



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Facultad de Psicología

**"Formación de Competencias de
Equipos Psicopedagógicas
para el desarrollo de la Inclusión
Social en la Educación Primaria"**

**Tesina presentada para obtener el título de:
Especialidad en Orientación Educativa.**

Presenta:

Sara Mexicano Zitle

Asesor:

Dr. David De la Oliva Granizo

Septiembre 2016.

ÍNDICE

1. CAPITULO I INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÒRICO	
1.1 Planteamiento del problema.	2
1.2 Objetivo general y específicos	6
1.3 Competencias a desarrollar.	7
1.4 Justificación.	9
2. CAPITULO II LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XXI	
2.1 Áreas de la Orientación Educativa	11
2.2 Modelos y competencias de Orientación Educativa: el Modelo Educativo Constructivista.	15
2.3 Antecedentes históricos y actuales internacionales de la Inclusión Social.	22
2.4 Antecedentes históricos y actuales (USAER) nacionales y estatales de la Inclusión Social.	27
3. CAPITULO III LA INCLUSIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.	
3.1 Los retos internacionales y nacionales de la Educación Primaria.	32
3.2 La inclusión social en la Educación Primaria a nivel internacional y nacional.	36
4. CAPITULO IV METODOLOGÍA.	
4.1 Investigación evaluativa.	40
4.2 Caso de estudio: análisis de necesidades.	42
4.3 Plan de formación por competencias para maestros de apoyo de Unidades de Servicio y apoyo la Educación Regular (USAER).	49
4.3.1 Atención a la Diversidad e Inclusión Social.	52
4.3.2 Apoyo a los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de toda la Comunidad Educativa.	53
4.3.3 Desarrollo Humano.	54
4.4 Instrumentos de evaluación del Plan de Formación.	56
5. CAPITULO V RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA	
5.1 Resultados.	57
5.1.1 Apoyo a los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de toda la Comunidad Educativa.	58
5.1.2 Atención a la Diversidad e Inclusión Social.	59
5.1.3 Desarrollo Humano.	60
5.2 Propuesta de Mejora	61
5.3 Conclusiones.	62
6. BIBLIOGRAFÍA	67
7. ANEXOS	69

INTRODUCCIÓN

Asumir que el modelo educativo mexicano está en crisis aún cuando sus más altos anhelos han quedado plasmados en la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º y las modificaciones que ha tenido, es difícil de aceptar para la clase política actual. Por tal razón se crean acuerdos como el 592 donde se establece la articulación en Educación básica que explica por qué razón se hacen dichos cambios: “la transformación social, demográfica, económica, política y cultural que ocurrió en el país en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI marcó, entre muchos cambios importante, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presente y futuras de la sociedad mexicana” (SEP, 2011:p.5).

El agotamiento del modelo educativo lleva a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), a firmar la Alianza por la Calidad de la Educación, que intenta la construcción de un sistema educativo que responda a las demandas actuales a través de una educación de calidad para todos. Se pretende que el sistema educativo movilice recursos para dar a la educación una orientación hacia condiciones propicias de equidad y calidad, para favorecer oportunidades de desarrollo individual y social al país.

El aceleramiento del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de hacia una economía del conocimiento; son los referentes internacionales que es necesario tener en cuenta dentro de sistema educativo. Por lo tanto dicho sistema se organiza y prioriza el desarrollo de competencias que permitan al estudiante conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente para la creación de valor en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse de manera global. (SEP, 2011).

En este sentido la Dirección de Educación Especial tiene un papel determinante en el desarrollo de competencias para los alumnos de educación básica y de manera primordial para las escuelas que son apoyadas por los equipos multidisciplinarios de USAER. Tal como lo plantea el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial del Distrito Federal (MASEE), donde al igual que en Plan Nacional de Desarrollo, asume como principio fundamental la igualdad de oportunidades.

En concordancia con el Plan Nacional de desarrollo, la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, centra sus objetivos en la formación de vida independiente de aquellas personas cuyas condiciones tienen dificultades severas de aprendizaje y de comportamiento, además dificultades emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes. (SEP, 2008).

CAPITULO I

En éste documento el primer capítulo plantea la necesidad de revisar el enfoque bajo el cual actual trabaja la educación básica, los objetivos de dicho nivel educativo, la propuesta que se hace en base al enfoque por competencias y cómo se relacionan dichas competencias con el desempeño de los docentes, en especial de los docentes de Educación Especial que pertenecen a las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En capítulo II, se explican las áreas de la orientación y qué relación guardan con las actividades que deben llevar a cabo los equipos psicopedagógicos de USAER, así como los modelos de intervención. Se analiza el modelo teórico que sustentan dichos equipos y se analiza la propuesta del modelo educativo constructivista. También se hace una revisión histórica nacional e internacional en relación a los antecedentes de la inclusión social y perspectivas actuales. Aquí se analizan los acuerdos y documentos que han servido de base para que la Inclusión sea ahora un derecho inalienable de las personas.

En el capítulo III, se muestra que a pesar de los esfuerzos de muchos países, incluido México y aún a costa de las leyes, la inclusión no es todavía efectiva, por lo tanto los retos en educación básica siguen siendo enormes, aunque los informes oficiales digan lo contrario.

En el capítulo IV se plantea teóricamente que es una investigación evaluativa, ya que es la herramienta utilizada para esta tesina, también se hace el análisis de necesidades y el estudio del caso en cuestión, para tener una idea clara de lo que se hizo. Hecho esto se procede al planteamiento del plan competencias desde las diversas áreas de la orientación donde se plantean las actividades a realizar en cada una de ellas.

Se concluye con el capítulo V, donde se expresan los resultados que se obtuvieron en cada área y las propuestas de mejora a partir del análisis de los resultados.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si el sistema educativo busca calidad de vida para todos sus habitantes a nivel sociedad, un componente importante es el reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar; reconocer que la escuela es para todos los niños, que todos aprenden a su propio ritmo y estilo de aprendizaje, y que los recursos educativos y estrategias metodológicas de los profesores toman un papel preponderante con equidad a las necesidades educativas de los alumnos. Por esta razón el enfoque por competencias adquiere importancia en la educación en varios países como se describe a continuación.

A nivel internacional el **enfoque por competencias** utilizado en educación ha estado en boga desde los años 90s, como lo hace ver Cesar Coll (2007, p.1): “Circunscrito prácticamente al ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral hasta bien entrada la década de 1990, el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante. Su adopción por muchas administraciones educativas y por instituciones e instancias internacionales orientadas a formular recomendaciones curriculares y a promover evaluaciones de rendimiento en una perspectiva comparada es, un factor importante para entender esta rápida difusión y penetración del concepto de competencia y de las propuestas y planteamientos educativos acordes con él”.

Con respecto a **las competencias de los equipos psicopedagógicos** de apoyo a la Educación básica a nivel internacional, estas, han sufrido muchos cambios entre el siglo XX y XXI, autores como Luque, de la Roca y Solè,(2005), coinciden en tres aspectos que son esenciales para cualquier equipo psicopedagógico: Diseñar, aplicar y evaluar de forma colaborativa programas de intervención psicopedagógica; Competencias comunicativas como empatía, negociar, convencer, liderar, etc.; así como actualización continua.

En Europa y Estados Unidos las competencias de dichos equipos psicopedagógicos son marcadas de acuerdo a líneas políticas internacionales en el desarrollo de sistemas de apoyo a las escuelas, las competencias destacable y diferenciables son: asesorar a los docentes para identificar las necesidades del centro y darles solución, ser experto en áreas curriculares y en educación intercultural para asesorar a docentes e identificar iniciativas innovadores que funcionen en un centro escolar, para que una vez evaluada su eficacia las difundan.

No hay que olvidar que la **reforma curricular a la Educación en México** tiene como punto de partida la proyección de un País y, asume que la educación sienta las bases de lo que los mexicanos quieren para sus hijos; por lo que el sistema educativo se organiza para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un mundo global e interdependiente (SEP, 2011, p. 14).

En México el enfoque por competencias está presente en todos los niveles educativos y es considerado como una propuesta de cambio y como un medio para lograr la reforma integral educativa. Actualmente los sistemas educativos buscan reconocer la diversidad que ya está presente en todas las aulas y la pedagogía activa busca potenciar las habilidades e intereses individuales en un colectivo.

En palabras de Silvia Schmelkes (2000) “la calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, la capacidad para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo; y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. Esta es una preocupación de todos los sistemas educativos en el mundo”

Dicho enfoque ha tenido recibido críticas, incluso por el mismo César Coll y en México por Miguel Ángel Díaz Barriga. Organismos internacionales como la Organización para la cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), por medio del programa PISA , la Comisión Europea y muchos países centran su atención sobre la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias como un medio para mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos.

Los escenarios actuales están demandando un nuevo tipo de profesor “deben desarrollar cognitiva, cultural y social de los grupos de estudiantes, trabajar en colaboración **competencias profesionales para atender a la diversidad**, usar tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras para el aprendizaje, realizar innovaciones educativas, organizar la propia formación continua, desarrollar inteligencia emocional y capacidad de resolver conflictos institucionales de forma dialogada” (González, 2008).

De acuerdo a esta idea, se proyecta un perfil ideal de profesores en el marco de la “Alianza por la calidad de la Educación”, pactada para impulsar la cobertura y calidad en el sistema educativo mexicano. Si este es un perfil esperado la pregunta es **¿los docentes están preparados para realizar prácticas educativas y desarrollar competencias de acuerdo al modelo propuesto?**

Al respecto, Zabala y Arnau (2008) destacan que una docencia por competencias requiere partir de situaciones-problemas y emplear formas de enseñanza que permitan dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real.

Parafraseando a Perronud (1996) “Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores, que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba «imposibles», porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad”.

Este análisis de la naturaleza y del funcionamiento de las competencias está lejos de conseguirse. La experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores son objeto de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo. Sin embargo los conceptos revisados se refieren a competencias docentes haciendo referencia a los docentes de aula regular, no se toman en cuenta los equipos psicopedagógicos que forman parte de Educación Especial y en el caso concreto las Unidades de Servicio y Apoyo a la educación regular (USAER), las cuales apoyan a las escuelas de Educación básica atendiendo a preescolar, Primaria y Secundaria.

En México la línea política que se ha seguido es la de renovar la estructura de apoyo ya existente con el objetivo de aumentar cuantitativa y cualitativamente sus áreas de responsabilidad.

A nivel nacional y específicamente las USAER que laboran en el Estado de Puebla, rigen sus funciones bajo el libro de “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial”, editado por la Secretaría de Educación Pública en el año 2006. Dicha publicación es completamente inoperante y obsoleta, es cierto que vienen mencionadas las funciones de los diferentes especialistas y las actividades que deben llevar a cabo mediante intervenciones directas.

Se pretende abarcar una población muy grande de alumnos, padres de familia y maestros de escuelas regulares, con intervenciones clínicas. No hay claridad de funciones, el perfil del docente generalmente no corresponde con las actividades desempeñadas y las peticiones de atención para niños con NEE cada vez van en aumento.

En la bibliografía revisada no hay temas específicos que hagan referencia a las competencias propias para el personal de apoyo de USAER, pero que además sirvan de base para su trabajo. Las competencias del equipo psicopedagógico no se encuentran en documentos rectores del funcionamiento de las USAER, aún siendo

necesarias, para el desempeño de sus funciones. Hace falta ser competente en áreas diversas áreas y que con frecuencia la Secretaría de Educación Pública (SEP), pide se realicen actividades en donde no es experto o que desconocen.

Este panorama plantea la necesidad reformular planes de formación en competencias disciplinares y/o profesionales para que los equipos psicopedagógicos, por una parte cubran el perfil profesional que se requiere para trabajar por competencias y por otro lado su práctica transite hacia un modelo mejor organizado que permita llevar a cabo una verdadera inclusión social en las escuelas primarias.

1.2 OBJETIVO GENERAL

Diseñar, adaptar, aplicar y evaluar un Plan de Formación de competencias disciplinares para el equipo psicopedagógico cambie su Modelo Clínico de intervención por un Modelo Educativo Constructivista por competencias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Incidir en el mejoramiento académico de los alumnos a través de actividades propuestas dentro del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Procurar que la USAER tenga un impacto diferente en el área de atención a la diversidad e inclusión social.
- Modificar patrones de comportamiento de los alumnos dentro de la escuela a partir de actividades realizadas dentro del área de orientación para la prevención y el desarrollo humano.

1.3 COMPETENCIAS A DESARROLLAR

El personal de apoyo de USAER ha construido muchas competencias mediante la práctica y la experiencia, sin embargo dichas competencias son insuficientes para el trabajo que se requiere realizar cuando se está inmerso en un centro escolar y cuando el sobre cupo de alumnos dentro de los salones de clases es constante en la mayoría de las escuelas de la zona.

Aún más cuando se les pide a los docentes de aula regular trabajar bajo el enfoque por competencias. Siendo el tema de competencia muy recurrente a nivel internacional y a nivel nacional, ahora bien ¿Qué es una competencia? Para Perrenoud (2007) **“El concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”**.

Sergio Tobón (2006) las define como: **“procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”**.

César Coll (2007) “una competencia es una capacidad para responder a exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidad práctica y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales, que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”.

Pero también se pueden entender como “aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y movilizador para la aplicación de los saberes adquiridos”

De la Oliva et al (2005) después de realizar un análisis exhaustivo en los equipos Psicopedagógicos del Estado de Puebla, proponen **tres competencias que es factibles para ser desarrolladas por la USAER 61**, dentro de la Escuela Primaria “18 de Noviembre”:

La primer competencia es diseñar un Plan Anual de trabajo colaborativo, en donde en lugar de centrarse únicamente en alumnos con graves dificultades de aprendizaje, se atiende a toda la comunidad educativa y se desarrollen competencias para todos los alumnos (Acuerdo 592, SEP). Para esto se debe tener en cuenta la cultura y organización de la escuela, el nivel económico y cultural de las familias de los alumnos. Éste plan de trabajo tiene tres áreas de intervención para cada escuela:

- ✚ Plan de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje
- ✚ Plan de orientación académico y profesional
- ✚ Plan de desarrollo humano.

La segunda competencia para los docente de USAER: Atender y negociar empáticamente las demandas individuales de la comunidad educativa para mejorar la relación de confianza con dicha comunidad y de ésta forma pasar a una intervención dentro de las dimensiones del modelo educativo constructivista, abandonando el modelo Clínico, hasta ahora utilizado y para eso se hace necesaria otra competencia:

La tercer competencia es liderar procesos de cambio en las escuelas para colaborar en la mejora de la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003) actual y futura de toda la comunidad y en la mejora de la Calidad Educativa y de las competencias de atención a la diversidad de cada escuela.

De la Oliva y colaboradores proponen que estos cambios se han plantear de forma estratégica en el sentido de incorporar los conceptos de Calidad de Vida y de Calidad Educativa en los objetivos de las USAER, lo cual es imprescindible si se realiza desde un punto de vista global y ecosistémico.

La realización de estos programas debe ser hecha por todos los actores educativos: director, docentes y padres de familia. La experiencia de otros orientadores hace ver que las reuniones se deben realizar a inicio de curso, por niveles educativos, de manera semanal y a mitad de jornada laboral, dichas reuniones son importantes porque se convierten en un elemento organizativo fundamental para la inserción del Modelo Educativo Constructivista.

ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS (García Fraile y Tobòn, 2011)

Problema	Verbo de desempeño	Objeto de desempeño	Finalidad	Condición de Referencia	Criterios de Calidad
Falta de Competencias del equipo psicopedagógico para	Aprender a diseñar y aplicar y evaluar	Proyectos de intervención.	Para hacer efectiva la inclusión social	De toda la comunidad escolar	Teniendo en cuenta el desarrollo de competencias del equipo psicopedagógico.

1.4 JUSTIFICACIÓN

El Objetivo general de Plan de formación de competencias, es contribuir a que las escuelas mejoren las condiciones para el acceso, la permanencia, la participación y el logro de aprendizaje de todos alumnos. Su objetivo específico es Incrementar la participación de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y que en base a ello requieran de mayores apoyos educativos en las escuelas públicas de Educación Básica.

A nivel Nacional los alumnos escolarizados y que requieren de los servicios de Educación Especial son alrededor de 18,424 de los cuales 3,247 presentan alguna discapacidad, también se atienden a 4,466 alumnos con aptitudes sobresalientes. (Fuente: Tercer informe de labores, SEP, 2010).

El Estado de Puebla contaba hasta el 2011 con 117 USAER, apoyando a 2,452, escuelas, teniendo una cobertura apenas de 25%, ya que la totalidad de escuelas en la Entidad era de 9,806.(Fuente: Sistema Integral de Información del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (Bases depuradas al 20 de enero de 2012).

Esta cobertura del 25% se considera maquillada usada solo para dar resultados de tipo político; por otro lado en la investigación hecha por de la Oliva y Colaboradores, (2012), en las USAER que laboran en el Estado de Puebla, mencionan que la atención que proporcionan las USAER apoyan a menos del 1% de todos los alumnos de Educación básica, realizando este apoyo de forma personalizada.

Analizando las cifras anteriores la pregunta es si ¿los equipos Psicopedagógicos pueden ampliar su cobertura cambiando el modelo de atención? La respuesta es que si en otros Países se ha logrado, entonces si es posible hacerlo en Puebla. Por supuesto se deben sentar las bases para los cambios y dentro de esas condiciones el cambio iniciaría analizando las necesidades de los actores educativos dentro de los cuales se encuentran los equipos Psicopedagógicos.

Para ello se aplicaron cuestionarios en base al INDEX, de los cuales surgieron las necesidades docentes y por tanto la falta de capacitación para desarrollar competencias profesionales y genéricas acordes a la labor que se lleva a cabo dentro de las Escuelas Primarias.

La mayoría de equipos psicopedagógicos no manejan ni conocen Paradigmas teóricos que les sirvan de referencia para la intervención tampoco en Educación Especial y mucho menos en Inclusión social. Existe un desconocimiento de los

modelos de Intervención que los guíen para realizar su práctica, utilizan el modelo clínico, el cual se considera inoperante para la cobertura que se considera llevara a cabo.

Por estas razones se propone poner en práctica el Modelo Educativo Constructivista de Orientación Educativa, el cual propone intervenciones indirectas y toma en cuenta que todos los alumnos tienen derecho a ser orientados no sólo los que tienen alguna discapacidad. Para poder implementar este modelo es necesario que el equipo psicopedagógico cuente con las competencias profesionales que hagan factible el cambio de modelo de intervención. Con ese propósito se hizo la construcción de la competencia a desarrollar y se aplicó en la escuela Primaria “18 de Noviembre”.

La inclusión social ha quedado plasmada en documentos internacionales y nacionales, sin embargo la realidad indica claramente que el nivel de cumplimiento es mínimo ya sea falta de capacitación, por políticas mal orientadas y sobre todo por prácticas ineficientes que terminan siendo remediales o con una función práctica dentro de las “teorías implícitas o ingenuas” según la Psicología Cognitiva.

La breve revisión teórica que se ha realizado, así como el análisis de la comunidad donde se labora y el análisis del centro de trabajo, han permitido el planteamiento de la competencia a desarrollar por la maestra de USAER.

Se ha decidido sólo impactar en tres áreas de la Orientación: en el diseño y puesta en marcha de un Plan de Apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por supuesto no se puede dejar de lado la atención a la diversidad e Inclusión social, por ser el área que compete a la USAER, de manera prioritaria y sin olvidar la Orientación para la prevención y el desarrollo, por ser un tema poco valorado pero relevante dentro de la convivencia cotidiana.

CAPITULO II LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XXI.

En el capítulo anterior se analizaron las competencias que deberían tener los equipos psicopedagógicos; en este capítulo se tratará de definir cómo se relacionan esas competencias con las áreas de la orientación que deben proporcionar las USAER a las escuelas que atienden y desde qué modelo de intervención sería el adecuado para su funcionamiento.

Para esto a continuación se describe en qué consisten las diversas áreas de la Orientación Educativa.

2.1 ÁREAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Actualmente las Áreas de la Orientación Educativa son consideradas como un factor de calidad para conseguir los objetivos generales de la Educación (De la Oliva y Martín, 2005). Estos objetivos generales son resumidos por Cesar Coll, (2008) en:

- a).- Conseguir que los alumnos tengan su propia personalidad y proyecto de vida ante lo cual es necesaria la atención a la diversidad.
- b).- Priorizar que los alumnos convivan con los demás, para esto se necesita la comprensividad, o sea buscar elementos comunes en el curriculum para todos los alumnos.

Lograr los objetivos requiere que los equipos psicopedagógicos tengan presentes los cuatro pilares de la Educación que propone Delors en su informe (1997), entre ellos los últimos dos (aprender a convivir y a ser), se encuentran íntimamente relacionados con habilidades sociales y emocionales que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida; también son considerados en el informe de la OCDE (2011).

El concepto de Orientación Educativa propuesto por Vèlaz de Medrano (1998), resume la labor que da sentido a práctica docente de las USAER “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos: orientadores, tutores, profesores, familia y sociales”.

Este concepto de Orientación también indica que la orientación educativa no es solamente para los alumnos, sino para todos los actores educativos; existen principios de prevención, de desarrollo, de intervención social y de fortalecimiento personal. Este último punto cobra importancia dentro de la Educación en México a partir de la puesta en Marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica, que en un inicio se propone la apertura al cambio y el desarrollo de competencias docentes y no sólo de los alumnos SEP (2011).

La misma autora divide la Orientación Educativa y de Intervención Psicopedagógica, en tres áreas, aunque se añade una cuarta por parte de otros autores la cual es incluida por considerarse primordial para el estudio de caso realizado.

- **Orientación en los procesos de enseñanza- aprendizaje.**
- **Orientación Profesional.**
- **Orientación para la prevención y el desarrollo.**
- **Orientación para la atención a la diversidad**

+ **La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje**, señala la importancia de enseñar a “aprender a aprender” y que para este proceso es necesario orientación para abordar de manera correcta la transmisión de estrategias, cómo integrarlas en la curricula, cómo enseñar a utilizarlas en distintos contextos y propósitos (Monereo et al., 1996). Actualmente esta orientación está dirigida a toda la comunidad educativa (docentes, alumnos, y padres de familia).

+ En cambio **la Orientación Profesional**, Supone por un lado, una orientación para el desarrollo de la etapa académica del individuo y por otro, constituye una etapa preparatoria previa al desempeño profesional y por eso se llama orientación académico-profesional.

Rodríguez y Figuera (1995), sintetizan los principios a los que debe responder este tipo de orientación en cualquier sistema educativo:

- 1.- debe incorporarse como un objetivo educativo más a la escuela y al contexto comunitario.
- 2- debe ir dirigida a todos los alumnos, respetando la diversidad y la individualidad.
- 3.- se puede y se debe integrar en cualquier experiencia educativa (en cualquier etapa educativa).

+ **La Orientación para la prevención y el desarrollo**, “deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad

en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades” UNESCO (1996,p. 88). Desde el punto de vista Psicológico se trata de una intervención con el fin de promover el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2009). También se puede concretar mediante temas transversales ubicados dentro del curriculum complementando de esta manera la educación integral del alumno.

Estos son los tres tipos principales de Orientación, se agrega una cuarta área usada por otros autores porque es en donde impacta la labor de las USAER. Orientación para la orientación a la diversidad, se puede considerar un área prioritaria en orientación educativa, no solo concierne a los especialistas de educación especial, sino a todo el profesorado.

+ **La atención a la diversidad**, ha tenido una evolución pasando de la Educación Especial a la Integración Educativa y, de ésta, a la Inclusión Social, que ha sido plasmada en las políticas educativas sin que sea una realidad completa en las aulas. El objetivo de esta orientación es dar una respuesta educativa a la diversidad mediante una adecuación al sistema educativo a las características, necesidades y capacidades de cada uno de los alumnos por lo tanto exige una dedicación específica desde la orientación escolar.

De acuerdo a Boza, (2001, p. 99) algunos de los principales **objetivos de la orientación a la diversidad** se pueden considerar estos:

- ✓ Promover la integración del alumnado en general, todos tienen necesidades.
- ✓ Dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.
- ✓ Prevenir y desarrollar la educación de grupos desfavorecidos: mujeres, inmigrantes. Habitantes de zonas rurales, minusválidas, tercera edad.
- ✓ Realizar asesoramiento individualizado
- ✓ Desarrollar programas preventivos de problemas de aprendizaje.
- ✓ Evaluar y desarrollar programas de mejora para la motivación.
- ✓ Evaluar y desarrollar programas de habilidades para la vida cotidiana.
- ✓ Realizar evaluaciones psicopedagógicas e iniciar la correspondiente adaptación curricular.
- ✓ Evaluar la competencia curricular de los alumnos y alumnas.
- ✓ Diagnosticar casos, realizar el tratamiento correspondiente y evaluarlo.

La fundamentación práctica de la intervención psicopedagógica queda resumida en estos objetivos que en la práctica de la USAER 61, no son cubiertos completamente, formando parte del perfil de competencias que deben tener los equipos psicopedagógicos.

Una de las conclusiones importantes a las que llega el estudio de De la Oliva (2011), es en relación a la visión que tiene la mayoría de equipos psicopedagógicos de USAER del Estado de Puebla, al creer que para que se pueda dar la Inclusión, primero se debe llegar a la Integración, por lo tanto se siguen realizando evaluaciones psicopedagógicas, adaptaciones curriculares y otros instrumentos de integración, lo cual hasta el momento resulta insuficiente.

2.2 MODELOS Y COMPETENCIAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: EL MODELO EDUCATIVO CONSTRUCTIVISTA.

Los modelos de Orientación Educativa surgen durante el siglo XX, llevando a una confusión entre los profesionales, aunado a la falta de claridad teórica en cuanto a paradigmas, marcos teóricos y enfoques que fueran adecuados en Educación.

Un modelo es entendido como “un paradigma, más un marco teórico mas unas pautas de intervención en la práctica” (Martín y Solé ,1990 y De la Oliva y otros, 2005, Martín 2011). O sea **un modelo es un puente entre la teoría y la realidad.**

En algunos países la labor de los equipos psicopedagógicos se ha asociado a la integración de alumnos con discapacidad a escuelas regulares, también se ha mantenido la concepción de que realizan funciones de Orientación Educativa, razón por la cual se hará una revisión de literatura que ayude con el análisis de las competencias profesionales de las USAER, en el Estado de Puebla.

Vèlaz de Medrano, (1998), afirma que la Orientación Educativa surgió como ámbito académico y profesional como ya se dijo a principios del siglo XX, en Estados Unidos con Davis. Pero es hasta 1914 cuando Kelly utiliza por primera vez el término orientación Educativa en su tesis doctoral.

Los factores sociológicos, pedagógicos y psicológicos más importantes para el surgimiento de la Orientación Educativa se pueden resumir en cuatro:

- El movimiento de reformas sociales en Europa y Estados Unidos, promueve la aparición de diversas iniciativas en el campo de orientación vocacional.
- El desarrollo del movimiento psicométrico y la teoría de los rasgos y factores.
- La aparición del counseling (consejo), en los años 30 centrado en los casos problemas y el fracaso escolar.
- Surgen las organizaciones profesionales de orientación y psicopedagogía a lo largo del siglo XX.

Solè (1998) agrega un quinto punto que es caracterizado por la evolución de la psicopedagogía y la orientación educativa: “parece claro que mientras que los psicólogos iban aproximándose a campos más pedagógicos, también los orientadores se ha ido nutriendo progresivamente del conocimiento psicológico”.

Varios autores hablan de modelos de intervenciones primarias, secundarias y terciarias, Caplan (1970), en el campo clínico. Baltes (1980), en cambio distingue entre intervención enriquecedora, preventiva y correctiva. En los últimos cuarenta años se han ido privilegiando las intervenciones preventivas y enriquecedoras de

desarrollo sobre las correctivas y se ha comenzado a hablar de intervención psicopedagógica.

El término intervención Psicopedagógica es utilizado de manera recurrente para designar el tipo de intervención que llevan a cabo las USAER, dentro de la escuela regular. Este concepto encierra varias funciones que como ya se ha mencionado no están especificadas solo supuestas, esto conlleva a la confusión de las competencias e intervención de los equipos psicopedagógicos.

Con la finalidad de ir ubicando el modelo de intervención más adecuado a continuación se muestra la tipología de Álvarez y Bisquerra, (1997), para empezar a analizar cuál modelo sería adecuado para el trabajo que deben desempeñar las USAER.

Tipología de Modelos de orientación Educativa (Álvarez y Bisquerra, 1997)

MODELOS TEORICOS	Modelos: Conductista, Humanista, Psicoanalítico, de Rasgos y factores, Cognitivos, Ecléctico, Logoterapia de V: Frankl, Análisis transaccional, Gestalt , etc.	
MODELOS DE INTERVENCIÓN	Básicos	Clínicos, Servicios, Programas, Consulta.
	Mixtos: Modelos resultantes de la combinación de modelos básicos.	Modelos: Psicopedagógico, socio-comunitario, ecológico, micro y macro, comprensivos, holístico, sistémico, de programas integrados y el modelo CEPSI.
MODELOS ORGANIZATIVOS	Modelos institucionales.	Ministerio de Educación y Cultura Española, Comunidad Española, Países de la Unión Europea, Estados Unidos y México.
	Modelos particulares	Centros educativos privados y gabinetes privados de orientación.

Como se puede apreciar en la tabla, dentro de la tipología de modelos de orientación educativa que proponen Álvarez y Bisquerra, se encuentran el modelo básico con intervención de tipo clínico, de servicios, de programas y de consulta, que se describirán brevemente para posteriormente señalar el tipo de intervención que realizan los equipos psicopedagógicos dentro de su área de responsabilidad

- ✚ **El modelo clínico (counseling)** se considera como un proceso dirigido a ayudar al sujeto a comprender la información relativa a sus aptitudes, intereses y expectativas, con el objetivo de tomar una decisión vocacional. Su objetivo es atender las necesidades que la persona tiene en el ámbito personal y educativo así como socio-profesional.
- ✚ **El modelo de consulta**, dentro del enfoque ecológico, la consulta está dirigida a promover el cambio, mejorar las relaciones entre diferentes agentes educativos y la orientación, aprovechar los recursos humanos tanto del centro de trabajo como del medio ambiente e insertar la acción orientadora en el proceso educativo (Rodríguez Espinar y otros).
- ✚ **Modelo de programas**, es un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios. (Vèlaz de Medrano).
- ✚ **Modelo de Servicios**, se caracteriza por la intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado sobre un grupo reducido de sujetos. Tiene como referente teórico el enfoque clásico de rasgos y factores.
- ✚ **Dentro de otros modelos se encuentra el modelo educativo constructivista**, el cual se deriva el modelo de intervención mixto psicopedagógica. Monereo y Solé lo conciben como “un medio al servicio de la individualización de la enseñanza, un medio para ofrecer la institución escolar, respuesta educativa adecuada a las condiciones y características de sus destinatarios” (Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas, p. 97).
- ✚ **El constructivismo como modelo de intervención** es flexible, su finalidad es de desarrollo y preventiva, lo que implica involucrar a todo el contexto educativo para poder ponerse en práctica y abandonar el enfoque que hasta ahora se ha venido manejando, que es el enfoque clínico; el cual hace hincapié en los aspectos psicológicos, centrándose en las dificultades de los alumnos y en su caso hacer la rehabilitación necesaria.

La definición indica que el constructivismo como paradigma, marco teórico y enfoque sería lo más adecuado para trabajar en enseñanza y aprendizaje, sin olvidar que junto con el enfoque por competencias, ha sido recurrente su uso desde los años

90s quedando denominado “Modelo Educativo Constructivista de Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica” (Osborne, 1990; Martín y Solé, 1990; Solé y Colomina. 1996; Álvarez y Bisquerra, 1997; De la Oliva, 2005; entre otros).

La intervención de las USAER, de acuerdo al estudio realizado por De la Oliva, 2011, de ha llevado a cabo dentro de un modelos clásicos de intervención como el de consulta y el de programas, lo cual no ha permitido cubrir totalmente las necesidades de los actores educativos de las escuelas atendidas.

El siguiente cuadro del Modelo educativo constructivista deja claro en que polo educativo impacta su adopción.

Dimensiones y polos del Modelo Educativo Constructivista (De la Oliva y otros, 2005).

Criterios ó Ejes	Dimensiones del modelo educativo constructivista	Polos más alejados	Polos más cercanos
Básicos	Concepción del desarrollo humano	Innatista Ambientalista	Constructivista
	Finalidad de la intervención	Remedial	De desarrollo y preventiva
	Enfoque de la realidad.	Lineal-causal	Sistémico
	Relación del equipo de orientación con otros profesionales del centro.	Experta y colaboradora	directiva Simétrica y
Específicos	Dirección de la intervención.	Directa	Indirecta
	Organización de la intervención	Reactiva	Proactiva

Para aclarar las dimensiones y polos del Modelo Educativo Constructivista, Monereo y Solé (1996), argumentan que el Orientador actúa como experto dentro del centro educativo, resuelve problemas de conducta y aprendizaje, utilizando técnicas

especializadas que aplica directamente con el alumnos, prescribiendo a profesores y padres lo que “deben hacer”, para potenciar el tratamiento. Esta forma de intervención es lo que se ha llamado enfoque clínico.

Este enfoque ha recibido muchas críticas porque toda la responsabilidad recae en el profesional, creando amplias expectativas de solución rápida al problema presentado por el alumno, al no quedar satisfecha produce desconfianza y recelo hacia el orientador.

Por otro lado cuando el orientador tiene una relación colaborativa con la escuela, corresponsabiliza a padres y docentes en su intervención y los involucra para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, genera expectativas realistas que pueden ser satisfechas, creando un clima de confianza.

Este tipo **de intervención es indirecta** y se asocia con una relación profesional y colaborativa entre los docentes y el orientador, convirtiéndose entonces en un asesor y formador ya que no trabaja directamente con alumnos, sino con docentes y directivos. Al mejorar las competencias docentes del docente los alumnos se ven beneficiados. El inconveniente de esta intervención es que necesita del compromiso y colaboración de docentes y directivos, situación que muchas veces lleva tiempo en ser aceptada.

El modelo educativo constructivista se puede resumir en los siguientes puntos:

- a).- la intervención del equipo psicopedagógico se debe hacer con toda la comunidad educativa.
- b).- La intervención será indirecta, el papel del equipo psicopedagógico será de consulta y formación, mediador y colaborador. Aunque puede hacer intervenciones directas con alumnos en casos especiales.
- c).- la intervención se hará a través de la integración de programas por tres vías: aditiva, infusiva y mixta.

Habiendo revisado los principios, las dimensiones del modelo educativo constructivista y los estudios realizados por De la Oliva y colaboradores, en las USAER del Estado de Puebla, se puede deducir que la mayoría de equipos Psicopedagógicos, realizan su intervención dentro del enfoque clínico. Dirigen su atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales y la orientación, formación y colaboración con docentes de aula regular y directivos es secundaria. Este tipo de intervención hasta cierto punto es normal ya que está regido por la normativa vigente la cual tiene una orientación clínica muy marcada.

Teóricamente la propuesta del constructivismo está bien fundamentada; sin embargo para su implementación se tendría que iniciar con la capacitación al personal de USAER, convirtiéndose en expertos, de otra manera la falta de claridad llevaría nuevamente a desempeñar otras funciones que no serían de orientador. Tampoco se debe olvidar que actualmente México atraviesa por una crisis educativa, que viene arrastrando por muchos años, solo que ahora se ha hecho evidente por las evaluaciones de la OCDE en donde se ubica en los últimos lugares.

Ante este panorama es evidente que se tienen que hacer cambios en la práctica, en esencia nadie puede negar la trascendencia que de que se lleve a cabo una Reforma, que al país, dadas las condiciones pasadas, presentes y futuras, le urge. Sin embargo, son los enfoques, concepciones y términos; que al final de cuentas, representan esos pequeños detalles, son los que marcan la diferencia.

El trabajo que realizan las USAER, busca que los alumnos accedan al curriculum, según el grado que cursen, pero en realidad no incide en la diversidad más que de forma esporádica y cuando los maestros lo permiten; piden ayuda cuando alguna situación está fuera de control, pero no para buscar soluciones, sino para evitar que sean demandados o reportados ante la Secretaría de Educación.

En palabras de Maslow “A los individuos centrados en los problemas le interesan principalmente las exigencias y los requerimientos de las metas perseguidas. El interés en los problemas representa la síntesis del egocentrismo (un ejemplo de cognición deficitaria), en la que las personas ven lo que quieren ver y no lo que indica la realidad”.

Una vez revisado en enfoque constructivista y la relación que tiene con el desempeño docente de los equipos psicopedagógicos conviene preguntar **¿con qué competencias deben contar las USAER que apoyan a las escuelas regulares?**

Esta pregunta la responden García Fraile y Tobòn (2009), quienes proponen que antes de elaborar competencias de un perfil determinado, se debe hacer un análisis de las necesidades actuales y futuras, al que el profesional debe dar respuesta. Así se podría iniciar analizando las necesidades educativas y delimitar las competencias necesarias para atenderlas.

Después se debe hacer una revisión de literatura científica sobre competencias de equipos psicopedagógicos y por último si el perfil no está determinado se deben revisar las funciones, actividades, responsabilidades de los equipos psicopedagógicos en otros países dentro del nivel educativo correspondiente.

El concepto de competencia, su diseño y elaboración, se revisaron en el capítulo I, formando parte del marco teórico, para el diseño de la competencia bajo el enfoque socio formativo, por lo tanto se pasa al siguiente capítulo donde se inicia la revisión histórica y actual de concepto de inclusión, relacionándolo con competencias docentes.

2.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y ACTUALES INTERNACIONALES DE LA INCLUSIÓN SOCIAL.

A nivel internacional la evolución histórica de la Educación Especial, de la Integración Educativa y de la Inclusión Social se puede resumir en cuatro puntos (Jiménez, 2004):

- La concepción organicista, hasta el siglo XX, produjo un enfoque asistencialista (higiene y alimentación); se ingresaba en instituciones a personas con lesiones permanente en el aspecto motor, sensorial o intelectual.
- 1920 surge la **teoría ambientalista**, lo cual produjo la creación de centros de Educación Especial.
- 1960 surge la **era de la normalización**, comenzando con el proceso de Integración Educativa.
- A partir del **Informe Warnock en 1974**, la Declaración de Salamanca en 1994 y la publicación de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (**INDEX**), hecha por Booth y Ainscow en el año 2000, se produce una reconceptualización del marco de **Educación Especial y de la Integración Educativa** hacia el marco de la Inclusión Social o “Educación de Calidad para todos”.

La historia de las Políticas educativas, es un reflejo de la preocupación a nivel Internacional por mejorar los sistemas educativos de manera que vayan acorde a los cambios actuales.

Así el **informe de la UNESCO** en los años 90s, marca como desafío para muchos países del mundo garantizar una educación básica para todos, convirtiéndose en una emergencia y en una necesidad; además de un acto de justicia y equidad para grupos que eran excluidos de los sistemas educativos.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, convocada por la UNESCO, celebrada en Jomtien, (Tailandia, 1990) da origen a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de ambos documentos surgieron los conceptos y estrategias que sirvieron de referencia para el diseño y ejecución de políticas y reformas educativas ya iniciadas en algunos países.

La aprobación de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993, son el instrumento mediante el cual se reconoce a las personas con discapacidad como grupo necesitado de

protección y se enfatizan prioridades de diversa índole que el Estado debe atender para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos.

Este instrumento recuperó el concepto de la discapacidad desde el modelo social, planteando que la discapacidad no está en la persona, sino en la relación existente entre las limitaciones que experimentan personas con alguna disfunción al enfrentarse a contextos inadecuados en su diseño, en su estructura y en la actitud de la población en general.

La plataforma para reafirmar el principio de la Educación para Todos fue ofrecida por la UNESCO a través de la organización de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España en 1994, cuyos planteamientos y consensos se recogieron en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

La importancia de la **Declaración de Salamanca** radicó en la reafirmación del derecho fundamental a la educación y a la oportunidad de una formación en las escuelas ordinarias, pero también detonó una política educativa de Atención a la Diversidad y un proceso de reorientación de los servicios de educación especial.

Otra aportación a la educación regular y a la educación especial, lo constituyó el informe presentado a la UNESCO en 1996 por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors: La Educación encierra un Tesoro. Lo más significativo del informe es la descripción de los cuatro pilares de la Educación : aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Al ser desarrollados, forjan una sociedad educativa donde no se deja sin explorar ninguno de los talentos con los que cuenta cada persona, su relevancia se mantiene vigente.

Por otro lado el **Foro Mundial sobre la Educación efectuado en Dakar**, Senegal, del 26 al 28 de abril del 2000, fue el escenario donde se presentaron los resultados de el cumplimiento de los objetivos establecidos una década atrás en Jomtien, Tailandia, a través de la Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000. (SEP, 2008).

El balance puso de manifiesto los logros alcanzados por los países miembros de la UNESCO, organizados en seis regiones. Se reconocieron avances, pero de manera desigual y demasiado lentos saltando a la vista, un común denominador entre los países más rezagados: la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

A partir de estos resultados se establecieron compromisos para 2015, con la finalidad de mejorar la cobertura en educación inicial garantizando así el acceso y permanencia de los alumnos en educación básica; atender a las poblaciones vulnerables o excluidas por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales.

Si hubo avances en la educación, también se acentuaron los problemas como la pobreza, el analfabetismo, el hambre, la falta de educación, la desigualdad entre los géneros, la mortalidad infantil y materna, así como las enfermedades y la degradación del medio ambiente.

En un esfuerzo por dar respuesta satisfactoria a estas problemáticas mundiales, la Organización de las Naciones Unidas convocó a la **Cumbre del Milenio en el 2000**, para discutir temas de interés universal en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social. En el ámbito de la educación, el compromiso fue constituir la como un medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, se reiteró la protección de los grupos vulnerables para acceder a una escolarización básica, como derecho inalienable de todos los sujetos.

Al mismo tiempo vislumbro, entre líneas, la necesidad de implantar en los sistemas educativos los principios de la Educación Inclusiva en dos dimensiones: como premisa para valorar las diferencias y con el reconocimiento de la diversidad como un preciado bien de la humanidad

Si la Conferencia Mundial de Salamanca, fue el punto de partida para planteamientos renovadores sobre Educación Especial e Integración Educativa, es la publicación de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (INDEX) el que provoca la ruptura entre estos planteamientos. De la Oliva (2012).

El Índice de Inclusión representa un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación internacional, se abandonó la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales para avanzar hacia la inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

El concepto de necesidades educativas especiales ya no se emplea por considerarse un enfoque con ciertas limitaciones y carencias para resolver las dificultades educativas, con la posibilidad de ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuela

Transitar a los conceptos de inclusión y de barreras para el aprendizaje y la participación implica un proceso de transformación permanente de las

escuelas para desarrollar respuestas educativas a la diversidad de los alumnos y las alumnas que asisten a ellas.

El concepto barreras para el aprendizaje y la participación se adoptó en el Índice para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

En este sentido conviene recordar el estudio realizado por De la Oliva y Colaboradores,(2005), donde analizan que para los profesionales de Educación Especial se debe hacer efectiva la integración para llegar a la inclusión. O sea que hay que utilizar exclusivamente los instrumentos de la integración, tales como evaluaciones psicopedagógicas y adaptaciones curriculares con lo cual hasta el momento no se ha logrado la inclusión.

El proceso de Integración Educativa ha tenido aciertos y desaciertos como ya se ha mostrado en muchas investigaciones en todo el mundo, al respecto se muestra una reflexión de Echeita (2006):

“En muchos centros de integración, se han producido escaso o nulos cambios respecto a su proyecto educativo, su organización y su funcionamiento o sus prácticas de enseñanza (Jiménez y Vilá,1999; Ainscow, 2001; Carrión, 2001; Montiel, 2002), haciéndonos dudar seriamente sobre el efecto que para el progreso social, emocional y académico de muchos alumnos con NEE habrá tenido o estará teniendo el hecho de estar integrados (en centros regulares).Un alumno con NEE, puede ser cualquiera en un momento u otro de su vida escolar; lo importante no es la etiqueta sino la puesta por un sistema que se adapte a la diversidad de alumnos que aprende, entonces; ¿realmente tiene sentido seguir hablando de educación especial?”

No se debe olvidar que el INDEX no solo ha criticado el concepto de NEE, sino también la forma de intervención que conlleva este concepto. De una atención individualista centrada en alumnos con NEE se pasaba a un planteamiento de intervención ecosistémico sobre la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas, dirigido a toda la comunidad educativa.

El INDEX está estructurado en un plan de investigación acción participativa con toda la escuela para tratar de mejorar la capacidad de atención a la diversidad y la calidad educativa de toda la comunidad educativa.

Actualmente el INDEX se ha traducido y se está aplicando en más de 40 países como: China, Australia, Nueva Zelanda, Sur África, Vietnam, Rusia, Estados

Unidos, Inglaterra, Francia, España y México entre otros. La propuesta del INDEX es un programa de intervención, donde la parte teórica todavía está en discusión ya para que su aplicación sea efectiva se necesita de una cultura colaborativa y participativa, lo cual es un prerrequisito difícil de cumplir para muchos centros educativos.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO/ Santiago de Chile), llevó a cabo la traducción al español del Índice de Inclusión con la finalidad de acrecentar el interés mundial por los principios de la Educación Inclusiva y fundamentalmente para su uso en los países de esta zona. Esta acción detonó su revisión, consulta, recopilación de información y el diseño de planes para desarrollar escuelas inclusivas.

El Índice de Inclusión, constituye una gran aportación para la comunidad internacional, para la educación en su conjunto y particularmente para la educación especial, en su proceso de transformación hacia la educación inclusiva.

Este recorrido histórico por la política educativa internacional, deja ver el compromiso asumido desde diversos colectivos, por aproximarse de manera sostenida al cumplimiento de los principios de la Educación Inclusiva. Garantizar una Educación para Todos mantiene su vigencia, no sólo para abatir la deserción y la reprobación, sino para asegurar por derecho que los alumnos y las alumnas concluyan su educación básica y para favorecer el desarrollo integral de los individuos, en donde todos aprenden juntos.

La educación de calidad se vislumbra como un medio necesario hacia una sociedad más equitativa, justa y democrática, que proporcione a cada uno de sus integrantes, las condiciones para apropiarse y desarrollar sus competencias, en el futuro haga uso de sus potencialidades para desempeñarse en un ambiente laboral propicio, satisfactorio y que potencie un proyecto de vida en sociedad.

En México, específicamente en el Distrito Federal ya se utilizan los postulados de la Inclusión Social en el llamado Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASE), el cual será tomado en cuenta para la argumentación del siguiente capítulo.

2.4 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y ACTUALES NACIONALES Y ESTATALES DE LA INCLUSIÓN SOCIAL.

La educación inclusiva es una propuesta educativa para personas con discapacidad que se inserta recientemente en nuestro país. Antes de ella existió la integración educativa, en la que se emprendieron esfuerzos para que los niños con NEE recibieran educación, dentro del aula regular.

Esta estrategia implicó la colaboración entre dos ramas educativas que se encontraban separadas: la Educación Especial y la Educación Regular. A continuación se hará una breve revisión de las políticas educativas que hicieron posible plasmar en documentos legales la Inclusión social como un derecho.

Durante el siglo XIX, la Educación Especial estuvo a cargo de diferentes organizaciones: el “Departamento de Corrección de Costumbres (1806); la Casa de Corrección (1841); el Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850); la Escuela de Sordomudos (1861), y la Escuela para Ciegos (1870)” (SEP, 2004, p.11).

Cada organización atendió a distintos grupos de la población, de acuerdo, en su época y contexto, la cual ya se definía como educación especial. Como se aprecia, en algunos casos la Educación Especial tenía que ver con la atención a discapacidades severas y en otros, con la corrección de conductas que obedecían a códigos morales.

La Conferencia Mundial sobre Educación para todos celebrada en Jomtien, Tailandia, permitió a México, en los años noventa, definir y organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos tendientes a promover Modelos de Educación para la Vida. En concordancia con esta política la atención a personas discapacitadas o con NEE por parte de Educación Especial, en el marco institucional, dio inicio a partir 1943 a 1962, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó la Licenciatura en Educación Especial (LEE).

México, como integrante de la comunidad internacional, ha expresado de manera puntual, el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla, quedando plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el **artículo 3º Constitucional** (Fragmento 26):

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la Educación Básica obligatoria”.

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. (Congreso de la Unión, 2013).

También se promulga la **Ley General de Educación** (LGE), (que en su artículo 65, señala que la Educación Especial está destinada a la atención a alumnos con discapacidades transitorias o definitivas y aptitudes sobresalientes, pero además:

- Debe formar integralmente a la persona, atendiendo a sus áreas física, intelectual y social de tal manera que se logre desarrollar al máximo todas sus capacidades
- Por otro lado propiciar en los alumnos una revalorización de su persona que les permite ser útiles socialmente.
- Esta educación incluye corresponsabilidad de padres de familia o tutores, la orientación a los alumnos y al personal de escuela regular que atienda a alumnos con NEE. Cuando el alumno presente discapacidad, Educación Especial propiciará su integración a escuelas regulares, en caso de no lograrlo se procurará la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje, mediante instituciones públicas. En su artículo 66 establece que estas instituciones de Educación Especial deberán ser atendidas por personal profesional especializado y multidisciplinario para cumplir con los propósitos de este tipo de educación.

A pesar de lo que se establece en la Ley General de Educación, los apoyos que proporciona Educación Especial son para toda la escuela regular, no es exclusivo para alumnos con discapacidad o alumnos sobresalientes, ya que todos conviven de manera cotidiana dentro del mismo ambiente educativo.

Con el propósito de impulsar una transformación por la calidad educativa y en respuesta a los planteamientos establecidos en el **Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación**, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, firmaron la Alianza por la calidad de la educación en mayo de 2008, misma que sigue vigente hasta la fecha.

En ella, se pone de manifiesto la suma de acuerdos en torno a la construcción de un Sistema Educativo para el Siglo XXI que responda desde la transformación de la Educación Básica y su articulación con los niveles de educación inicial, media superior y superior, a los requerimientos sociales y económicos, a través de una educación de calidad para todos, sin discriminación.

Sus implicaciones se hacen presentes en la **Reforma Integral de la Educación Básica**, la cual es una “política que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro de perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares curriculares, de Desempeño docente y de Gestión” (SEP, 2011).

Para lograr estos objetivos se requiere:

- a).- llevar a cabo lo establecido en el artículo 3^a constitucional y la Ley General de Educación
- b).- cumplir la oferta educativa de brindar educación integral, de acuerdo a las condiciones e intereses de los alumnos, pero además cercana a los padres de familia o tutores, abierta a las iniciativas que presenten maestros y directivos y transparente en operación y resultados
- c).- Favorecer la educación inclusiva de acuerdo a su contexto lingüístico y cultural; estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes.
- d).- alinear el proceso referente a la especialización docente, la asesoría académica a la escuela, el desarrollo de materiales educativos y nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y calidad educativa.
- e).- transformar la práctica docente, siendo el centro el alumno y así transitar de la enseñanza al aprendizaje.

Al lograr estos objetivos se estará construyendo una escuela mexicana que responda a las demandas del siglo XXI, que además sea un espacio de oportunidades para todos los alumnos cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; dentro de un marco de respeto, equidad y libertad. Al mismo tiempo se reconoce la capacidad de todos para contribuir al aprendizaje colaborativo, mediante la construcción de espacios educativos en donde se genere conocimiento, se desarrollen fortalezas y encaucen oportunidades para el bienestar social.

Una escuela donde todos tengan oportunidad de crecer de manera individual y colectiva con una sola visión: conseguir calidad educativa, y la mejora continua del aprendizaje de todos los actores educativos: alumnos, docentes, padres de familia y comunidad en general.

Aquí tiene sentido el **Artículo Primero del Acuerdo 592**, el cual señala: “La Articulación de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación” SEP (2011).

De acuerdo al compromiso social por la Calidad de la Educación (2002), el reto es impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad, al contar con un sistema educativo nacional de calidad que permita a todos los alumnos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; involucrando en el proceso a alumnos, personal docente, directivo y padres de familia los cuales tienen un papel fundamental dentro del desarrollo integral de los alumnos.

La firma de la **Alianza por la calidad de la Educación, 2008**, establece el compromiso para llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reorientación a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación básica, que permitirán alcanzar el perfil de egreso.

Otra importante disposición política del Gobierno Federal fue la promulgación de la **Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad**, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011. Esta ley establece las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad.

La participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia; la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la accesibilidad, la no discriminación, así como la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad

Este contexto de políticas educativas públicas, confiere a la Dirección de Educación Especial, la responsabilidad compartida de contribuir en la construcción de ambientes inclusivos para lo cual contempla en su Programa General de Trabajo, la transformación de la gestión para elevar la calidad educativa, en beneficio del logro educativo.

El programa de la Dirección de Educación Especial, sitúa y orienta la responsabilidad de los equipos psicopedagógicos en sus diferentes ámbitos de acción, hacia la finalidad última de elevar la calidad de la enseñanza y mejorar los aprendizajes de las alumnas y los alumnos, particularmente de aquellos

que se encuentran en condición de vulnerabilidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes. Hoy en día se cuenta con una Dirección de Educación Especial en cada entidad federativa que asumen la Educación Inclusiva como un proyecto educativo y de transformación social, como una respuesta a una realidad así como una nueva manera de entender la educación y por lo tanto, de comprender a la escuela.

La Dirección de Educación Especial del Estado de Puebla, rige sus funciones de acuerdo a la normativa nacional, no hay documentos rectores contextualizados para el ejercicio del desempeño profesional de los equipos psicopedagógicos.

En el estudio realizado por De la Oliva (2012) y colaboradores para evaluar el Modelo de Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica; plantea que la Dirección de Educación Especial cuenta con 117 USAER, 46 Centros de Atención Múltiple (CAM), 9 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y 5 Unidades de Orientación al público (UOP).

La atención que proporcionan los servicios de Educación Especial es insuficiente para cubrir las demandas Estatales, en dicho estudio se muestra que se atiende a menos del 1% de todos los alumnos de Educación Básica, sin olvidar que de acuerdo al modelo inclusivo se debe proporcionar apoyo a todos los actores educativos.

Por esta razón se crea la necesidad de que los nuevos licenciados en Educación Especial se capaciten para conocer la organización y contenidos manejados en las escuelas primarias regulares. Aquí se encuentra una explicación al hecho de que en los actuales mapas curriculares de la Licenciatura en Educación Especial aparezcan contenidos sobre Educación Básica.

Es indispensable la construcción de espacios escolares bajo los principios de la Educación Inclusiva, hacia la formación de sujetos en torno a los planteamientos de competencias para la vida que se inscriben en la Articulación de la Educación Básica, en el marco de la RIEB y la transformación de la escuela y las prácticas docentes; obligan a transitar hacia estas aspiraciones. Convoca a la participación, al compromiso, a la experiencia y a la formación de los profesionales de Educación Especial para concretar en el trabajo cotidiano en una planeación estratégica con enfoque inclusivo.

CAPITULO III LA INCLUSIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Las políticas nacionales e internacionales revisadas en el capítulo anterior son la base para los proyectos educativos de muchos países que apuestan por una educación para todos y donde la Inclusión es una de las metas y bandera política para otros.

Ahora se procederá a analizar cuáles son los retos nacionales e internacionales en las escuelas Primarias, para convertirlas verdaderamente en escuelas inclusivas, con equidad y calidad por parte de todos los actores educativos.

3.1 LOS RETOS INTERNACIONALES Y NACIONALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Como se ha mencionado en el capítulo II, la educación ha entrado en la agenda global como uno de los ámbitos prioritarios dentro de las políticas de la mayoría de los países, razón por la cual se han firmado acuerdos para cumplir con las metas establecidas tanto a nivel internacional como nacional.

Dentro de los documentos más importantes se encuentran: **La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990)**, **el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000)** y, finalmente **la Declaración del Milenio** en la que los jefes de Estado y de Gobierno establecieron ocho objetivos para acabar con la pobreza en el mundo (Objetivos de Desarrollo del Milenio, ODM).

Sin embargo hoy, menos de la mitad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) mundial se utiliza en el apoyo a estos objetivos. Uno de los objetivos se refiere a la universalización de la educación básica en 2015, pero la AOD bilateral y multilateral mundial destinada a ella es sólo una quinta parte de la financiación externa necesaria para alcanzarla. (Vélaz, p. 7; 2005)

Según cálculos de **UNICEF** los fondos necesarios para financiar la educación primaria universal se pueden conseguir incrementando la ayuda de los cooperantes a educación hasta el 8% de la AOD y a través de un mayor alivio de la deuda externa, debiendo comprometerse los países que reciben esta ayuda a invertir los recursos así ahorrados en programas de educación básica. (Vélaz, 2005)

La evidencia de que el acceso a la educación es un derecho que impacta inmediatamente en otros ámbitos, es que constituye un factor de primer orden para el

desarrollo; para la reducción de la pobreza y las tasas de crecimiento de la población, para la salud, la democracia, la cohesión y la movilidad social o para el crecimiento productivo, personal y económico, entre muchos.

Pese a los avances producidos en los últimos años, la situación de la educación en Latinoamérica, región con la mayor inequidad en distribución de ingresos en el mundo, está lejos de ser satisfactoria. Los siguientes datos dan muestra de ello:

La educación preescolar es aún minoritaria, la tasa de finalización de los estudios primarios es baja, la educación secundaria presenta cifras insuficientes de cobertura, la calidad de la educación es aún deficitaria, la inequidad se mantiene (siendo más leve la de género, destacan las brechas socioeconómica y territorial), el porcentaje de adultos sin alfabetizar es elevado, y un alto porcentaje de los jóvenes y adultos alfabetizados carecen de capacitación profesional que les permita acceder a un empleo mínimamente cualificado, y conservarlo como fuente estable de ingresos. (Vèlaz , 2005).

En relación a la brecha socioeconómica un ejemplo claro son algunos países de América Latina, donde en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población era de 363 veces, para 1995 había aumentado a 417 veces. (Vèlaz, 2005).

El aumento de la desigualdad desde el punto de vista de los ingresos y la riqueza está acompañado por disparidades en el acceso a los bienes y servicios más significativos de esta nueva sociedad: la información y el conocimiento.

Muchos países invierten grandes sumas de dinero en educación, sin embargo los resultados obtenidos en las mediciones nacionales e internacionales tienden a mantener un bajo nivel de rendimiento en aspectos vitales para vivir en una sociedad conocida ahora como del conocimiento. En la práctica muchos de estos esfuerzos son adecuaciones de los procesos educacionales a las demandas externas de un mundo caracterizado por acelerados y profundo cambios en el conocimiento, en la vida en sociedad, de las exigencias planteadas por el mercado laboral.

En medio de este torbellino de exigencias, la educación enfrenta el desafío de cómo hacer realidad el derecho que tienen todas las personas de acceder y desear permanecer en la educación y que ésta sea de calidad.

A nivel nacional estos puntos expuestos tienen vigencia, lo cual queda de manifiesto ante el inminente cambio de Plan de Estudios que se dará a conocer, en

este año en México, lo cual indica que aún con la Reforma Integral para la Educación básica, los resultados no han sido los esperados, pese a lo publicado en Abril 2015, en el informe hecho por la UNESCO, donde se afirma que México es uno de los 33 países en vías de alcanzar la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos fijados en Dakar, al alcanzar el 98% en cobertura a nivel Primaria.

Según varios autores (Ojeda, 2010, Vèlaz, 2005, Castañeda, 2014. Entre otros), los principales desafíos de la educación básica incluyendo a México para los próximos diez años, serían los que se resumen a continuación:

1. **Ampliación del acceso a la educación básica**, con permanencia y conclusión de los ciclos. A pesar de este esfuerzo, se debe continuar trabajando con el objetivo de aumentar el acceso a los estudios de nivel medio y superior
2. **Flexibilizar la oferta del sistema educativo formal** y coordinarla con la del sistema educativo no formal.

El desafío es que cada país realice una profunda **revisión de los factores estructurales que limitan la calidad de la educación básica**, y diseñar —con amplia participación de los docentes y las organizaciones sociales— estrategias para mejorar y conseguir:

Una meta para nuestro país sería **garantizar que la educación obligatoria sea de calidad y calidez para los estudiantes mexicanos.**

3. **Garantizar la equidad** en sus distintas dimensiones. Es importante romper el círculo vicioso de la pobreza y la falta de estudios para que no pasen de padres a hijos. Esto implica:
4. **Mejorar la eficiencia de los sistemas educativos:**
 - a. **Eliminar la cultura de la repetición**
 - b. **Aumentar la autoestima** y la confianza en sus posibilidades de los alumnos y los profesores.
 - c. **Orientar a los padres de familia.**

En México hay una correspondencia estrecha entre la disponibilidad de recursos en las escuelas y el nivel socioeconómico de los matriculados, por lo cual es necesario distribuir de manera más equitativa y equilibrada los recursos a las escuelas con base en su antecedente socioeconómico; en caso de que se llegue a hacer.

5.- Otro reto a superar a nivel nacional y de manera prioritaria es: que los recursos que se destinan a salarios de profesores son claramente insuficientes, también se considera hay falta de recursos materiales, miseria en muchas familias, la corrupción de autoridades, número elevado de alumnos en cada salón, edificios sin condiciones para ser utilizados; todas estas condiciones son frecuentes y a la fecha todavía nadie las ha podido resolver.

Los logros y retos, que enfrenta actualmente el sistema educativo mexicano, tienen que ver con cuestiones políticas, con apoyos, con capacitación pero todo esto se concreta en el aula, entre un maestro y un alumno, el cual necesita educación de calidad. Hablar de Inclusión educativa es una aspiración de los sistemas educativos y no podría ser de otra manera si se aspira a que la educación contribuya realmente al desarrollo de la persona y como consecuencia a la generación de una sociedad justa y solidaria.

Se debe hacer un alto para observar si todos los estudiantes, sin importar su grado de vulnerabilidad se encuentran considerados dentro del corazón de la educación, pero no de cualquier educación, sino una de calidad con igualdad de oportunidades, ya que no puede haber una educación de calidad si no se concibe por esencia, como inclusiva; lo cual es un desafío también para los docentes.

La educación inclusiva que se está llevando a cabo en México, ciertamente es deficiente, por una parte hay confusión entre los términos: integración, normalización e inclusión y por la otra hay desventajas que no permiten la puesta en marcha tal como ocurre en países con más recursos económicos.

Estas y otras cuestiones de importancia se analizarán el siguiente capítulo.

3.2 LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL.

Pese a los esfuerzos mundiales sostenidos por las naciones, en pleno siglo XXI, a las personas con discapacidad aún les son negadas las oportunidades de las cuales disfruta la población en general.

Es por ello que la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad elaborada** por los países de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), adoptada el 13 de diciembre de 2006 y que México ratifica el 17 de diciembre de 2007, es la consecuencia implícita del reconocimiento de esta realidad, así como la manifestación de la voluntad por enunciar, promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Ahora bien el debate sobre calidad y equidad tiene un trasfondo ideológico: desde posiciones neoliberales la educación es un bien individual, sujeto a la oferta y la demanda, desembocando en la idea de que intentar educar a todos va en detrimento de educar con calidad. Desde una posición más democrática y comprometida con los derechos humanos, calidad y equidad son conceptos inseparables (Martín, 2004). En este camino hacia la equidad en educación, es posible diferenciar tres niveles (Marchesi y Martín, 1998):

1º) Igualdad en el acceso .Existencia de la posibilidad real (accesible por gratuita, cercana y selectiva) de disponer de una plaza en el sistema educativo.

2º) Igualdad en el tratamiento educativo. Implica una provisión de los servicios educativos (niveles y etapas obligatorias, currículo, recursos, metodología, etc.) similar para todos, aunque adecuándolos a la diversidad de necesidades.

3º) Igualdad de resultados. Apuesta por conseguir resultados similares entre los alumnos, independientemente de su diversidad (de extracción sociocultural, género, etc.).

Sólo cuando se persigue y se va alcanzando el tercer nivel podemos hablar de equidad en educación, y para ello la escuela y el sistema educativo deben poner en marcha modelos comprensivos e inclusivos provistos de las medidas educativas adecuadas y suficientes de atención a la diversidad.

De igual forma, el camino para alcanzar este derecho, está en trabajar por una educación básica de calidad, una educación inclusiva que supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, es decir, impulsa nuevas formas de

gestión escolar para que las escuelas atiendan a todos los niños y las niñas de su comunidad, prestando especial atención en aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos y alumnas con discapacidad o niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas.

Los **conceptos de Necesidades educativas especiales** surgieron con el informe Warnock, para referirse a los apoyos extras que debe brindar la escuela a algunos alumnos para alcanzar el aprendizaje óptimo.

Autores como Ainscow y Booth (2002) ya mencionados en otro capítulo cambian este concepto por barreras para el aprendizaje y la participación. El problema no son los términos, sino la manera de apropiarse de ellos por parte de los profesores y del personal de educación especial.

La construcción teórica con conceptos propios o adoptados no puede ser un limitante hacia una educación de calidad para los alumnos, las limitaciones se encuentran en la práctica educativa de los docentes.

Al respecto Romero y Lauretti (2006), plantean que “no basta con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con necesidades educativas, es necesario informar y capacitar a los miembros de las comunidades educativas para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su responsabilidad ante la integración de estos niños para el desarrollo de sus potencialidades en un ambiente menos restrictivo”

El Banco Mundial realizó un estudio en América Latina en 2003 y en el balance que presenta expresa “Muchas niñas y niños que debería estar estudiando con sus pares y aprendiendo lo mismo en las escuelas regulares, lo están haciendo en escuelas segregadas. Los que lograron matricularse en alguna escuela regular no están recibiendo todos los apoyos que precisan y eso compromete seriamente su futuro académico por lo tanto su destino económico y social. Así que esos niños no están recibiendo los servicios educativos que las leyes de todos los países del área dicen garantizar”. (Vèlaz, 2005).

Se reconoce que muchos maestros y especialistas buscan impulsar la educación inclusiva, pero las condiciones en que trabajan son pocas satisfactorias, entonces la educación inclusiva está determinada de alguna manera por la calidad de la educación que ese ofrece en las escuelas.

También hay otros referentes poco favorables para que la educación Inclusiva en América Latina sea un hecho, tales como: las políticas públicas, la accesibilidad, las adecuaciones curriculares, la utilización y desarrollo de materia didáctico y el uso

de tecnologías, la relación con la familia y la comunidad y la capacitación de los recursos humanos. En México la integración educativa se inició en 1993, con algunos cambios legales que provocaron confusión y malestar en los profesionales de educación especial y en los docentes de escuela regular. (Vèlaz, 2005)

Después de esto cada estado se responsabilizó de dirigir la educación especial lo cual provocó cierta parálisis y la integración quedó pendiente. Para el 2002 el proyecto se convirtió en el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa.

El proceso de integración sigue mostrando a la fecha indicadores de burocratismo para realizar adecuaciones curriculares que algunos maestros las pasan por alto. También se considera que realizar las adecuaciones tiene dificultades por la falta de capacitación del personal tanto de educación especial como de aula regular.

Muchas **familias de los alumnos enfrentan situaciones de pobreza y marginación que les impide coadyuvar en las escuelas**, agregándose que en ocasiones para acceder al aprendizaje necesitan apoyos extras como: auxiliares auditivos, sillas de ruedas, máquinas perkins, etc. Lo mencionado son enormes retos para los maestros que intentan implementar no solo la educación inclusiva sino la educación de calidad que merecen los alumnos.

Otro reto que enfrentan los docentes está relacionado con la **búsqueda de prácticas educativas** que les permitan contar con las competencias profesionales para lograr los propósitos de la educación, que es formar ciudadanos libres, reflexivos, autónomos, emprendedores, éticos y capaces de realizar transformaciones sociales. Lo cual forma parte del perfil de egreso expresado en el plan de estudios 2011, (SEP).

En relación con la práctica profesional del equipo psicopedagógico que labora en las USAER del Estado de Puebla, De la Oliva y Colaboradores (2012), deducen como la poca claridad de conceptos lleva a los docentes de educación especial a opinar que los alumnos con alguna discapacidad auditiva deberían estar integrados en escuelas regulares, aún sabiendo que hay pocos maestros que manejan la lengua de señas. Se supone que esto es lo ideal, que todos los alumnos aprendan y se desarrollen juntos, sin embargo las competencias docentes no están todavía especializadas del todo; por lo tanto la educación no sería de calidad.

Por supuesto que también se observa una contradicción ya que la Educación inclusiva tiene el compromiso y la finalidad de preparar a las escuelas regulares para atender a todos los alumnos con calidad, condición que generalmente no se cumple.

Por muchas razones que involucran a todos los actores educativos. Por otro lado para la Dirección de Educación Especial el caso expuesto no es ajeno, observándose claramente la falta de comunicación y de objetivos comunes con la Dirección de Educación básica. Al respecto Álvaro Marchesi, (2011) se pregunta ¿Cómo identificar las necesidades educativas de los alumnos con graves dificultades de aprendizaje sin etiquetarlos negativamente?

Los conceptos se han utilizado, algunos despectivos como “retrasado mental”, pasando por “alumnos con necesidades educativas especiales” o “personas con discapacidad”; ninguno de estos conceptos satisface a profesionales e investigadores ya que siguen apareciendo confusiones; sin olvidar que para que una ciencia avance debe tener un lenguaje claro y compartido por toda la comunidad.

Como ya se ha mencionado el término actual es **“Barreras para el aprendizaje y la participación y recursos para superarlas”**, propuesto por Tony Booth y Meil Aiscow, este concepto no se centra en el alumno, sino en los contextos para evitar la etiquetación negativa. Este término ya está siendo utilizado en la normativa de la Secretaría de Educación Especial del Distrito Federal complementándolo con el término de personas con discapacidad. El más conocido en México hasta el 2011, es el de personas con capacidades diferentes.

Sin embargo muchos profesionales están acuñando el de “alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación” y eso es justo lo que los autores querían evitar, ya que solo se cambia el nombre pero se siguen refiriendo a los mismos alumnos. Los términos utilizados pretenden acabar con cualquier tipo de discriminación, aunque no basta con producir cambios en el vocabulario y en las expresiones. **Lo verdaderamente importante es que ese cambio se produzca en el pensamiento y en las actitudes; se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado (Arnaiz, 2004).**

CAPITULO IV METODOLOGÍA.

4.1 INVESTIGACIÓN EVALUATIVA.

La escuela es una organización compleja que requiere para su conocimiento de una aproximación desde un amplio paradigma ecosistémico donde está inmersa la cultura del centro, la coordinación y la planificación, el alumno y el sistema familiar. De esta manera la evaluación psicopedagógica permite elaborar propuestas de cambio en el mismo contexto en el que se realiza la intervención. Cualquier proceso de cambio reclama necesariamente consecuencias organizativas” (Bisquerra, 1998).

Evaluación se puede definir como:

“Un proceso intencional y sistemático en el que tienen lugar procedimientos de recogida de información fiable y válida que es interpretada en función de su comparación con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, de modo que se posibilite la emisión de un juicio de valor fundamentado sobre la realidad evaluada, capaz de proporcionar pautas para orientar la acción o la toma de decisiones” (Vélaz de Medrano, 1998, p. 309).

Para A. Marchesi y Martín (1998) La evaluación de centros es la actividad de obtener información sobre las dimensiones más relevantes de un centro que permita determinar el valor añadido de sus enseñanzas y que contribuya a la mejora de sus actividades”.

Y para ellos los objetivos de la evaluación son los siguientes:

- **Mejora de la calidad:** conocer un centro permite impulsar iniciativas que redunden en su beneficio. La escuela debe proporcionar una educación completa a la totalidad de sus alumnos compensando las necesidades de aquellos con mayores dificultades, con una mejor adaptación a las demandas sociales cambiantes y la utilización eficiente de los recursos con los que cuenta.
- **Adopción de decisiones y control administrativo:** conocer si los centros cumplen sus objetivos para reorientar las decisiones de la administración educativa.
- **Información y rendición de cuentas:** hacer públicos los resultados sobre el funcionamiento del centro.

Progreso de la ciencia: permite el desarrollo de teorías y métodos que contribuyen a conocer mejor las relaciones existentes entre las distintas dimensiones educativas en las diversas disciplinas.

El término investigación evaluativa aparece por primera vez citado en el Index (1974), vinculándose al campo de la evaluación de programas. De la Orden (o.c.) define estos dos términos de la siguiente manera:

- Evaluación de programas es el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un Programa.
- La investigación evaluativa se lleva a cabo cuando la evaluación de programas se realiza de forma rigurosa y controlada (por tanto, podríamos añadir que no toda evaluación de programas constituye per se una investigación evaluativa).

La investigación evaluativa no solo se diferencia de la evaluación de programas por su grado de rigurosidad y control, sino también, por su propia finalidad.

La presente tesina tomó en cuenta un estudio de caso, para tal efecto, Stake (1994), dice que el estudio de casos es el estudio de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Asimismo, este autor relaciona el estudio de casos con la evaluación de programas y con la investigación evaluativa, ya que entiende que los programas educativos son casos evidentes (definiendo caso como un “sistema acotado”).

Stake diferencia entre dos tipos de estudios de casos:

- Intrínseco: su finalidad es la comprensión de uno o varios casos particulares.
- Instrumental: su finalidad es la comprensión de una cuestión general a través de ese estudio de casos.

Al parecer en esta distinción está la clave: una evaluación de programas tiene una finalidad intrínseca de mejora del objeto evaluado, mientras que una investigación evaluativa tiene como finalidad principal la comprensión de una cuestión general a través de esa evaluación de programas.

4.2 CASO DE ESTUDIO: ANÁLISIS DE NECESIDADES.

El análisis de necesidades (AN) se convierte en la piedra angular, inicial y básica de cualquier intervención psicopedagógica. El hacer un análisis de necesidades buscará en primer término observar si es real o no la necesidad señalada, para, posteriormente, abordar o no la propuesta de atención a tal necesidad mediante unos pasos determinados y temporizados, o sea, mediante un programa.

Para realizar el estudio de caso se redactaron y aplicaron cuestionarios en base al INDEX. Se realizaron entrevistas, se aplicaron cuestionarios de actuación docente y se grabó una entrevista.

ANÁLISIS DE LA LOCALIDAD

Amozoc de Mota, su nombre viene del náhuatl amo: adverbio de negación y zoquitil lodo, que significa "Lugar sin lodo". Está ubicado en la parte central del estado de Puebla. Tiene un clima templado subhúmedo con lluvias en verano. La temperatura media anual es de 14°C. Su altitud promedio es de 2320m sobre el nivel del mar. Se llega por la autopista Puebla-Orizaba o por la Puebla-Tehuacán. Se localiza a 18km de la capital del Estado.

Historia: está asentado sobre lava volcánica, cerca de la Malinche y según los expertos es de los accidentes orográficos más antiguos del continente. En 1585 se fundó la primera parroquia de Amozoc y para 1660 el convento. El 30 de noviembre de 1861 se le dio el nombre de Villa de Amozoc de Mota en memoria de Mariano Mota, quien murió defendiendo la causa liberal en el ataque a la Plaza de Tecali.

Gastronomía: Dentro de sus platillos típicos se encuentra el mole poblano, tamales de maíz y haba (tlacoyos), tamales de anís con maíz, adobo, barbacoa y mole de panza. También pan de muerto, conservas de frutas, atole de sabores (champurrado de chocolate, de maíz blanco con panela y de pinole), tortillas blancas, azules y tlaxcales con azúcar, canela y cáscara de naranja.

Artesanía: Amozoc es un lugar donde las manos, la creatividad y sensibilidad de sus artesanos le han dado fama mundial. Destacan sus trabajos en plata (espuelas, llaveros, joyería etc.), figuras hechas en hierro acero inoxidable y alfarería, además de sus singulares miniaturas para nacimientos.

Atractivos Turísticos: Ex-Convento de San Francisco de Asís, 2 Norte s/n Es el patrimonio histórico del lugar. Se fundó entre 1569 y 1585. Se secularizó en 1740. Es de una nave con ábside cuadrangular. Se remodeló en el siglo XVIII y le pusieron bóvedas. Quedan vestigios del portal, de la capilla abierta y del aljibe en el lado norte del templo, perdiéndose entre construcciones modernas. Durante la

remodelación se formó un claustro rectangular de dos pisos y se hizo un convento de dimensiones medianas.

El claustro manifiesta cierto carácter renacentista por sus galerías con arcadas de medio punto. Los amplios corredores fueron techados con viguería apoyada sobre grueso baquetón o carrera, también de madera muy notable, que repitió el motivo del cordón franciscano. Actualmente el convento está a cargo de la Orden Seglar Franciscano que trata de preservar esta joya del siglo XVI. Además, cuenta la leyenda que fue precisamente en este convento donde sucedió el famoso Rosario de Amozoc".

Parroquia de Santa María de la Asunción, Plaza de la Constitución, Se localiza en el centro y ocupa un lugar privilegiado ya que la devoción Mariana en Amozoc es muy grande. Data de 1752 y es de estilo greco-romano. Está decorada en oro y guarda una imagen de Nuestra Señora de la Asunción patrona del lugar. Cuenta con dos capillas, una dedicada a Nuestra Señora de los Dolores en la cual se puede apreciar una colección de pinturas del siglo XVIII sobre la vida de la Virgen María y otra de estilo barroco dedicada a Padre Jesús.

Contexto geográfico: Está situada a 2.331 m de altitud, en el valle que se forma entre la sierra de Amozoc y las faldas meridionales del Volcán la malinche; Se encuentra situado a 18 kilómetros hacia el oriente de la ciudad de Puebla.

Vegetación: Existen bosques de encino-junípero en la sierra de Amozoc, pastizales con vegetación desértica como cactus, magueyes, uña de gato, etc. y pequeños parches de bosques de pino-encino en la parte norte del municipio, que forma parte del Parque Nacional Malintzin.

Flora y fauna: Entre las especies más representativas del municipio se encuentra encinos, laurina, mexicana, juníperos y pinos Así como plantas xerófilas de la familia Cactácea. En cuanto a la fauna se encuentran alrededor de 200 especies de aves como el águila cola roja, diversas especies de carpinteros y gorriones, por mencionar algunas. Mamíferos medianos y pequeños como roedores, conejos, Zarigüeya, zorro , coyote , mapache y murciélagos entre otros. La herpetofauna está constituida por diversas especies de lagartijas y ranas.

Ecoturismo: Tanto en las faldas de la Malintzin (al norte del municipio) como en la sierra de Amozoc (en la zona sur) se practica el campismo, senderismo, ciclismo de montaña y otras actividades al aire libre.

Coordenadas y superficie: Sus coordenadas geográficas son los paralelos 18° 00'30" y 19° 12' 12" de latitud norte y los meridianos 97° 59'18" y

98° 08' 42" de longitud occidental. Cuenta con una superficie de 183.70 kilómetros cuadrados que lo ubica en el lugar 70 con respecto a los demás municipios del estado.

Orografía: En el municipio confluyen tres regiones morfológicas, al norte las estribaciones inferiores del Volcán Malintzin, al centro del valle de Tepeaca, y al sur la Sierra de Amozoc, es una pequeña extensión de cerros que presenta una orientación de noroeste a sureste desde el Cerro de Tepoxuchitl, en las inmediaciones de la Ciudad de Puebla hasta el cerro de la Cruz de Tepeaca. Al sur se localiza la parte occidental de la Sierra de Amozoc, donde se destacan los cerros Cuanecho, Grande, Huacatepec, Tecuancale, Taxcayo grande, Taxcayito, La Nopalera, Tlaxcayo, Las Cruces, Tlapanhuetzin, Toltepec, y Tepesita, que alcanzan entre 150 y 250 metros de altura sobre el nivel del valle. Se identifica en su territorio tres tipos de suelos: litosol, de menos de diez centímetros de espesor sobre roca o tepetate, solo pueden destinarse al pastoreo.

Actividades económicas: La población económicamente activa del municipio de Amozoc es del 42.3 % y el 55.3% corresponde a la población económicamente inactiva, el 2.4% no está especificado. Las principales actividades económicas de esta región se dividen en tres ramas: Sector Primario - Ganadería y agricultura en menor cantidad. Sector secundario - Industrias textiles fabricantes de autopartes e industrias mineras que fabrican productos con mármol y ónix. Sector terciario.

Industria: Las actividades industriales más importantes con la que cuenta el municipio son la industria textil, la fabricación de prendas de vestir, elaboración de muebles, la industria química, producción de plásticos y hule, producción de minerales no metálicos, industrias metálicas básicas, maquinaria y equipo electrónico y eléctrico, equipo de transporte, en el parque industrial de Chachapa se encuentran varias fábricas que suministran partes (piezas) a la planta Volkswagen; destacan también en el ámbito de la Artesanía Nacional, la herrería (sobre todo en artesanías para el deporte nacional: La Charrería, la alfarería, la platería, Talavera, Figuras navideñas en Barro y yeso. De la herrería sobresalen la fabricación de las espuelas, frenos, herrajes en acero inoxidable e incrustaciones de plata y oro principalmente. Otros objetos de joyería en plata (aretes, pulseras, llaveros, anillos, hebillas, etc.) que son diseño Amozoqueño. También hay industrias de extracción como caliza, oxido de calcio, basalto y yacimientos de mármol; cabe destacar que se encuentran varias fábricas que se dedican a la venta de mármol de muy diversos colores y formas.

Comercio: El sector comercial del municipio, registra un gran movimiento y crecimiento en los últimos 20 años, entre los servicios comerciales que hay: misceláneas, mercerías, cristalería, loza, carnicerías, peluquerías, refaccionarías,

farmacias, carpinterías, papelerías, cerrajerías, zapaterías, estudios fotográficos y de video, dulcerías, pastelerías y panaderías, salones para eventos sociales, donde su gastronomía es muy abierta ya que cuenta con muchos restaurantes etc. Es importante destacar que los días miércoles y domingos de cada semana en el centro se instalan un mercado ambulante o "tianguis" como se les denomina popularmente.

Fiestas populares: La fiesta principal es el 15 de agosto en honor a la Santísima Virgen María bajo la advocación de Asunción que se lleva a cabo con la preparación durante el quincenario participando los barrios con procesiones hasta la parroquia ofreciendo cánticos y alabanzas.

Danzas: Bailable de las "Espuelas de Amozoc", existen dos grupos que interpretan danzas autóctonas del lugar. En el barrio de la Preciosa Sangre ubicada al norte de la cabecera se representan a los clásicos "matachines".

Tradiciones: Semana Santa, en la noche del Miércoles Santo se lleva en procesión a todos los Cristos por las calles, adoración del Santísimo durante todo el año en cuatro puntos repartidos en el municipio, el Santo Jubileo celebrado en la cabecera del 13 al 16 de enero con procesiones, fiesta de los Reyes Magos el 6 de enero con sus pastores que rezan al señor Jesús y recitan versos, en el día de la Candelaria se bendicen imágenes religiosas, bendición de casas juntamente con el Santo de devoción de la familia, en la fiesta de cada barrio se elaboran festones en honor del santo patrón, en la fiesta de la Virgen de Guadalupe se realiza una procesión nocturna al cerro del Tepeyac-Amozoc el 11 de diciembre. El 1 y 2 de noviembre se presentan ofrendas y se pide la calavera.

Las mayordomías: Los trece barrios y las cuatro colonias que forman la localidad tienen establecida además del templo parroquial y el ex convento franciscano, diversas mayordomías o cofradías para su santo patrón. Y es que se trata de guardarles culto a través de una misa y un rosario mensuales, así como una celebración anual. Los vecinos hacen una colecta mensual del día de la misa. Un día antes de la fiesta en honor del Santo patrón se dan "señas" con un repique de campanas y se queman cohetes para anunciar a la feligresía que habrá misa horas después en honor de la imagen respectiva.

Música: Bandas y orquestas que en las fiestas patronales tocan con instrumentos de viento. "Himno a Amozoc" y "El canto del Herrero" ambos de Félix Serrano Sánchez.

Población: tiene una población de **78.452 habitantes** según datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). De los 78.452 habitantes de Amozoc,

40.127 son mujeres y 38.325 son hombres. Por lo tanto, el 48,85 por ciento de la población son hombres y el 51,15% mujeres.

Una vez analizado el contexto comunitario donde se ubica la escuela Primaria “18 de Noviembre”, se procede a realizar el análisis de necesidades de dicho centro para jerarquizarlas.

ANÁLISIS DE NECESIDADES DEL CENTRO DE TRABAJO

Se lleva a cabo el análisis de necesidades de la escuela primaria “18 de Noviembre” ubicada en la colonia las Cruces, perteneciente al municipio de Amozoc, la cual cuenta con el servicio de USAER 61, se obtuvieron la siguiente información:

Geográficamente se ubica a 40 minutos, de la ciudad de Puebla, siendo zona semi urbana, se rige por usos y costumbres, predominantemente machistas. La economía de las familias es precaria, los oficios a los que se dedican los habitantes son: artesanos, albañiles, choferes, comerciantes y zonas de marginación donde no hay oficios claros. La religión predominante es la católica, en grado menor testigos de Jehová y cristianos.

La escuela tiene extra cupo, entre 50 y 60 alumnos por grupo y grado, en salones reducidos y con mobiliario obsoleto e insuficiente, las escuelas se mantienen gracias a las cuotas de los padres de familias, algunas veces carecen de agua y no tienen siempre conexión a internet.

La intervención que realiza la docente de apoyo de USAER, no está dirigida a toda la comunidad educativa, su prioridad son los alumnos que se encuentran en estadística, reportados con discapacidad, NEE y aptitudes sobresalientes. **su intervención** en la escuela la mayoría de las veces es **directa**, esa es su área de responsabilidad; **algunas intervenciones son indirectas** en caso de problemas de conducta, rezago educativo, problemas emocionales, etc.

La maestra de apoyo lleva laborando 5 años en esa escuela, durante ese tiempo ha construido una **relación colaborativa con los maestros de aula regular** y con los padres de familia. **La cultura predominante es de grupos enfrentados**, porque el director es de nuevo ingreso y los maestros no están de acuerdo con sus decisiones, en algunas ocasiones también puede ser cultura es **burocrática** es decir trabajan juntos pero sólo durante el horario escolar y para cumplir sus tareas. Actualmente hay momentos de **democracia** en cuanto a la toma de decisiones todos los maestros opinan cuando algo no les parece correcto o adecuado, llegando a acuerdos por mayoría.

La tipología de organización que prevalece en la escuela es **paralizada**, donde los docentes trabajan de manera aislada, tienen bajas expectativas y de escuela paseante, de escuela tradicional que funciona pero es estática.

En relación al **trabajo colaborativo** la escuela realiza una ruta de mejora anual, para organizar las actividades que han de llevarse a cabo bajo los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública(SEP), lo cual se hace de manera **remedial**, sin un análisis de fondo de las necesidades de todos los actores educativos; por lo tanto la coherencia en las actividades planeadas requieren ajustes durante el ciclo escolar, se realizan sin resultados positivos y otras tienen resultados visibles, pero no los deseados. La escuela procura realizar todo lo que planea y en el tiempo establecido.

Las reuniones entre maestros, el director y la docente de USAER, se lleva a cabo en ésta misma línea, no hay reuniones especiales, la docente de apoyo de USAER, se integra a los consejos técnicos de la escuela y hay apartados en los que puede participar y se debe apegar a la normatividad, así que su **intervención es lineal-causal**. Tampoco hay reuniones con el directivo para organizar el trabajo de USAER.

Hay reuniones con padres de familia cuando se dan talleres, con la colaboración del equipo paraprofesional y de manera especial la docente de apoyo realiza pláticas con padres de algunos alumnos en específico y participa en juntas de padres para entrega de calificaciones bimestrales, cuando los maestros lo solicitan, también participa en juntas de evaluación de resultados de la escuela, o sea que **trabaja de manera colaborativa con padres y alumnos**.

Para resumir la información se muestra el cuadro siguiente que compara las dimensiones del modelo constructivista, donde se puede observar que de acuerdo a los resultados del análisis, las intervenciones de la docente de apoyo se encuentran en el polo más alejado.

Dimensiones y polos del Modelo Educativo Constructivista (De la Oliva y varios, 2005)

CRITERIOS EJES	O	Dimensiones del modelo educativo constructivista	Polos más alejados	Polos más cercanos
BASICOS		Concepción del desarrollo humano	Innatista ambientalistas	Constructivista
		Finalidad de la intervención	Remedial	De desarrollo y preventivo
		Enfoque de la realidad	Lineal-causal	Sistémico
		Relación del equipo de orientación con otros profesionales del centro	Experta y directiva	Simétrica y colaboradora
ESPECIFICOS		Dirección de la intervención	directa	indirecta
		Organización de la intervención	reactiva	proactiva

El análisis realizado se hizo bajo el modelo educativo constructivista porque es el enfoque desde el cual se pretende trabajar y también porque es uno de los más utilizados en intervenciones educativas. De dicho análisis se desprende la propuesta para elaborar un Plan de Intervención, que permita a la docente de USAER, realizar actividades de manera colaborativa, con los docentes de aula regular, directivo y alumnos. Se inicia con el plan de formación de competencias, como ya lo marca el enfoque constructivista, después del análisis y de la detección de las necesidades y el análisis del centro de trabajo.

4.3 PLAN DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS PARA MAESTROS DE APOYO DE UNIDADES DE SERVICIO Y APOYO LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER).

Las pruebas internacionales y nacionales dan cuenta de la necesidad de mejorar el rendimiento académico en todos los alumnos, incluyendo los del Estado de Puebla; esto solo se puede conseguir mediante la elaboración de un Plan que implique a toda la comunidad Educativa.

El plan de formación por competencias comprende tres etapas, en las cuales se explica brevemente que actividades se realizaron, para posteriormente en el capítulo V explicar los resultados que se obtuvieron de su aplicación. Para iniciar se programó una reunión semanal de dos horas entre la docente de USAER y la alumna de la Especialidad encargada de hacer la propuesta del proyecto; se acordó se llevaran a cabo de enero de 2015 a noviembre de 2015, y de esa manera construir el plan de competencias bajo las siguientes fases:

Primera fase de formación teórica de febrero a julio a través del libro: Modelo de Intervención de la USAER del Estado Puebla, el cual propone el Modelo Educativo Constructivista explicado en anteriores capítulos. Se le invitó a la docente de USAER, a realizar la lectura, posteriormente se realizó una revisión en forma conjunta, se hicieron preguntas para asegurar que quedara clara la lectura y se grabó una entrevista, para conocer su punto de vista con respecto a si sería posible llevar a cabo la intervención en la escuela Primaria “18 de Noviembre”, donde ella labora.

Se pidió permiso al director de la Institución para llevar a cabo la intervención y llevar a cabo actividades. Mencionó que las puertas de la escuela estaban abiertas para lo que se quisiera implementar porque la finalidad era mejorar la situación académica de los alumnos. Se organiza todo y se procede aplicar cuestionarios a padres de familia, alumnos y maestros de aula regular, en base al INDEX, con la finalidad de realizar el análisis de las dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, también se observa la forma de trabajar y de convivir entre docentes, de éste análisis se elige el modelo más adecuado para trabajar bajo el modelo constructivista y se plantea la competencia a desarrollar por la docente de apoyo o del equipo paradocente.

Segunda fase de formación de agosto a octubre 2015: Apoyo en el diseño y aplicación de Planes de Intervención Psicopedagógica. Se pidió permiso a los maestros para realizar algunas intervenciones con ellos. Aceptado este punto por los

compañeros maestros y hecho el análisis de necesidades, se procede a realizar el diseño del Plan de Intervención Psicopedagógica para éste ciclo escolar.

Tercera fase de formación noviembre 2015: Evaluación del diseño y aplicación de los Planes de Intervención Psicopedagógica (grabar una sesión). Esta tercera fase de evaluación del diseño y Plan de Intervención, en realidad se fue haciendo de manera continua, notándose que hay cosas que no quedaron claras para la formación de la competencia diseñada para los profesores. De tal manera que se retomará de manera más explícita en el capítulo V, cuando se expliquen los resultados que se obtuvieron.

Dentro de esta tercera fase queda comprendido el Plan de formación por competencias que se resumen en el siguiente cuadro, así como las actividades que se realizaron en cada área de la Orientación Educativa:

PLAN DE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS

AREAS DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICAS	ACCIONES CON TODOS LOS ALUMNOS	ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Plan de apoyo a los proceso de Enseñanza-Aprendizaje.	Llevar a cabo análisis de necesidades en base al INDEX, mediante un cuestionario aplicado a maestros, padres de familia y alumnos. Aplicación de cuestionarios de autoevaluación a los docentes de aula regular para analizar su actuación docente. Curso-taller para docentes con el tema “Modelo educativo constructivista”. Realizar lectura de cuentos a cargo de docentes y padres de familia. Feria de juegos que impliquen	Evaluación diagnóstica y análisis de resultados. Entrevista a padres de familia. Sugerencias a padres de familia y maestros de gpo. A partir de los resultados del informe psicopedagógico. Atención un viernes de cada mes para trabajar específicamente alumnos con bajo desempeño escolar. Elaboración de PCA para alumnos que lo requieran. Asesorar a docentes de aula regular sobre planeación y adecuaciones curriculares.

	desafíos matemáticos. Llevar a cago una feria de matemáticas.	.
Atención a la diversidad e inclusión social	Participación de todos los alumnos en rondas y bailes grupales y festivales a realizar. Celebración del día del niño a cargo de todos los docentes. Celebración de la semana de la discapacidad, en el mes de Diciembre, con una ceremonia y un periódico mural con información sobre las diferentes discapacidades. Realizar de manera bimestral dinámicas de sensibilización en cada grupo con apoyo de la docente de USAER.	Desarrollar estrategias de ajuste metodológico. Dar información a docentes de aula regular, sobre las discapacidades y cómo influye en su aprendizaje, de acuerdo a la etapa de desarrollo. Canalizar a especialistas a alumnos que lo requieran. Trabajo personalizado con alumnos con discapacidad.
Desarrollo humano	Todos los maestros trabajan al mismo tiempo los cuadernos de Acción Tutorial, para favorecer la sana convivencia. Poner en marcha las actividades del Proyecto a favor de la convivencia (PACE). Formación del escuadrón anti-bullying con alumnos de la institución. Colocación del buzón de denuncia anónima.	Realizar Talleres con padres de familia. Con el Tema "Educación Emocional".

4.3.1 APOYO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Con base en el análisis de Necesidades, y en Concordancia con la Ruta de Mejora construida en colaborativo con todo el personal docente de la Primaria “18 de Noviembre”, se decide que se tomará en cuenta para su diseño un Plan de Apoyo a los Procesos de Enseñanza-aprendizaje para toda la comunidad educativa siendo esta una de las prioridades educativas.

El proceso de enseñanza aprendizaje es una de las áreas de primordial de atención para la cual fueron creadas las USAER, ya que se supone que detectan y atienden las barreras que afectan el aprovechamiento de los alumnos, tratando de minimizarlas o eliminarlas, según el caso.

- Para este punto se aplicaron 9 cuestionarios de autoevaluación a los docentes de aula regular para analizar su actuación docentes, con una estructura basada en:

Pautas de actividad en función del desarrollo de la clase: Comienzo de la clase, Organización de las actividades, interacción con los alumnos, y Evaluación.

Pautas de actividad en función del tipo de aprendizaje: Hechos, conceptos, procedimientos y actitudes.

El objetivo de éste cuestionario auto aplicado es ayudar a reflexionar y tomar conciencia hasta qué grado la actividad docente puede afectar positiva o negativamente la motivación de aprendizaje de los alumnos.

- Se aplicaron 9 cuestionarios uno para cada docente. Formato tomado de Dr. Jesús Alonso Tapia (1995) Universidad Autónoma de Madrid y adaptado por el Dr. David de la Oliva Granizo.
- La maestra de apoyo y el equipo de la USAER 61 sugirieron un curso taller a cargo del Dr. David de la oliva Granizo, a fin de obtener estrategias que les ayudaran a clarificar la teoría en la cual se basa el modelo constructivista por competencias.
- Se destina tiempo para realizar lectura de cuentos a cargo de docentes y padres de familia y representados por ellos mismos.
- Realizar juegos que impliquen desafíos matemáticos.
- Se llevó a cabo una feria de matemáticas y de cuenta cuentos a cargo de padres de familia de primer grado.
- Con los alumnos de bajo desempeño se designo un viernes al mes, para realizar trabajo individual, participando también padres de familia.

4.3.2 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL

En el Plan de Intervención Psicopedagógica diseñado, otra de las prioridades es la atención a la diversidad e inclusión social, aunque son términos diferentes tienen una meta en común. Cualquier alumno que en determinado momento de su vida escolar pueda verse en situaciones que limitan su sentido de participación y por lo tanto su bienestar y equilibrio personal y relacional; como pueden ser los niños con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas y grupos de mayor riesgo; necesitan de innovaciones con sentido pedagógico que permitan eliminar esas barreras que les impiden acceder al curriculum escolar.

La USAER 61 tiene como meta atender a la diversidad del alumnado para garantizar su inclusión, la escuela 18 de Noviembre donde está incluida la USAER 61, es considerada una escuela de calidad, donde se procura que todos los alumnos aprendan juntos. Para lograr esta meta, que además está plasmada dentro de la ruta de mejora, se realiza un trabajo colaborativo con docentes de aula regular, directivo y padres de familia, donde se procura mantener comunicación constante, e incluir a todos los alumnos dentro de las actividades escolares que se realizan durante el ciclo escolar, algunas son las siguientes:

- Procurar que todos los alumnos participen en rondas y bailes grupales en festividades como 10 de mayo, día del maestro y clausura del ciclo escolar.
- Los maestros realizan un festival para celebrar el día del niño, ellos bailan para los alumnos y procuran la sana convivencia.
- Se realizó en la primera semana de diciembre una ceremonia alusiva a la semana de la discapacidad, buscando sensibilizar a la comunidad educativa. También se colocó un periódico mural en la escuela realizado por la docente de apoyo, en el cual se mencionan los tipos de discapacidad y se da muestra como algunos personajes celebres que aún teniendo discapacidad han trascendido en la vida.
- En las reuniones bimestrales de padres de familia, algunos maestros realizaron dinámicas de sensibilización con apoyo de la docente de USAER.

4.3.3 DESARROLLO HUMANO

En relación a ésta área, tan descuidado y poco valorada por la escuela tradicional, la cual se enfoca en el aprovechamiento escolar, expresado en números, el desarrollo humano pasa a segundo término generalmente ni siquiera es tomado en cuenta en aras de dar prioridad al aspecto cognitivo.

- Se hizo la propuesta al director de la escuela de trabajar en toda la escuela al mismo tiempo los cuadernos de Acción Tutorial en Educación Primaria “Ser, convivir y pensar”, de la autora María José Marrodàn Gironès (2003).

El programa se trabaja con alumnos de 6 a 12 años y se adapta para cualquier centro educativo, incluidos los ambientes desfavorecidos, tal como es el de la población donde labora la USAER 61.

El objetivo de estos cuadernos es trabajar actividades sistematizadas encaminadas al autoconocimiento, autoestima, hábitos de comportamiento, estrategias de estudio; actitudes, normas y valores que les permitan a los alumnos tener un desarrollo integral en su paso por la Educación Básica; además tiene relación directa con la atención a la diversidad y con un factor importante que es la calidad educativa.

- Se implementó el manual complementario al manual para la convivencia y paz propuesta por SEP. El cual lleva por nombre “Proyecto a favor de la convivencia escolar” (PACE), el cual está enfocado al desarrollo de habilidades emocionales y sociales de los estudiantes, tiene carácter preventivo y formativo, dentro de la asignatura de formación cívica y ética.

El objetivo de dicho manual es mejorar la convivencia escolar a partir de que los alumnos reconozcan su propia valía, aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás; expresar emociones, ideas, así como manejar y resolver conflictos.

- A cargo de la docente de apoyo de USAER, se formó el escuadrón anti acoso, formado por alumnos cuarto, quinto y sexto grado, compuesto por 8 alumnos, 7 niñas y un niño.
- Se colocó un buzón de denuncia anónima en el salón de USAER, en base al formato de denuncia que está sugerido en el manual para la convivencia.

En el área de **Orientación Profesional** no se realizaron actividades por cuestión de tiempo y por existir otras prioridades urgentes en el centro. Cabe mencionar que en ocasiones especiales esta orientación se realiza con alumnos que concluyen su Educación Primaria, porque se supone que dichos alumnos no van a seguir estudiando la Secundaria y se inicia realizando un proyecto de vida, junto con padres de familia, sin embargo la decisión queda en manos de la familia y generalmente no se lleva a cabo y los niños se quedan sin educación formal y sin oficio alguno.

4.4 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN.

Los instrumentos de evaluación utilizados son los siguientes:

- ✓ Aplicación de un cuestionario corto en base al INDEX, para alumnos, padres de familia y docentes de aula regular.
- ✓ Autoaplicación del cuestionario de pautas de actuación docente, Dr. Jesús Alonso Tapia (1995), Universidad Autónoma de Madrid y adaptado por el Dr. David de la Oliva Granizo.
- ✓ Entrevista a la docente de apoyo de la USAER.
- ✓ Grabación de las entrevistas a la docente de USAER.
- ✓ Entrevista al Director de la escuela.

CAPÍTULO V RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

5.1 RESULTADOS.

Los resultados que se obtuvieron de la aplicación del Plan de intervención son positivos, de acuerdo al objetivo general de la tesina, donde se plantea que la docente de apoyo de USAER aprenda a diseñar, realizar y poner en marcha un Plan de Intervención con base en el modelo educativo constructivista, el cual se cumplió, a consideración de los participantes con resultados muy favorables para toda la comunidad educativa que integra la escuela “18 de Noviembre”, en las Colonia las Cruces Amozoc.

Hay acciones que no fueron concretadas, tal como fueron propuestas en un inicio del proyecto, debido al clima laboral, el cual empezó a cambiar al transcurrir el curso escolar; a continuación se mencionan algunas situaciones que se consideran definitivas para los resultados obtenidos. Se suscitaron altercados y malos entendidos, así como una lucha de poder entre el director y los maestros, situación que fue empeorando cada vez más. Los maestros no están de acuerdo con las decisiones que toma el director, también creen que esto afecta a la comunidad educativa porque ha dejado que el comité de padres de familia tome decisiones importantes que le corresponden como directivo.

Los maestros comentan que los padres de familia están dejando de tomar en serio la educación de sus hijos, hasta hace dos años, ellos colaboraban en todo lo que se les pedía en la escuela, acataban los compromisos establecidos en reuniones generales y estaban conscientes que por cada falta en alguna reunión tenían que pagar una multa. Ahora simplemente no acuden porque no tienen tiempo y las multas al parecer desaparecieron.

Cabe mencionar que no todos los compañeros están en desacuerdo, son seis de los que tienen más tiempo laborando en la escuela. Otras dos compañeras se integraron en agosto de 2015, tampoco están de acuerdo con el director ni con sus compañeros porque todavía no se adaptan al ritmo de trabajo y no han adquirido sentido de pertenencia; incluso una de ellas ya pidió cambio de centro de trabajo. Por otro lado hay otra maestra que si tiene antigüedad pero por conveniencia prefiere estar de acuerdo con todo lo que el director disponga.

Con este panorama de fondo a continuación se desglosan los resultados de cada área y los resultados que se obtuvieron al realizar las acciones planeadas.

5.1.1 APOYO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Con relación a los cuestionarios aplicados para docentes se pudo observar que a pesar de que cumplieron llenándolo, el objetivo de tal actividad era la reflexión sobre su práctica docente, mencionando al entregarlo la mayoría que estaba muy interesante aunque que eran muchas preguntas y que algunas no las entendían, pero en ningún momento se acercaron a preguntar.

Aunque la práctica docente no se modificó de manera drástica, si hubo docentes que hicieron algunas cambios, también se dieron cuenta que tienen áreas de oportunidad y que todavía hay cosas que no dominan y por lo tanto no toman en cuenta a la hora de planear. Hubo una maestra que comentó conocer los estilos de aprendizaje, creía que no los utilizaba en sus practica pedagógica y hasta ahora se da cuenta que utiliza todos cuando da clases y para pedir productos para evaluación.

En cuanto al proceso de lecto escritura, muchos alumnos lograron aumentar el nivel de comprensión gracias a la lectura de cuentos a cargos de maestros y padres de familia. Este comentario se hace cuando se revisa la ruta de mejora y se hacen gráficas con los resultados que se van obteniendo a partir de las acciones que se realizaron.

La actividad de los desafíos matemáticos, no fue implementada por toda la comunidad escolar, sin embargo quienes lo implementaron notaron mejora en la resolución de problemas no solo matemáticos, sino cotidianos.

A cargo de los docentes que trabajan con grupos de primer grado, realizaron una feria de matemáticas y de cuenta cuentos; aquí los alumnos tuvieron la oportunidad de interactuar con padres a través de actividades lúdicas donde tenían que poner en juego sus conocimientos matemáticos y lingüísticos ésta actividad si benefició a los alumnos de grados inferiores, sin embargo a partir cuarto, quinto y sexto grado, las estrategias no se adecuaron a la etapa de desarrollo y por lo tanto los niños perdieron interés en los juegos.

A partir de enero como parte de las acciones de la estrategia global , se destinó un viernes al mes para que se trabajara con alumnos y padres de familia de bajo desempeño, mediante estrategias de aprendizaje hacia contenidos específicos, repasándolos a fin de lograr el aprendizaje esperado; observándose avances de la mayoría de los alumnos en los bimestres posteriores.

5.1.2 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL.

De las actividades que se propusieron en el plan de intervención y aludiendo al principio de Inclusión, la mayoría de los alumnos de la primaria 18 de noviembre, lograron integrarse para participar en los festivales celebrados en el ciclo escolar, incluso alumnos con bajas competencias motrices que antes eran descartados ahora se les motivó para realizar cosas que les cuesta trabajo pero que les gusta.

En los últimos años, como se ha revisado en el capítulo 3, referente a la inclusión social, la escuela se ha visto en la necesidad de responder a las demandas de la sociedad, sustentadas en el concepto de diversidad. En palabras de Pilar Arnaiz (2010) “Educar para este pluralismo conlleva educar desde la igualdad, en el respeto de la otra persona, de la que llamamos “diferente”. Para desarrollar este planteamiento pedagógico de aceptación y respeto a la diferencia, las instituciones educativas en su totalidad deben plantearse y definir sus convicciones sociales, culturales y pedagógicas, es decir, deben explicar cuáles son sus valores y metas, para elaborar una propuesta de actuación coherente con lo expresado”.

En este aspecto los maestros se organizaron para realizar actividades colaborativas, lo cual representa una competencia docente. Como lo plantea Perrenoud (2007), “trabajar en grupo se convierte en una necesidad relacionada con la evolución del oficio ya que la evolución de las escuelas va en sentido de la cooperación profesional al convertirse en una labor multidisciplinaria”

En relación a la inclusión social, se llevo a cabo una ceremonia para conmemorar la semana de la discapacidad, se presentaron carteles descriptivos de las discapacidades más comunes, donde participaron los alumnos de primer grado despertando el interés de muchos alumnos. Se colocó un periódico mural alusivo al mismo tema a partir del cual se observó el interés de algunos niños para conocer más sobre las personas con discapacidad y cómo lograron salir adelante en la vida.

De acuerdo a las necesidades detectadas por cada docente de grupo, se solicito el apoyo de la docente de USAER, con alguna dinámica de sensibilización sobre los siguientes temas: responsabilidad, importancia de reglas, auto estima, paternidad responsable, apoyo para tareas en casa.

A partir de las actividades realizadas aumentó un poco el compromiso por parte de los padres a través de desempeño de sus hijos para el siguiente bimestre, sin embargo no todos cumplieron con los compromisos adquiridos.

5.1.3 DESARROLLO HUMANO

Como se mencionó se le entregaron al director los cuadernillos para que los fotocopiera el comité escolar y los entregara a los maestros de grupo, quienes ya estaban enterados de su utilidad. En varios consejos técnicos se le reiteró la necesidad de entregar el material para su difusión sin embargo no se obtuvo respuesta favorable.

La docente de USAER, implementó las actividades sugeridas en el Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE), priorizando los temas de acuerdo a las necesidades de cada grupo. También se trabajo con grupos de padres de familia, a petición de la docente de aula regular realizando actividades dinámicas orientadas a elevar autoestima y favorecer la sana convivencia. Se observó que en la mayoría de los casos la actitud de los alumnos se ha modificado no respondiendo a las provocaciones agresivas de otros compañeros cuando los molestan.

En cuanto al escuadrón anti bulliing, éste se formó durante Enero, porque el directivo no accedió a proporcionar las casacas para los alumnos comisionados. La escuela tiene bajos índices de acoso escolar, por no decir nulo. No obstante durante el recreo los alumnos que conforman el escuadrón realizan monitoreo en el patio, para evitar disturbios.

Es importante señalar que el buzón de denuncia anónima no fue utilizado durante éste ciclo escolar, pero si en años anteriores, lo cual indica que tal vez ningún alumno se sintió amenazado o que las diferencias fueron arregladas en su momento sin llegar a la agresión.

5.2 PROPUESTAS DE MEJORA.

El equipo de USAER, se reúne para analizar los resultados obtenidos, haciéndose notar que se realizaron todas las actividades propuestas en el Plan de Intervención; el objetivo general y los específicos planteados en la tesina fueron cumplidos, la docente de apoyo de USAER, que labora en la Primaria “18 de Noviembre”, de las cruces Amozoc, tiene facilidad para apropiarse de aprendizajes novedosos y que resulten un reto, aunque algunos factores no permitieron el desarrollo de otras competencias inherentes al modelo educativo constructivista.

Al analizar los resultados, la maestra de apoyo de USAER, propone que para mejorar la convivencia entre docentes, sería conveniente realizar dinámicas que ayuden al manejo de conflictos entre compañeros, las cuales se pueden insertar en los consejos técnicos a lo largo del ciclo escolar.

El equipo Psicopedagógico sugiere un curso de liderazgo para el director, o un posible cambio de centro de trabajo, el cual queda descartado porque al comentar con el director los resultados del plan de intervención, acepta que le falta mucho por aprender pero que está en la mejor disposición de hacerlo y pide ayuda al equipo de USAER. Menciona que si tiene que tomar algún curso de liderazgo se compromete a hacerlo y que necesita guía para aprender a tomar decisiones correctas, también pide por favor que esta información no sea comunicada a sus compañeros, porque no lo considera conveniente.

No descarta un cambio de escuela, pero no quiere irse sin haber aprendido algo que le pueda servir para desempeñar sus funciones de manera adecuada a donde quiera que vaya. Así que se propone diseñar un plan de competencias exclusivamente para el director de la escuela, del cual estaría encargado el equipo de USAER.

Por otro lado lo que la presente tesina aporta es una reflexión acerca del tema de las competencias para que un equipo Psicopedagógico realice las funciones que le corresponden con resultados aceptables para todos los involucrados, tema que no está agotado, sin embargo parece no tener mucha importancia para las autoridades educativas del departamento de Educación Especial. Si hablamos de competencias específicas sería de mucha utilidad realizar una propuesta teórica y práctica que se enfoque a la creación de un perfil de competencias exclusivas para los equipos Psicopedagógicos.

5.2 CONCLUSIONES

El objetivo de la presente tesina fue diseñar, adaptar, aplicar y evaluar un Plan de Formación de competencias para el equipo psicopedagógico para transitar del Modelo Clínico de intervención hacia un Modelo Educativo Constructivista por competencias.

Para el logro de tal objetivo se revisó el concepto de competencias a partir de varios autores, las competencias de los equipos psicopedagógicos a nivel internacional y nacional, con el fin de contextualizar y contrastar el trabajo realizado por la USAER 61. También se analizó la propuesta del enfoque por competencias, los pro y los contra que ha tenido su implementación en otros países.

Una vez realizada esta revisión se plantea el problema que enfrentan los equipos psicopedagógicos al no tener claridad normativa que guíe su quehacer cotidiano ni las competencias que deben tener los docentes que conforman la USAER. Por esta razón se procedió a revisar las áreas de la Orientación y los modelos educativos de intervención desde la Orientación educativa tratando de analizar en donde van insertados los equipos psicopedagógicos de USAER.

Dentro de los modelos de intervención está inmerso el modelo educativo constructivista, el cual se toma como modelo para construir la competencia que se utilizó para la elaboración del plan de intervención. Se toman tres áreas de la Orientación Educativa para desarrollar actividades: Apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Atención a la diversidad e inclusión social y Desarrollo humano.

Para elegir estas áreas de la orientación se realizó un análisis de la localidad y del centro de trabajo elegido para poner en marcha el Plan de intervención, para dicho análisis se toma en cuenta el Índice de Inclusión y se elaboran cuestionarios que son aplicados a docentes, alumnos y padres de familia.

Construido el plan de intervención y tomando en cuenta tres áreas de la orientación educativa se pone en práctica tomando en cuenta las condiciones de la Escuela Primaria elegida, eran adecuadas, se contaban con la disposición de los maestros para hacer cosas diferentes.

En este periodo la cultura del centro de trabajo era colaborativa y en marcha, al parecer la cultura de grupos enfrentados apenas empezaba. Uno de los inconvenientes es que algunos maestros tienen doble turno, lo cual dificultó las reuniones; una alternativa era pedir al director una hora por semana para realizar organizar el trabajo colaborativo, al principio había accedido, pero en el transcurrir

del ciclo escolar y con las actividades imprevistas fue imposible realizar dichas reuniones.

El equipo de USAER sugirió en los consejos escolares la necesidad de realizar cambios en la práctica docente mediante la implantación del modelo educativo constructivista, se explicó brevemente que se pretendía trabajar de forma mixta o sea realizando actividades en verano y de manera transversal para poner en marcha algunos programas solo si los maestros se comprometían; ellos estuvieron de acuerdo pero al solicitarles el llenado de cuestionarios de autoevaluación algunos tardaron mucho tiempo para entregarlo, argumentando que se les había olvidado, que estaba difícil contestarlo y que algunas preguntas no las entendían, tampoco preguntaron para resolver sus dudas.

El interés de los docentes cada vez fue disminuyendo conforme avanzó el ciclo escolar, las reuniones no pudieron ser llevadas a cabo; aunque se tocaba el tema en cada consejo técnico. Se cree que una de las razones por las cuales la práctica docente sufrió pocos cambios es que los maestros no se apropiaron teóricamente del Modelo Educativo Constructivista y el equipo psicopedagógico se mostró apático ante la falta de colaboración de los docentes.

En este orden de ideas y recordando la competencia docente propuesta dentro del modelo educativo constructivista para el equipo de USAER, de liderar procesos de cambio en las escuelas para la mejora de la calidad educativa y las competencias de atención a la diversidad; se considera que faltó organización, persistencia y ejercer un verdadero liderazgo por parte del equipo de USAER.

También se considera que hace falta algún experto en el tema que lleve de la mano, tanto a docente como a equipo de USAER, para hacer evaluaciones constantes y que el aprendizaje para ellos realmente se convierta en una competencia docente.

Otro elemento clave para que los cambios fueran más positivos es la convivencia entre maestros de aula regular, la cual va en detrimento, como se ve reflejado en la convivencia y el trabajo colaborativo. el cual ya se explicó con detalle en el apartado 5.1 de resultados.

A continuación se presenta un cuadro que resume los resultados de las actividades, de acuerdo a los periodos por los cuales transito el centro de trabajo.

RESULTADO DE ACTIVIDADES EN BASE A LA EVOLUCION DE LA CULTURA DEL CENTRO DE TRABAJO

PERIODO A	ACTIVIDADES	RESULTADO	PERIODO B	ACTIVIDADES	RESULTADO
Febrero a julio 2015. Inicio del proyecto. CULTURA DEL CENTRO: en marcha, colaborativa. Agosto – septiembre 2015. CULTURA DEL CENTRO: burocrática	Fase de formación teórica a la docente de USAER a través del libro: Modelo de Intervención de la USAER del Estado Puebla. Llevar a cabo análisis de necesidades en base al INDEX, mediante un cuestionario aplicado a maestros, padres de familia y alumnos. Aplicación	Primera fase del proyecto cubierta, la docente de apoyo se encuentra motivada para realizar cambios en su práctica. Segunda fase del proyecto cubierta. Se procede a diseñar y poner en práctica el plan de intervención. Todos los cuestionarios contestados, con lo cual se pudo realizar el análisis de necesidades del centro. Cuestionarios contestados, algunos lograron concientizarse sobre su actuación docente y otros no.	Octubre- Noviembre 2015. CULTURA DEL CENTRO: Grupos enfrentados	Feria de juegos que impliquen desafíos matemáticos. Llevar a cabo una feria de matemáticas. Participación de todos los alumnos en rondas y bailes grupales y festivales a realizar. Celebración del día del niño a cargo de todos los docentes. Celebración de la semana de la discapacidad. Realizar de	Mejora en la resolución de problemas no solo matemáticos, sino cotidianos. Poco entusiasmo de los alumnos por falta de estar acorde a su edad. Mayor participación de alumnos en actividades donde algunos eran excluidos. Varios desacuerdos entre los docentes, un poco de apatía, pero se llevo a cabo. Interés por parte de muchos alumnos para saber

	de cuestionarios de autoevaluación a los docentes de aula regular para analizar su actuación docente. Curso-taller para docentes con el tema "Modelo educativo constructivista". Realizar lectura de cuentos a cargo de docentes y padres de familia.	Docentes motivados y colaboradores, con ganas de hacer cambios en la práctica Actividad realizada pero no adecuada.		manera bimestral dinámicas de sensibilización en cada grupo con apoyo de la docente de USAER. Todos los maestros trabajan al mismo tiempo los cuadernos de Acción Tutorial. Trabajar actividades del Proyecto a favor de la convivencia (PACE). Formación del escuadrón anti-bullying con alumnos de la institución. Colocación del buzón de denuncia anónima.	un poco más sobre discapacidad. No todos los maestros pidieron apoyo a la docente de USAER. Esta actividad no se llevo a cabo, porque el director dijo que era mucho dinero para copias. Se llevo a cabo por parte de la maestra de apoyo de USAER. Con excelentes resultados e interés de los alumnos. Los alumnos se muestran interesados en participar como mediadores y resuelven casos simples.
--	--	---	--	---	---

Todas las actividades fueron realizadas, en su mayoría con muy buenos resultados, a excepción de la que correspondía de manera directa con el directivo y se puede notar que el clima laboral afecta a la puesta en práctica del plan elaborado.

Lo anterior lleva a concluir que es necesario caracterizar la práctica de los equipos psicopedagógicos por competencias, así como generar la reflexión sobre la coherencia entre el concepto, la práctica y la evaluación de competencias docentes, a fin de mejorar las prácticas educativas.

6. BIBLIOGRAFÍA

1. Arnaiz, P. Educar en y para la diversidad. (2010). CENAREC
2. Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. España. Universidad de Madrid, departamento de Psicología.
3. Casanova y varios. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Barcelona España: Ministerio de Educación.
4. Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación educativa. Año: 2007, Número 161.
5. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3ero. 26 de Febrero de 2013. Cámara de Diputados. H: Congreso de la Unión.
6. De la Oliva, D. (2012). Modelo de Intervención de las USAER, del Estado de Puebla: Secretaría de Educación Pública. (SEP).
- 7.- Declaración Mundial sobre Educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia, Marzo, 1990.
- 8.- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
9. Gimeno-Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias. En educación, en: José Gimeno Sacristán (Compilador), Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, pp. 15-58: Madrid: Morata.
10. Hernández, G. (2012). Saberes y Quehaceres de los Maestros de Apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad Intelectual y a la Escuela Inclusiva. México, D.F: Instituto de Educación de Aguascalientes.
11. Marchesi, A y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Psicología y Educación: Alianza Editorial.
12. Martín, E; Mauri T. y otros. (2011). Orientación Educativa. Atención a la diversidad y Educación Inclusiva. Madrid, España: Editorial la Muralla, S.A.
13. Monereo, C. (2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de Educación. Número 52: Septiembre-Diciembre 2009. <http://www.rieoei.org/rie52a08.htm>.

14. Perrenoud, PH. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Cuarta edición. Barcelona: Graó.
15. Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, .México, D.F: SEP.
16. Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios para Educación Básica. México: SEP.
17. Secretaria de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. 1ª. Ed. Distrito Federal, México: SEP
18. Secretaría de Educación Pública. (2009). Reforma integral de la educación primaria. México: SEP
19. Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo 592, 1ª. Ed. México: SEP.
20. Vèlaz, C. (2005). Retos de la Educación Básica en América Latina. Madrid, España: Fundación Carolina.

7. ANEXOS

Entrevista a la docente de USAER

La docente de USAER es entrevistada y algunos trozos importantes se mencionan a continuación ya que se consideran importantes para éste proyecto:

E-Buenas tardes maestra Brenda gracias por acceder a la entrevista

Ud. Realiza las planeaciones? o quien las efectúa en su institución.

-USAER-En la institución las planeaciones las elaboran los docentes, ellos hacen la planeación, lo que es para todo el grupo ya yo les apoyo haciendo algunas modificaciones de adecuación para los alumnos que atendemos como usar.

E-que tipo de alumnos son los que van a USAER

USAER- tengo alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a trastorno por déficit de atención, discapacidad motriz, debilidad visual problemas de lenguaje,

E- que competencias se requiere para atender a dichos alumnos.

-USAER- Las competencias que se requiere es considerar los estilos de aprendizaje, las necesidades de los alumnos, en algunas situaciones los intereses de los alumnos, diversificar la enseñanza y la metodología que se ocupa como docente.

E- ¿Qué cambios cree que se requieran?

USAER-planificar atendiendo a todas las características de todos los alumnos para darles una respuesta educativa que requieran acorde a los aprendizajes esperados pero también que desarrollen competencias

E – ¿De qué tipo?

USAER_ Competencias para la vida para aprender a socializarse, para aprender a ser independientes para aprender sobre todo a resolver problemas de manera autónoma.

E- que estrategias han funcionado más para involucrar a los padres en la educación de sus hijos.

USAER- sobre todo los talleres en la escuela los docentes hacen talleres de padres cada bimestre he tenido la oportunidad de participar con ellos en actividades de sensibilización, dinámicas actividades que dirijan a los padres hacia la

concientización de la importancia de su participación en la educación de los niños también con apoyo de psicología se hacen escuela para padres y en particular reuniones con las mamás de los alumnos que son atendidos por USAER

E-y ha tenido efecto positivo a los chicos, hay asistencia como se lleva un seguimiento.

-USAER-_si hay asistencia de hecho yo busco mucho motivar a los papas a que sean ellos, que se den cuenta que ellos son el pilar de sus hijos que ellos son los primeros que deben estar interesados más que el maestro de grupo, yo los motivo a que el papa sea quienes estén al pendiente de los niños en lo que los niños adquieren la habilidad de ser más autónomos en la cuestión de copiar tareas y participar busco mucho que los papas estén al tanto y si ha funcionado, busco mucho que los papas estén al tanto y si han funcionado. Hay papas que realmente les falta el compromiso y que hay que presionarlos que asistan que están al pendiente, pero en su mayoría los papas han respondido bien a esas estrategias no lo que son los talleres, con migo pasan para que les pueda yo proporcionar material didáctico que llevan a su casa para reforzar algunas habilidades con los niños

E-que tipo de intervención tiene que realizar en su institución.

-USAER-_mi intervención, paso a los grupos trabajo con los niños dentro del grupo con las actividades que están trabajando los maestros, también tengo la facilidad me lo permiten los maestros de sacar al niño para trabajar cosas muy específicas ya que respondan a alguna necesidad particular del alumno actividades que ejerciten la memoria, que ejerciten la atención pero ya en grupos pequeños o de manera individual.

E- En su mayoría que necesidades presentan los alumnos

USER-En la institución en la que estoy hay más alumnos con trastornos de déficit de atención por hiperactividad.

CUESTIONARIOS ELABORADOS EN BASE AL INDEX PARA REALIZAR EL DIAGNÒSTICO DEL CENTRO DE TRABAJO.

CUESTIONARIO 1

LO QUE PIENSO DE MI ESCUELA

GRADO:

SOY NIÑO

SOY NIÑA

1.-LOS ESTUDIANTES SE AYUDAN UNO A OTROS, SI PORQUE Y NO PORQUÈ_____

2.-EXISTE COLABORACIÒN ENTRE LOS PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES?

3.-EL PROFESOR PIENSA QUE TODOS LOS ALUMNOS SON IMPORTANTES?

4.-ELPROFESOR INTENTA ELIMINAR LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE? COMO?_____

5.-LA ESCUELA INTENTA QUE SUS INSTALACIONES SEAN FISICAMENTE ACCESIBLES PARA TODOS LOS ALUMNOS?

6.- SE AYUDA A TODOS LOS PROFESORES NUEVOS A ADAPTARSE A LA ESCUELA, COMO?

7.-LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÒN HAN AYUDADO A LOS PROFESORES A ATENDER A LA DIVERSIDAD

8 .-SE HAN REDUCIDO LAS EXPLUSIONES POR INDISCIPLINA?

9.-LAS CLASES SON ENTENDIBLES PARA TODOS LOS ALUMNOS?

10.-ALUMNOS Y PROFESORES SE TRATAN CON RESPETO?

11-LAS TRES COSAS QUE MÀS ME GUSTAN DE MI ESCUELA SON:

12.-SI PUDIERA CAMBIAR TRES COSAS EN MI ESCUELA SERÌAN:

CUESTIONARIO 2

MARQUE CON UNA CRUZ, INDICANDO SU RELACIÓN CON LA ESCUELA

DOCENTE_____

PADRE DE FAMILIA_____

OTRO MIEMBRO_____

1.-LOS ESTUDIANTES SE AYUDAN UNO A OTROS, SI PORQUE Y NO PORQUÈ_____

2.-EXISTE COLABORACIÓN ENTRE LOS PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES?

3.-EL PROFESOR PIENSA QUE TODOS LOS ALUMNOS SON IMPORTANTES?

4.-ELPROFESOR INTENTA ELIMINAR LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE? COMO?_____

5.-LA ESCUELA INTENTA QUE SUS INSTALACIONES SEAN FISICAMENTE ACCESIBLES PARA TODOS LOS ALUMNOS?

6.- SE AYUDA A TODOS LOS PROFESORES NUEVOS A ADAPTARSE A LA ESCUELA, COMO?

7.-LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÒN HAN AYUDADO A LOS PROFESORES A ATENDER A LA DIVERSIDAD

8 .-SE HAN REDUCIDO LAS EXPLUSIONES POR INDISCIPLINA?

9.-LAS CLASES SON ENTENDIBLES PARA TODOS LOS ALUMNOS?

10.-ALUMNOS Y PROFESORES SE TRATAN CON RESPETO?

11-LAS TRES COSAS QUE MÀS ME GUSTAN DE LA ESCUELA SON:

12.-SI PUDIERA CAMBIAR TRES COSAS EN LA ESCUELA SERÌAN:

CUESTIONARIOS APLICADOS A DOCENTES PARA ANALIZAR SU PRÁCTICA

PAUTAS DE ACTUACIÓN DOCENTE: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

Dr. Jesús Alonso Tapia (1995) Universidad Autónoma de Madrid

Adaptado por el Dr. David de la Oliva al ámbito universitario

INSTRUCCIONES

El presente cuestionario pretende ayudar a reflexionar y tomar conciencia sobre el grado en que su actividad docente presenta ciertas características, que pueden afectar positivamente a la motivación y al aprendizaje de tus alumnos. La mayoría de las características sobre las que se pregunta contribuyen de modo positivo –cuando están presentes- a incrementar la motivación por aprender y a que los alumnos progresen en el aprendizaje y adquisición de las competencias, a cuyo desarrollo debe contribuir el trabajo sobre los distintos contenidos curriculares. Por ello, en caso de que considere que su actividad docente no presenta de modo regular dichas características, aconsejaríamos que reflexione para tratar de ir en la dirección indicada para favorecer a todos sus alumnos y, en particular, a aquellos que no progresan o que plantean problemas de relación e integración social.

En algunos casos, pedimos que recuerde y anote ejemplos que muestren cómo actúa. El objetivo es que esta tarea le ayude a profundizar en la reflexión sobre su propia actividad. Además, en caso de que desee comentar sus repuestas con un orientador o asesor educativo, esta información puede servir para que éste le de sugerencias importantes respecto a cómo mejorar su actividad docente.

Si al tratar de responder considera que no tienen información suficiente o que no puede responder porque la respuesta deberían dársela sus alumnos, podría utilizar los procedimientos que considere adecuados para recoger esa información. Este cuestionario pretende establecer un marco de referencia para la autoevaluación de la actividad docente, pero esto es sólo el punto de partida. Aunque el cuestionario se plantea para examinar la actividad dirigida al conjunto de los alumnos, si lo que ha dado origen a su utilización son los problemas planteados por algún alumno o alumna concretos, conviene al responder hacerlo teniendo presente si la respuesta se ajusta al caso particular del alumno o alumna de que se trate.

ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO:

PARTE A: PAUTAS DE ACTIVIDAD EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO DE LA CLASE

- a.1 Comienzo de la clase
- a.2 Organización de las actividades.
- a.3 Interacción con los alumnos

PARTE B: PAUTAS DE ACTIVIDAD EN FUNCIÓN DEL TIPO DE APRENDIZAJE

- b.1 Hechos
- B.2 Conceptos
- b.3 Procedimientos
- b.4 Actitudes

PARTE A:**PAUTAS DE ACTIVIDAD EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO DE LA CLASE**

A1. COMIENZO DE LA CLASE									
A.1.1 Curiosidad									
¿Introduce las clases presentando información nueva, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos para despertar la curiosidad?								Si	No
¿Qué tipo de situación puede constituir un ejemplo prototípico del tipo de información que presenta? _____									

¿Con qué frecuencia utiliza actividades de ese tipo?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente mente		
A.1.2 Interés									
¿Suele activar los conocimientos previos de los alumnos mediante preguntas para facilitar el que puedan conectar la información nueva con lo que ya saben?								Si	No
¿Con que frecuencia?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente		
La forma y, sobre todo, el ritmo con que presenta la información, ¿son adecuados para que el alumno pueda ir asimilándola y evitar de ese modo que pierda el interés								Si	No
¿En que se basa para pensar así? _____									

¿Ilustra las ideas que presentan con ejemplos o imágenes concretas que puedan servir al alumno como referente para entender de qué se habla?								Si	No
¿Con qué frecuencia?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente		
Piense en una ilustración de las que hace en clase o en alguna de las anécdotas que cuenta para mantener el interés: ¿se centran en información importante?								Si	No
¿Con qué frecuencia?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente		
Escriba un ejemplo concreto: _____									

A.1.3. Relevancia									

¿Hace explícitos las metas y objetivos que se persiguen con la actividad a realizar?							Si	No
¿Con qué frecuencia?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	
Con qué frecuencia da a los alumnos mensajes del tipo:								
-Estudia esto que va a venir en el examen (Meta externa a la tarea, centrada en la evaluación)	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	
-Haz este ejercicio, que luego veremos quién es el mejor (Meta centrada en la evaluación resultante de la competencia)	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	
-Cuando hayas terminado el trabajo, sabrás hacer... (Meta interna a la propia tarea: incrementar la propia capacidad en relación con el dominio de la misma)	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	
-Si haces el ejercicio como te digo, disfrutarás de... (Meta interna a la propia tarea, centrada en el disfrute que proporciona la propia actividad)	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	
¿Pone ejemplos prácticos para ilustrar la relevancia de la actividad?							Si	No
¿Con qué frecuencia utiliza este tipo de ejemplos?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	
Escriba un ejemplo concreto donde se señale la relevancia de una actividad con los alumnos: _____ _____ _____								
A2. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES								
A.2.1 Interacción entre alumnos								
¿Con qué frecuencia propone a sus alumnos trabajar:								
-de forma individual	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	
-en grupo	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	
Si la respuesta a la pregunta anterior implica en alguna medida un trabajo en grupo, describa una tarea concreta que proponga con frecuencia a sus alumnos para que trabajen en grupo: _____ _____ _____								
Por favor, conteste a las siguientes preguntas en relación con esta actividad:								
Esta tarea, ¿exige discusión e interacción entre los alumnos o sólo yuxtaponer sus aportaciones parciales?							Si	No
¿Podría hacer la tarea fácilmente un alumno trabajando sólo?							Si	No

¿Proporciona a sus alumnos un guión para la realización de la tarea?		Si	No
En caso afirmativo dicho guión:			
-¿Define los objetivos de la tarea?		Si	No
En caso afirmativo, ¿qué tipo de objetivos incluye?:			
Aprendizaje y comprensión de conceptos		Si	No
Aprendizaje de procedimientos y desarrollo de capacidades		Si	No
Adquisición de capacidades de relación		Si	No
¿ Indica el procedimiento -los pasos a seguir- para su realización?		Si	No
¿Puede concretar el ejemplo de actividad anterior en este sentido? _____			

¿Indica el modo en el que tienen que organizarse los alumnos para realizar el trabajo (distribución de tareas)?		Si	No
¿Se asegura de que los alumnos- en especial los que pueden presentar problemas- han entendido el guión?		Si	No
¿El tamaño del grupo es adecuado para que todos participen?		Si	No
¿Tienen autonomía los alumnos para elegir con quién trabajar?		Si	No
En caso negativo, ¿Se asegura de que los alumnos aceptan de buena gana a sus compañeros de grupo?		Si	No
-¿El clima de clase en general es: a) De colaboración, b) Individualista, c) Cooperativo?		a	b C
A2.2 Autonomía			
Señale con qué frecuencia da a los alumnos la oportunidad de que sean ellos quienes elijan:			
-Compañero (s) a/(s) de trabajo	Nunca	1	2 3 4 5 Muy frecuentemente
-Tipo de tema para hacer un trabajo	Nunca	1	2 3 4 5 Muy frecuentemente
-Momento para plantear sus preguntas	Nunca	1	2 3 4 5 Muy frecuentemente
¿En qué otras situaciones da a sus alumnos la posibilidad de elegir por sí mismos? _____ _____ _____			
¿Indica alguna vez a sus alumnos –especialmente a los que pueden sentirse obligados por la actividad escolar- que lo que acaban de aprender les posibilita tener una base para especializarse en el tema que deseen?		Si	No
¿Con qué frecuencia?	Nunca	1	2 3 4 5 Muy frecuentemente
¿Puede poner un ejemplo?			

A3. INTERACCION CON LOS ALUMNOS							
A3.1 Mensajes que se dan a los alumnos antes de las tareas							
¿Señala los objetivos para los que puede ser relevante el tipo de aprendizaje propuesto? (Véase apartado relativo a la relevancia)	Si	No					
¿Con qué frecuencia responde a las dificultades que plantean sus alumnos/as:							
no contestando a sus preguntas porque no hay suficiente tiempo de clase?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
diciéndoles simplemente que se esfuercen y piensen?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
dándoles directamente la solución a sus problemas?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
dándoles pistas que les ayuden a buscar la solución por sí mismos?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
¿Con qué frecuencia sus mensajes ayudan a planificar la tarea?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
¿Con qué frecuencia sugiere que dividan la tarea en pasos?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
¿Con qué frecuencia sus mensajes contienen amenazas o descalificaciones?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
A.3.3 Mensajes que da a sus alumnos después de la realización de sus actividades							
Por favor, ponga un ejemplo del tipo de mensajes que da a sus alumnos al término de una actividad:							
¿Con qué frecuencia sus mensajes:							
están ausentes (no hay mensaje tras la actividad)?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
informan de modo global de la corrección o incorrección de la tarea?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
indican de modo específico los aspectos incorrectos o mejorables?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
indican la razón de por qué la tarea no es correcta o mejorable?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
señalan los progresos aunque, en conjunto, el trabajo no esté bien?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
llaman a la reflexión sobre el aprendizaje conseguido?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
muestran confianza en las capacidades del alumno?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente

llaman la atención sobre cómo se siente tras superar una dificultad?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
¿Con qué frecuencia hace explícito:							
que la clase constituye para usted una ocasión para aprender?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
que las aportaciones de sus alumnos le resultan interesantes?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
su interés por cómo realiza usted una tarea más que por el producto final?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
la satisfacción que le proporciona su trabajo?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
¿Cómo reacciona cuando está haciendo una tarea frente a sus alumnos y se da cuenta de que se ha equivocado o cuando algún alumno se lo indica públicamente? _____ _____ _____							
¿Con qué frecuencia en tales situaciones:							
corrige su error procurando quitarle importancia?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
agradece la observación del alumno?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
dice al alumno que no sea grosero y que hable cuando se le indique?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
A4. EVALUACIÓN							
¿Dice a sus alumnos con la suficiente antelación el modo específico en que deben estudiar para preparar la realización de un examen o una tarea de evaluación determinada?						SÍ	N O
¿Qué mensajes da a sus alumnos y alumnas que pongan de manifiesto la relevancia de conocer y dominar los tipos de tareas a realizar en la evaluación? _____ _____ _____							
¿Dice a sus alumnos antes de que realicen cualquier tarea de evaluación que es una buena ocasión para aprender?						SÍ	N O
Tenga presentes los últimos procedimientos de evaluación que ha utilizado, bien puntualmente, bien en un proceso de evaluación continua y examínelos tratando de responder a las siguientes preguntas, señalando además si su planteamiento es relevante o no (NR) en relación con el tipo de contenidos y objetivos trabajados:							
¿En qué % incluye conocimientos de tipo conceptual?	0%	20%	40%	60%	80 %	100 %	R NR
¿En qué % incluye conocimientos de tipo procedimental?	0%	20%	40%	60%	80 %	100 %	R NR

¿En qué % incluye conocimientos de tipo estratégico o condicional?	0%	20%	40%	60%	80 %	100 %	R	NR
¿En qué % permite evaluar el componente cognitivo de las actitudes (creencias)?	0%	20%	40%	60%	80 %	100 %	R	NR
¿En qué % permite evaluar el componente afectivo de las actitudes (sentimientos)?	0%	20%	40%	60%	80 %	100 %	R	NR
¿En qué % permite evaluar lo que el alumno "sabe hacer"?	0%	20%	40%	60%	80 %	100 %	R	NR
Puesto que la adquisición del conocimiento no es cuestión de todo o nada ¿permite el sistema de evaluación que utiliza detectar el grado de adquisición?							Si	No
Puesto que el resultado de la evaluación debería motivar al alumno a seguirse esforzando, la graduación de la dificultad del examen ¿permite que el alumno conozca que progresa y no solo si falla o no?							Si	No
Teniendo en cuenta que una sola tarea normalmente no es suficiente para mostrar lo que el alumno/a sabe, ¿utiliza varias tareas para evaluar siempre que es posible?							Si	No
Teniendo en cuenta que la ambigüedad en los criterios de valoración de las tareas de evaluación pueden hacer pensar que el profesor corrige de modo arbitrario y hacer que los alumnos se sientan indefensos y se desmotiven, ¿hace explícitos con antelación los criterios de evaluación que utiliza?							Si	No
¿Evita incrementar innecesariamente la experiencia de fracaso de los alumnos, evitando elevar innecesariamente la dificultad de las tareas de evaluación?							Si	No
¿Qué información nos da nuestra evaluación utilizada sobre las razones de los errores y dificultades de aprendizaje de nuestros los alumnos? _____								

¿Los momentos de evaluación permiten detectar estas dificultades y subsanarlas o nuestra evaluación solamente pretende la calificación?								

¿Qué información da a sus alumnos sobre el resultado de la evaluación?								

¿Con qué frecuencia sus mensajes tras la evaluación:								
informan simplemente de la corrección o incorrección de la tarea?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	
indican los aspectos incorrectos o mejorables?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente	

indican la razón de por qué la tarea no es correcta o mejorable?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
señalan los progresos aunque, en conjunto, el trabajo no esté bien?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
llaman a la reflexión sobre el proceso seguido en la realización?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
llaman la atención sobre el aprendizaje conseguido?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
muestran confianza en las capacidades del alumno?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
Dado que la comparación entre alumnos suele tener efectos motivacionalmente negativos para la mayoría, aun cuando dicha comparación es algo que los alumnos suelen hacer espontáneamente ¿qué hace para evitar que la comunicación de los resultados de la evaluación contribuya a dicha comparación? _____ _____ _____ _____ _____							
Dada la naturaleza de los procedimientos de evaluación y de los criterios de puntuación que utiliza ¿puede decir si sus calificaciones van ligadas a la comprensión y uso de lo que el sujeto ha aprendido y no al mero recuerdo o aplicación mecánica de reglas? _____ _____ _____ _____							
PARTE B PAUTAS DE ACTIVIDAD EN FUNCIÓN DEL TIPO DE APRENDIZAJE							
B1. HECHOS							
¿Con qué frecuencia proporciona guiones, esquemas o sistemas de categorías que permitan al alumno aprender los hechos de modo integrado?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
B2. CONCEPTOS							
¿Con qué frecuencia intenta que los alumnos hagan explícitas sus concepciones espontáneas sobre el tema a estudiar mediante su aplicación a problemas concretos?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente
¿Qué estrategias utiliza para ello? _____ _____ _____ _____							
¿Con qué frecuencia hace que los alumnos se	Nunca	1	2	3	4	5	Muy

enfrenten a situaciones conflictivas que supongan un reto para sus ideas, al poner de manifiesto que no sirven en determinadas situaciones?							frecuentemente
¿Podría poner un ejemplo?							
¿Con qué frecuencia, siguiendo las preguntas anteriores, hace que los alumnos se enfrenten a nuevas ideas que aclaren tanto los fenómenos y hechos que explicaban sus ideas previas como otros nuevos incompatibles con esas ideas previas pero no con las nuevas que les ha enseñado?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
¿Podría poner un ejemplo?							
¿Con qué frecuencia hace que los alumnos pongan a prueba las representaciones e inferencias que se derivan de las nuevas ideas, de modo que la comprensión que adquieran sea profunda y no meramente superficial?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
¿Qué procedimientos utiliza?							
¿Con qué frecuencia, tras conseguir que los alumnos aprendan un concepto, un procedimiento o una actitud, les proporciona la información y las explicaciones adecuadas que les permitan usar o no usar esos conocimientos en función de diferentes situaciones profesionales?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
¿Podría poner un ejemplo?							
B3. PROCEDIMIENTOS							
Al explicar los pasos a seguir para hacer algo, ¿descompone las tareas de forma precisa en cada una de las acciones de que constan, siendo tan específico como sea necesario para el alumno?							Si No

¿Modela el uso del procedimiento, pensando, por ejemplo, en voz alta para que los alumnos puedan ver el conocimiento “oculto” que permite al experto decidir cómo hacer una tarea y llevarla a cabo en función de diferentes circunstancias?							Si	N O
Cuando los alumnos practican un procedimiento, ¿con qué frecuencia se les dan las indicaciones orientadas a la corrección de errores que muestren:								
qué hacen mal?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente	
por qué esta mal?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente	
cómo pueden corregirlo?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente	
La enseñanza de procedimientos, especialmente la de procedimientos estratégicos en donde los pasos deben ser intencionales y reflexivos, ¿se hace ligada a los contextos en donde deben ser aplicados o, por el contrario, en contextos-tipos de problemas, tareas, etc.-que nada o poco tienen que ver con el ámbito de aplicación real? Por favor, ponga un ejemplo. 								
¿Con qué frecuencia hace explícito a sus alumnos, cuándo, cómo y por qué ha de usarse un procedimiento determinados?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente	
Ejemplo								
B4 ACTITUDES								
B4.1 Mensajes de contenido actitudinal:								
¿Con qué frecuencia se da a sus alumnos mensajes del tipo: “Al final de esta tarea...								
sabrán por qué es importante...” (mencionando el contenido de la actitud; por ejemplo, respeto por la diversidad)	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente	
sabrán por experiencia las consecuencias de actuar...”	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente	
sabrán por experiencia qué emociones causa en los demás actuar...”	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente	
sabrán por experiencia qué reacciones	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente	

desencadena en otros actuar...”								nteme nte
¿Con qué frecuencia da a sus alumnos mensajes del tipo: “Como ven, hemos podido aprender por experiencia propia... por qué es importante...”								
	Nunca	1	2	3	4	5		Muy frecue nteme nte
las consecuencias de actuar...”	Nunca	1	2	3	4	5		Muy frecue nteme nte
qué emociones causa en los demás actuar...”	Nunca	1	2	3	4	5		Muy frecue nteme nte
qué reacciones desencadena en otros actuar...”	Nunca	1	2	3	4	5		Muy frecue nteme nte
Puede poner algún ejemplo: _____ _____ _____ _____								
B4.2. Actividades que facilitan el aprendizaje de actitudes								
B4.2.1 Relacionadas con las materias a estudiar								
Propone en clase actividades en que el alumno experimente las consecuencias de actuar de formas opuestas (V. gr. Con precisión y sin ella, de forma impulsiva o reflexiva, etc.?)								Si No
¿Con qué frecuencia?	Nunca	1	2	3	4	5		Muy frecue nteme nte
Propone en clase actividades en que el alumno experimente las consecuencias de actuar siguiendo un método determinado y sin seguir dicho método?								Si No
¿Con qué frecuencia?	Nunca	1	2	3	4	5		Muy frecue nteme nte
¿En relación con qué contenidos actitudinales propone actividades como las señaladas en las preguntas anteriores? _____ _____ _____								
Plantea de modo sistemático sesiones de reflexión sobre las experiencias generadas por las actividades orientadas a facilitar la adquisición de actitudes								Si No
¿Con qué frecuencia?	Nunca	1	2	3	4	5		Muy frecue nteme nte
Ponga un ejemplo: _____								

_____ _____ _____									
B4.2.2 Relacionadas con la interacción social									
¿Propone en la clase actividades en que el alumno tenga que asumir un punto de vista distinto del suyo?								Si	No
¿Con qué frecuencia?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuente		
¿Cuál ha sido la última actividad de este tipo que ha hecho?									
_____ _____ _____									
Suponiendo que haya ocasiones en las que los alumnos deben trabajar en grupo, ¿hace algo para aprovechar las experiencias comunicativas que genera la interacción para facilitar la adquisición de habilidades sociales?								Si	No
¿Con qué frecuencia?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente		
¿Qué es lo que ha hecho más recientemente con este fin?									
_____ _____ _____									
¿Qué hace para que los alumnos experimenten y reflexionen sobre el efecto de:									
interrumpir a otros cuando hablan? _____									
_____ _____									
reflejar lo que otro ha dicho antes de opinar o replicar? _____									
_____ _____									
utilizar un lenguaje impositivo?									
_____ _____									
sugerir las cosas en vez de imponerlas? _____									
_____ _____									
descalificar lo que dicen otros?									
_____ _____									
señalar la originalidad de las aportaciones de otros?									
_____ _____									

usar el elogio sin caer en la adulación? _____ _____		
B4.2.2 Relacionadas con la coordinación de las actividades en las que toda la clase participa como en un gran grupo.		
¿Ejemplifica con su comportamiento frente a los alumnos las habilidades y actitudes referidas en el punto anterior?	Si	No
Señale cuáles de ellas ejemplifica: _____ _____ _____		
¿Da la oportunidad de que todos los alumnos participen en las clases?	Si	No
Da tiempo a los alumnos para que piensen sus respuestas?	Si	No
Cuando un alumno se equivoca		
¿Le corrige públicamente?	Si	No
¿Trata de averiguar la razón de su error?	Si	No
¿Le hace ver la utilidad de la intervención pese al error?	Si	No

Fotografías de la escuela en la cual se llevó a cabo el Plan de intervención



Alumna de la Especialidad y docente de apoyo de USAER



