciones curriculares y evitaba plantearlas. | Diseñaron las adecuaciones curriculares (de objetivos, contenidos, metodología y evaluación). |
| Establecía compromisos para la atención del alumno con DI, ni aceptaba modificar su trabajo docente a petición de USAER. | Asumieron la responsabilidad compartida con los otros profesionales de USAER y establecieron compromisos. Aceptaron sugerencias para su práctica. |

Evaluar adecuadamente la competencia curricular, posibilita identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, lo que representa para el docente, tanto mantener, modificar o incorporar condiciones favorables para ese estilo, como diseñar estrategias para el desarrollo de sus capacidades y acceso a los aprendizajes (Calvo & Martínez, 2009). Ello también

contribuye a que los profesores, perciban que cada alumno procesa la información de manera única, dependiendo de sus características e historia personal, lo que es crucial para mejorar el quehacer docente y para contribuir a la investigación educativa (Conklin, 2012; Recchia & Puig, 2011).

La importancia de que los participantes hayan logrado caracterizar a sus alumnos, así como al contexto escolar y al familiar de los mismos, les permite detectar y buscar incidir en los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje (Gargiulo, 2003) lo que remite al enfoque ecológico, en el que se basan las actuales políticas educativas oficiales, que considera la interrelación e interdependencia entre el menor y los sistemas sociales en los que participa (Shea & Bauer, 2003) ya que las interacciones que mantiene en ellos, lo impactan directamente (Bronfenbrenner, 2005). Para Plottu y Plottu (2009) la participación activa del docente en el proceso de evaluación junto con otros profesionales, beneficia su formación, pues le permite debatir a partir del intercambio de puntos de vista con otros profesionales, contribuir a la toma de decisiones y llegar a acuerdos consensuados.

Categoría 3. Práctica docente

A partir de la intervención, todos los profesores se percataron de que sus acciones impactaban en sus alumnos con DI y realizaron los puntos incluidos en la Tabla 4, además de que: modelaban y ejemplificaban las reglas del aula, lo que disminuyó los conflictos y aumentó la responsabilidad y el respeto; asignaron importancia a los conocimientos de los alumnos, para fincar los nuevos o para atender sus debilidades; percibieron que las adecuaciones en la enseñanza, no excluirlos en clase y el realizar acciones para fortalecer su autoestima, impactaban favorablemente en sus aprendizajes; y trataron de mejorar la comunicación y relación con el alumno y sus padres.

Tabla 4

Efectos del programa en la práctica docente de los participantes

| Práctica docente | |
|--|--|
| Antes | Después |
| Cuatro docentes elaboraban el reglamento docente. Dos amenazaban por incumplirlo y los alumnos no los obedecían. | Lo diseñaron conjuntamente con su grupo, lo promovían y reforzaban socialmente su seguimiento. |

| | |
|--|---|
| Dos no sabían qué metodología utilizaban en la enseñanza. | Identificaron la metodología empleada y la aplicaban (e.g. inductiva, deductiva, globalizadora). |
| Todos desconocían el canal de percepción utilizado para impartir clases. | Identificaron el canal y lo diversificaron para facilitar el procesamiento de la información. |
| Para cuatro profesores, “sólo ellos debían apoyar al alumno con DI”. | Propiciaban que los alumnos más avanzados apoyaran a aquellos con DI. Se promovía la convivencia y trabajo en equipo. |
| Ninguno consideraba el ritmo de aprendizaje del alumno y se le evaluaba igual que a todos. | Se respetó su ritmo para realizar actividades escolares, lo que se consideró en la planeación y productos. Se realizaban adecuaciones en su evaluación. |

Por ejemplo y en cuanto al reglamento, se encuentran comentarios y prácticas de los profesores, que difieren antes y después de su participación en el programa:

“Lo hago yo al inicio del ciclo escolar, porque si ellos lo elaboraran, harían lo que quisieran; además, solamente una vez lo revisamos”.

“Volví a elaborar el reglamento con todos mis alumnos, en cartel, lo retomamos todos diariamente, lo tengo pegado al frente. Les doy ejemplos de conductas apropiadas y trato de que mi alumno [con DI] participe como todos”.

Antes de la intervención, cinco docentes empleaban estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje, como el trabajo en equipo, exposiciones, mapas conceptuales y líneas de tiempo; después de ésta, todos trataron de diversificar dichas estrategias y los recursos didácticos empleados (e.g. contextualizar el tema, actividades de recreación, preguntas intercaladas). Se subraya utilizar y diversificar las estrategias empleadas en la enseñanza, pues facilitan el aprendizaje de los alumnos máxime cuando presentan DI, además de que contribuyen a controlar el trabajo en clase y ofrecen oportunidades para que los estudiantes reciban retroalimentación y repasen el conocimiento previo (Calvo & Martínez, 2009).

Emplear diversas estrategias en la enseñanza de los alumnos que tienen problemas para acceder al currículo, implica involucrarse en ésta y beneficiarlos a todos (Recchia & Puig, 2011; SEP, 2006). Los cambios metodológicos y la cultura de colaboración con y entre los alumnos,

favorecen que el profesorado se perciba capaz de emprender los cambios que tiene que instrumentar en su aula, así como una enseñanza más eficaz y adecuada (Berruezo, 2006; Lysaker & Furuness, 2012).

Que el docente identifique su práctica educativa, puede permitirle adaptarla a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, a las condiciones reales de enseñanza y guiarlo sobre las acciones que favorecen determinados objetivos (Méndez, Moreno & Ripa, 2004; Recchia & Puig, 2011); ello remite a la educación profesional, al proceso crítico para legitimar su conocimiento y experiencia (Lysaker & Furuness, 2012). Como señalaron Sykes et al. (2010) hay que motivar a los profesores para que reflexionen y analicen su práctica, en beneficio de su formación permanente y desarrollo de habilidades profesionales. Para Willink y Jackobs (2012, p.144) el docente precisa un aprendizaje transformador: aprender cómo trabajar para lograr cambios sociales en colaboración con otros, así como responsabilidad para cambiarse a sí mismo y adoptar nuevas ideas, esto es, “la habilidad para afectar y ser afectado”.

Lo anterior, remite a una concepción del currículo como herramienta de trabajo docente, lo que para Berruezo (2006) implica que: esté equilibrado y no enfatice determinados aspectos educativos en detrimento de otros; sea significativo para el alumnado, al servicio de sus necesidades; y sea flexible, para abordar la educación de la diversidad.

Conclusiones

Esta investigación, da cuenta de que no basta con que la normatividad oficial en Chimalhuacán se haya modificado hace más de 15 años, para lograr la inclusión, la participación docente en la evaluación psicopedagógica o su capacitación para atender a la diversidad de alumnos. En la práctica, es frecuente encontrar en escuelas primarias regulares como la del presente estudio, que persiste la falta de: formación y actualización docente, en aspectos relativos a educación especial; trabajo colaborativo docente-USAER; y un diagnóstico temprano, completo y actualizado.

Pese a que es sabido que la inclusión es un proceso y que el docente es un agente clave, son urgentes mayores acciones para que ésta se vea cristalizada respecto a los alumnos con DI. La participación de los docentes en cuestiones de evaluación e intervención, sobre todo en

escuelas de zonas marginadas como la del presente estudio, restaría un elemento de exclusión a los alumnos: no ser diagnosticados ni atendidos temprana ni adecuadamente. No hay que olvidar, que la discapacidad se construye a partir de la interacción de aspectos individuales y ambientales con los que interactúa la persona; de ahí la urgencia de identificar en escenarios particulares, las necesidades de formación y actualización docente, para diseñar y aplicar acciones permanentes, máxime, si se considera que existen padres que prefieren que sus hijos asistan a la escuela regular, en el afán de que logren la normalización y vida independiente.

Ello, no sólo refiere a que los docentes adquieran conocimientos teóricos, sino también prácticos sobre educación especial, para que desde la pedagogía, aprendan a diseñar, instrumentar y evaluar su actuar. Este trabajo evidencia que la práctica profesional en escenarios reales, bajo supervisión del especialista en educación especial, contribuye a la formación en el servicio del docente de aula, a facilitar las relaciones de colaboración con los profesionales de USAER y a establecer realmente una evaluación que incluya los aspectos del individuo en sus diferentes áreas de desarrollo, así como la caracterización de los contextos y personas con los que interactúa. Finalmente, se confirmó la utilidad de la metodología cualitativa, y en específico de la etnografía, para identificar los conocimientos y las prácticas del profesor de aula regular en una escuela primaria y su papel en la evaluación psicopedagógica, aspecto clave para el aprendizaje, desarrollo e inclusión de los menores con DI.

Referencias

- Berruezo, A. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión*. Bristol, UK: CSIE.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (31), 416-440. doi: 10.3102/0162373709353129
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. USA: SAGE.
- Calvo, Á. & Martínez, A. (2009). *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*. España: MEE.

- Conklin, H. (2012). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184. doi:10.1177/0022487111426294
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative & quantitative approaches*. USA: SAGE.
- Dore, R., Wagner, S. & Brunet, J. (2005). *Integración escolar*. México: Prentice Hall.
- Estado de México. (2007). *Educación primaria y especial en el estado de México*. Recuperado de <http://www.edomexico.gob.mx>
- Frances, H. (2010). Preservice teachers' perceptions of field experiences in inclusive preschool settings. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 335-351. doi: 10.1177/0888406409360144
- Gargiulo, R. (2003). *Special education in contemporary society*. USA: Wadsworth.
- Gobierno del estado de México. (2005). *Municipio de Chimalhuacán, estado de México*. Recuperado de <http://www.chimalhuacan.gob.mx>
- Gobierno Federal. (2011). *Catálogo de localidades. Datos actuales*. Recuperado de <http://cat.microrregiones.gob.mx/catloc>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *México en cifras. Chimalhuacán*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras>
- Lysaker, J. & Furuness, S. (2012). Space for transformation; relational, dialogic pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 183-197. doi:10.1177/1541344612439939
- Méndez, L., Moreno, R. & Ripa, C. (2004). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. España: Narcea.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. París: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2010) *Discapacidades*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Plottu, E. & Plottu, B. (2009). Approaches to participation in evaluation. Some conditions for implementation. *Evaluation*, 15(3), 343-359. doi:10.1177/1356389009106357
- Recchia, S. & Puig, V. (2011). Challenges and inspirations: Students teacher's experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 133-151. doi: 10.1177/0888406410387444

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Plan nacional de acción para el fortalecimiento de la educación inclusiva*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Principales cifras. Ciclo escolar 2010-2011*. México: Autor.

Shea, T. & Bauer, A. (2003). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill.

Sykes, G., Bird, T. & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, (61), 464-476. doi: 10.1177/0022487110375804

Willink, K. & Jackobs, J. (2012). Teaching for change. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 143-164. doi: 10.1177/1541344611436012

