



El liderazgo directivo y docente como estrategia de inclusión educativa

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta:

Mia Giovanna Simental Aldaba

Registro CVU 468269

Asesor tutor:

Dra. Patricia Illoldi Rangel

Asesor titular:

Dra. María del Pilar Valdés Ramírez

León, Guanajuato, México

Octubre 2015

Agradecimientos

- A la Dra. Pilar Valdés Ramírez, mi asesora titular, por su entusiasmo y dedicación en la orientación y asesoría de mi primera experiencia de investigación, al llevarme siempre de la mano.
- A la Dra. Patricia Illoldi Rangel, mi asesora tutor, por su profesionalismo y calidad humana, por su comprensión, apoyo y motivación en momentos claves de la realización de la presente investigación, la cual sin ella no lo habría logrado.
- A la Autoridad de Equidad Educativa del Estado de Guanajuato, promotor del enfoque de inclusión en el estado. A las autoridades de educación, directores, maestros de educación preescolar y educación especial, que con su colaboración y solidaridad hicieron posible la realización del actual estudio.
- Al equipo docente del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en su modalidad virtual, por compartir sus conocimientos y experiencias. Todos y cada uno con gran aportación en mi crecimiento profesional y personal.
- Al ITESM en convenio con el CONACYT por otorgarme la posibilidad de hacer un sueño realidad... ser parte de una Escuela de Educación Superior de calidad con alto prestigio y reconocimiento a nivel nacional e internacional. Ambos comprometidos con la fiel visión de que la investigación y la formación de líderes son claves en la transformación de la sociedad mexicana.

Dedicatorias

- A Gerardo por tu amor y apoyo incondicional, por compartir conmigo este proyecto de vida. Por creer que puedo lograr todo lo que me proponga y estar a mi lado para fortalecerme con tus palabras y caricias y no renunciar... ¡Gracias!
- A Diego y Alejandro, por su paciencia y comprensión, por su gran capacidad de entender las locuras de su madre. Por ser mi mayor motor y motivación para lograr metas pensando que en un futuro sea un impulso para ustedes, en la conquista de sus propios triunfos y éxitos.
- A mi Madre y a mi Padre, ejemplo de perseverancia y superación, ver en ustedes esas ganas de sacar el mayor provecho a la vida me enseña a que todo se puede y cualquier obstáculo se vence. Por ser mis mayores pilares, darme la seguridad y confianza, para creer que no tengo límites para emprender cualquier proyecto.
- A mi hermana Paloma, por sus consejos y palabras de vida, caminando de la mano juntas. A mis hermanos Yanco, Aris y Emmanuel bendecida por su cariño y respaldo.

El liderazgo directivo y docente como estrategia de inclusión educativa

Resumen

En el marco internacional se han adoptado políticas de reforma educativa buscando promover la calidad y equidad para todos los alumnos en busca de contrarrestar los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes (Blanco 2004; Plancarte, 2010). México no ha sido la excepción, recientemente la inclusión se considera en el plano legislativo, sin embargo, se vislumbra como un proceso largo que requiere de participación y compromiso de todos los actores educativos, además de formación y capacitación de los docentes de educación básica regular y educación especial. El presente trabajo de investigación plantea que para lograr la inclusión educativa y la atención a la diversidad es necesario conocer cuáles son las prácticas de liderazgo docente y directivo que fomentan la inclusión educativa en las escuelas regulares de nivel preescolar. A partir de un diseño de estudio de carácter cualitativo de tipo de estudio de caso se desarrolló el trabajo de campo en un centro de educación preescolar de Silao, Guanajuato. Se realizaron análisis documentales, observaciones, revisión de documentos y entrevistas a profundidad a educadoras y docente especial, así como a una autoridad de equidad educativa del estado como estrategia de recolección y análisis de datos. Entre los resultados obtenidos se destacan que prácticas como trabajo colaborativo, motivación, gestión y capacitación ejercidas en el liderazgo directivo y docente regular y especial, dentro de una comunidad profesional de aprendizaje, fomentan la inclusión educativa. Las educadoras han experimentado un cambio positivo actitudinal y de organización en su práctica, sin embargo, se considera que es necesario enfatizar en el logro de los aprendizajes de todos los alumnos, al suponer que falta reformular una instrucción pedagógica y la creación de comunidades de aprendizaje como proyecto comunitario de transformación social y educativa, visualizando una barrera metodológica entre los docentes para la atención a la diversidad de su alumnado.

Índice

1. Marco teórico	1
1.1 Escuelas inclusivas: crear organizaciones que respondan a las necesidades educativas de todos	2
1.2 La inclusión educativa en México	4
1.3 Los pequeños cambios pueden hacer una gran diferencia	8
1.4 El liderazgo docente como estrategia facilitadora para la inclusión	9
1.5 Comunidades de aprendizaje y formación docente	13
2. Planteamiento del problema	16
2. 1 Antecedentes	16
2.3 Objetivos de investigación	18
2.3.1 Objetivo general.	18
2.3.2 Objetivos específicos.	18
2.4 Justificación	18
2.5 Delimitación y limitaciones del estudio	19
2.6 Definición de términos	19
3. Método.....	20
3.1 Participantes	20
3.2 Instrumentos.....	21
3.2.1 Documentos.	21
3.2.2. Entrevista.	21
3.2.3 Observación.	22
3.3 Procedimientos	23
3.4 Estrategias de análisis de datos	23
3.4.1 <i>Member Cheking</i>	24
3.4.2. Triangulación de datos.....	24

4. Resultados	25
4.1 Escenarios educativos.....	25
4.2 Análisis de categorías y subcategorías	28
4.2.1 Categoría 1: Conceptos, acciones y realidad.	28
4.2.2 Categoría 2: Proceso de reestructuración.	30
4.2.3 Categoría 3: Factores actitudinales favorecedores.	31
4.2.4 Categoría 4: Transformación de la práctica docente.	32
4.2.5 Categoría 5: Comunidad profesional de aprendizaje.....	33
4.2.6 Categoría 6: Educación Especial como agente de cambio.	34
4.3 Relación entre categorías.....	36
4.4 Validez y confiabilidad	37
5. Conclusiones	38
5.1 Optimización de los recursos de Educación Especial	40
5.2 Estrategia de mejora en la metodología de enseñanza específica a la atención a la diversidad	411
Referencias	42
Apéndice A	47
Apéndice B	52
Apéndice C	57
Apéndice D	59
Apéndice E	64
Apéndice F	66
Apéndice G.....	77
Apéndice H.....	79
Apéndice I	81
Currículum Vitae.....	84

1. Marco teórico

En este capítulo se presenta el marco conceptual de la literatura encontrada tanto en publicaciones de investigación empírica y de análisis teórico, como de libros especializados; esto con la finalidad de analizar de manera crítica las bases teóricas de liderazgo docente e inclusión educativa, como temas factibles de investigación.

Con esta revisión se pretende explicar qué es la inclusión educativa, cómo se percibe en la actualidad en México y la realidad en sus aulas, las prácticas de los docentes ante la atención a la diversidad, además de profundizar acerca del liderazgo y la colaboración en comunidades de aprendizaje como claves de éxito educativo.

En México, en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) establece en meta nacional “México con Educación con Calidad”, como uno de los objetivos a alcanzar: *“Garantizar la inclusión y equidad en el Sistema Educativo”*. En vinculación al anterior, en 2014 se crea el Plan de Desarrollo Nacional de Inclusión y Equidad Educativa, en el que se articulan las reglas de operación en educación básica, media superior y superior en el cumplimiento de la normatividad mínima, y los principios pedagógicos para contribuir al fortalecimiento de la capacidad de las escuelas y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno en Educación Básica, con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y en contexto de vulnerabilidad (SEP, 2014).

Aparentemente con las reformas realizadas recientemente la inclusión se contempla en el plano legislativo, sin embargo, se vislumbra como un proceso largo que requiere de participación y compromiso de todos los actores educativos, además de formación y capacitación del profesorado.

1.1 Escuelas inclusivas: crear organizaciones que respondan a las necesidades educativas de todos

El paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento ha transformado las demandas sociales, ejerciendo presión para cambiar la organización de los sistemas escolares, rompiendo paradigmas establecidos (Collinson y Cook, 2007 citado en Bolívar, 2012). En la mayoría de los países del mundo, hacia los años noventa se adoptaron políticas de reforma educativa buscando promover el acceso universal a la educación básica, así como mejorar la calidad y equidad para contrarrestar los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes (Blanco, 2004; Plancarte, 2010).

En la actualidad se observan avances en el acceso a la educación de poblaciones vulnerables, sin embargo, no se ha logrado la universalidad y acceso al conocimiento. Según el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos del Mundo (UNESCO, 2014) de 1999 al 2011 el número de niños no escolarizados se redujo a casi la mitad, pasando de 107 millones a 57 millones de niños, siendo para América Latina el mayor desafío superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros educativos.

La inclusión educativa se figura como una respuesta para superar las discriminaciones y satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Esta perspectiva está orientada al acceso, participación en las actividades de aprendizaje y enseñanza, y logros educativos de todos, basado en el reconocimiento y valoración de la diversidad humana. Implica un proceso de estructuración de las culturas, las políticas y prácticas de los centros educativos para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de los alumnos que asisten a ellos, dando énfasis a aquellas poblaciones en riesgo educativo (Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2013; Moriña y Parrilla, 2006; Plancarte, 2010).

Se encuentra entonces ante la creación de una comunidad educativa con independencia de las características y diferencias de razón cultural, racial, religión, lengua, capacidad, entre otros aspectos, adoptando una serie de valores y actitudes de

aceptación y pertenencia (Barrios de la Puente, 2009), en la búsqueda del desarrollo de la autonomía personal y social de los estudiantes, que según Agust (2010) es el objetivo básico de la educación.

Para emprender el enfoque inclusivo, Booth y Ainscow (2002) diseñaron el Índice de Inclusión, que tiene sus orígenes en el Reino Unido, y a nivel mundial más de 52 países lo han adoptado. Es un manual de operación para desarrollar mejoras escolares en la creación de escuelas inclusivas, proporciona dimensiones e indicadores que planifican el proceso de cambio educativo mediante la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los niños, la labor docente, las formas de organización de los centros y recursos materiales y humanos existentes, enmarcado en cinco etapas de trabajo: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, aplicación de varias mejoras y evaluación del proceso. El índice de inclusión tiene el propósito de construir comunidades colaborativas de innovación en el aprendizaje escolar sin atribuir valor a los rasgos intrínsecos de algunos estudiantes como desventaja educativa, sino atender a la diversidad y remover barreras de aprendizaje y participación visualizadas en el contexto educativo.

Booth y Ainscow (2011) en su última revisión del Índice para la Inclusión, describen un marco de valores que deben vincularse con las acciones estratégicas para orientar el rumbo de los centros de educación. Los valores de la igualdad, el derecho, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza deben ser utilizados por los alumnos, maestros y profesionales, padres/cuidadores, autoridades educativas y funcionarios del gobierno, entre otros agentes involucrados en la comunidad educativa. Los autores perciben a la inclusión como un conjunto de tres enlaces: 1) procesos interminables que propicien la participación de los individuos, 2) creación de entornos o sistemas en los que se involucran leyes, políticas, entre otras y 3) la puesta en práctica de los valores "inclusivos".

La práctica del docente y la organización intraescolar es un factor importante pero no determinante en el proceso, pues las escuelas están influidas por procesos externos de

interdependencia a considerar como la demografía, la historia y cultura de la población y situación socioeconómica.

Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) proponen que es necesario adoptar un enfoque holístico utilizando el término “ecología de la equidad”, bajo una perspectiva ecológica-sistemática. Afirman que la posibilidad de que un estudiante desarrolle experiencias escolares equitativas depende de múltiples dimensiones complejamente interrelacionados que inciden en la escuela y las clasifican en tres áreas de análisis que contribuyen a procesos de mejora:

- *En las escuelas.* Temas acerca de la escuela y de las prácticas pedagógicas.
- *Entre las escuelas.* Temas sobre las características de la zona escolar y la vinculación entre escuelas.
- *Más allá de las escuelas:* Incluye el contexto político, los procesos familiares y recursos en el aprendizaje de los niños, el sentir de los profesionales y la demografía, economía, cultura e historias de la población donde se ubica el centro escolar.

En el artículo “Educación inclusiva frente a las desigualdades sociales”, Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger (2008) reclaman el diseño y aplicación de políticas inclusivas locales y estatales, tomando en cuenta las ideas políticas y pedagógicas internacionales actuales, adoptando un enfoque más amplio de equidad social.

1.2 La inclusión educativa en México

Atender a las necesidades educativas de los estudiantes demanda avanzar a un sistema único diversificado, aunque algunos requieren mayores ayudas o ayudas diferentes que demanden de conocimientos, técnicas y recursos humanos especializados. Existen necesidades educativas asociadas a la situación de vulnerabilidad como la pobreza, vivir en zonas rurales, género, pertenecer a la comunidad indígena y capacidad.

Los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad representa el colectivo que se encuentra más excluido (Blanco, 2006). En México, según datos del INEGI en el 2011, se calcula que en el país hay 5´739, 270 personas con discapacidad, del cual sólo el 13% está atendido por Educación Especial (Romero y García, 2013). Lo anterior muestra que existe un alto porcentaje de niños y adultos con

discapacidad que no están escolarizados, otros que no están diagnosticados con discapacidad; y la Educación Especial (en adelante EE) no cuenta con suficientes docentes para dar cobertura a la población que lo requiere, mostrando carencias importantes.

La EE se ha ido transformado a través de los años, causando desconcierto entre los profesionales del rubro. En los 70's se iniciaron los "grupos integrados", después en los años ochenta se crearon los "los centros psicopedagógicos", para lo 90's la EE experimentó uno de los *cambios* más importantes a partir de la implementación del concepto de integración educativa, sin quedar consolidada, para dar paso al cambio de inclusión educativa (Hernández, 2012).

En el país se asume la inclusión como una innovación de la EE para romper con las prácticas tradicionales de los docentes de educación especial basadas en un modelo de atención médico- terapéutico. Por tanto, las autoridades educativas adoptaron como marco referencial el Índice de inclusión con enfoque de modelo social, para la identificación y atención de las dificultades educativas de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) con o sin discapacidad y Aptitudes Sobresalientes (en adelante AS).

La Educación Especial, aunque ha hecho enormes esfuerzos por atender a los alumnos con discapacidad y sus logros son notables, ha quedado rezagada de las expectativas de las demandas educativas actuales (Romero y García, 2013).

En el año 2010, Patricia Plancarte, docente en psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó una investigación con el objetivo de validar en constructo y contenido el Índice de Inclusión para la adaptación a la población mexicana, siguiendo las recomendaciones de la UNESCO acerca de instrumentarlo de acuerdo a las características idiosincráticas del país donde sería utilizado. Se trata de un estudio prospectivo de carácter exploratorio, basado en el análisis de las opiniones de profesionales idóneos, expertos en educación. Se tomó una muestra no probabilística de la zona metropolitana de la Ciudad de México, los jueces se conformaron por diez profesores regulares de una escuela primaria pública, once profesionales que trabajaban en las USAER (Unidades de Servicio de Apoyo Escolar Regular) y catorce profesionales

de un CAM (Centro de Atención Múltiple). Se elaboró una rejilla de evaluación en donde los jueces anotaban su opinión sobre cada dimensión, sección e indicadores, así como una presentación en *PowerPoint* como marco teórico de referencia. Los resultados muestran que el lenguaje del instrumento es entendible y adecuado para la población mexicana, se identificaron algunos desacuerdos, los cuales presentan alternativas de adaptación para su utilización.

Sin embargo, en la revisión literaria de la actual investigación no se encontraron evidencias de investigación empírica sobre experiencias en la aplicación del Índice de Inclusión en México.

En la ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: “Las prácticas docentes en Educación Especial en Iztapalapa, Distrito Federal. Una aproximación etnográfica”, se expone una investigación realizada por las profesoras Liliana García y Gabriela Aldana, llevada a cabo del 2001 al 2006, de corte metodológico cualitativo y etnográfico, con el propósito de comprender las prácticas docentes y su relación con las premisas de educación inclusiva. Participaron 39 docentes y 6 directivos de USAER y 8 profesores de educación primaria regular, se recolectaron datos mediante entrevistas y observación de campo, de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados en tres categorías: a) Dimensión administrativa: la organización de los centros de trabajo antepone a realizar acciones de carácter administrativo a las actividades pedagógicas e inclusivas; b) Práctica pedagógica: Las prácticas de los docentes de USAER son una mezcla confusa de diferentes modelos de atención, centrados en las NEE y no en la diversidad y eliminación de barreras de aprendizaje y participación, existiendo perspectivas no claras con respecto a la inclusión y las actividades del grupo USAER en la escuela regular, y c) Colaboración: No existe entre docente regular y de EE por considerarse de escasa prioridad y sin implicaciones trascendentes, persistiendo la tendencia del trabajo individual y aislado por ambos. Se vincula una posición rígida ante la heterogeneidad, vista la diferencia como una situación a normalizar.

Ambos trabajos de investigación coinciden que en México es necesaria una reorientación en las funciones en la educación regular y especial, y un cambio de

valoración en los conceptos de mejora escolar e inclusión, pues existe un vacío en el conocimiento, aceptación e involucramiento de los profesionales, siendo la práctica docente una barrera que limita la plena participación y aprendizaje de todos los estudiantes (García y Aldana, 2011; Plancarte, 2010). Guajardo (2010) identifica que en los servicios de CAM y USAER existe una “desprofesionalización docente”, refiriéndose a que ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico ni han aprendido los del modelo educativo.

En la actualidad, en el panorama mundial el concepto de inclusión se concibe como un proceso más amplio de equidad social, y no solamente a la atención del colectivo con discapacidad, necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes. La tendencia mundial, según Blanco (2006), es que la educación especial se convierta en recursos a la comunidad y a las escuelas regulares, y sólo pertenezcan a los Centros de Atención Múltiple los estudiantes con discapacidad gravemente afectados, por lo cual es incierto el rumbo que tomará la EE, si desaparece o se fortalece.

Ante lo anterior, Romero y García (2013) opinan que son tres los principales retos que encara la Educación Especial en México ante la inclusión y que deben discutirse desde las políticas educativas hasta en el interior de las escuelas regulares y servicios de atención especial: 1) concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa en los años 1990s; 2) superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad, y 3) entregar instrucción diversificada (no especializada) a los alumnos. Además que identifican en México tres posturas en relación a la educación inclusiva: 1) universal propuesta por Florian (2010), 2) una postura radical en los profesionales de EE, al no hablar de NEE sin considerar los apoyos específicos que requieren algunos alumnos y 3) una postura moderada que busca conciliar integración educativa e inclusión.

Pareciera un desafío inalcanzable, pero posible, teniendo en cuenta que la construcción de prácticas inclusivas es un cambio complejo a largo plazo y se estructura como un proceso progresivo con altas dosis de incertidumbre (Moreno, 2014; Moriña, 2008a).

1.3 Los pequeños cambios pueden hacer una gran diferencia

Un cambio educativo implica no sólo una situación de disposición de los actores involucrados, sino que requiere de una reestructuración escolar, es decir, no es tanto de cómo actúa la gente dentro de una organización, sino de los roles y acciones que necesita la organización que el personal desempeñe, para promover las prácticas educativas deseadas (Bolívar, 2012).

Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) elaboraron un programa de investigación con el objetivo de determinar los cambios para afrontar el reto político actual. El estudio se realizó a lo largo de cinco años, de 2006 a 2011 en Inglaterra, en él se trabajó con catorce escuelas de nivel secundaria. Se analizaron los factores facilitadores bajo el modelo de ecología de equidad para llevar procesos de mejora más equitativos en las escuelas. Como conclusión, los autores sugieren que es necesario complementar acciones de mejora dentro de la escuela, en colaboración con otras escuelas y sus comunidades de manera más amplia proponiendo cinco condiciones: 1) las escuelas han de colaborar para crear un planteamiento de reciprocidad entre instituciones educativas, 2) se necesita un liderazgo dentro de las escuelas para coordinar acciones colaborativas, 3) vinculación de las escuelas con centros comunitarios para atajar las desigualdades sufridas por los menores, 4) la política nacional ha de ser formulada para favorecer las acciones locales de trabajo mutuo interesado en la calidad en los niños, en lugar de atribuir valor a indicadores de rendimiento y logros cuantitativos, y 5) deben ir aparejadas la equidad educativa y equidad social.

La investigación realizada por Teresa Yurén y Stela Araujo-Olivera (2003) a partir de entrevistas y observaciones efectuadas en seis escuelas y de encuestas aplicadas a profesores y alumnos en 20 secundarias del estado de Morelos, México, plantea como objetivo de analizar los estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El análisis de los datos pudo identificar que los maestros tienen una percepción positiva y que atribuyen beneficios para el alumno, sin embargo, existe conflicto entre la práctica de los docentes y los propósitos establecidos en la reforma.

Yurén y Araujo-Olvera (2003) opinan que en México el cambio educativo implica una renovación y reconceptualización de las prácticas docentes, en situaciones de escaso reconocimiento social, bajos salarios, limitados apoyos didácticos y ambientes escolares no favorables para prácticas democráticas. Además, cuando los cambios e innovaciones son impulsados por prescripciones oficiales tienden a provocar resistencia entre los docentes.

Ante las demandas gubernamentales y la rendición de logros educativos con la Reforma Educativa 2013, aunado con los factores socioeconómicos que vive el país, una respuesta viable para la transformación educativa es tener líderes dentro de las escuelas, maestros críticos y reflexivos fascinados por el saber, no como una forma de trabajo, sino como un deseo y el derecho al conocimiento, como una extensión de oportunidades educativas para todos los estudiantes, que comprendan lo cosmopolita de los derechos universales y actúen con mayor efecto al sentido de comunidad (Willinkys, 2005). Como lo describen Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) el liderazgo y la colaboración, forman parte de las cinco condiciones base para favorecer las comunidades educativas, lo que hace la diferencia.

1.4 El liderazgo docente como estrategia facilitadora para la inclusión

Las teorías educativas desarrolladas en la última década identifican al liderazgo como influencia positiva en el mejor desempeño en los sistemas educativos, mostrando un impacto real y efectivo en profesores y estudiantes, en el que se destaca la importancia de las prácticas participativas, comunitarias y democráticas, favorecedoras para la creación de escuelas con orientación inclusiva (Fernández y Hernández, 2013).

York-Barr y Duke (2004) definen el liderazgo del maestro como el actor educativo que influye en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar, para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de aumentar el aprendizaje estudiantil y el logro de las metas de la escuela.

El líder tiene la capacidad y compromiso para crear ideas de mejora que impacten en la comunidad educativa y más allá de ella (Crowther y Olsen, 1996; Fullan y

Hargreaves, 1996; citado en Beachum y Dentith, 2014). Es un nuevo rol que asume, al enfrentar las situaciones educativas actuales y dar respuesta a las necesidades de los alumnos y la comunidad escolar en general; al ser un proceso nuevo requiere de fundamentos teóricos y prácticos que avalen sus efectos, ante lo cual los investigadores educativos están mostrando interés en su estudio.

El artículo “Teacher Leaders Creating Cultures of School Renewal and Transformation” muestra la investigación realizada por Floyd Beachum y Andrey Dentith (2014) en Estados Unidos, los cuales argumentan que la rendición de cuentas del desempeño educativo como los factores demográficos, han creado la necesidad de profesores líderes comprometidos con la comunidad educativa con ideas innovadoras para implantar programas escolares nuevos. El estudio fue de tipo etnográfico, donde se realizaron entrevistas y observaciones de campo a veinticinco profesores en cinco escuelas diferentes durante ocho meses. El objetivo del trabajo fue demostrar que el liderazgo en los maestros contribuye actualmente de manera significativa en la renovación de la escuela, al asumir el rol de liderazgo el docente, y las autoridades educativas propiciar nuevas estructuras de liderazgo en su organización.

Los hallazgos encontrados durante la investigación muestran que los factores centrales para el desarrollo de profesores como líderes son: 1) estructura y organización escolar, 2) prácticas e identidades compartidas entre docentes, y 3) participación en la comunidad.

Por otro lado, Jacobson y colaboradores (2005) realizaron una investigación de estudio de casos en siete escuelas y siete directores en el ciudad de Nueva York, con el objetivo de examinar si las conductas de sus empleados son condición para el éxito del desempeño escolar de sus estudiantes. Las escuelas que se seleccionaron muestran características de alta necesidad y haber presentado pruebas de mejora en la escuela. En la investigación se observó que si el director como núcleo maneja un liderazgo positivo, será capaz de darle dirección exitosa a su escuela, a pesar de las condiciones desafiantes que se le presenten; los profesores, padres de familia y alumnos se identificarán con la postura del director y seguirán su ejemplo (Jacobson, Johnson, Ylimaki, y Giles, 2005).

En las escuelas exitosas se identifica la figura del director como promotor y apoyo de los procesos de enseñanza, pero también un equipo de docentes que respalda las acciones mediante un liderazgo natural. Bolívar (2013) habla del liderazgo comprendido en dos dimensiones: primero, encargado del rumbo organizacional de la institución, y la segunda dimensión que se centra en la mejora de los procesos de aprendizaje, visualizándolo como liderazgo pedagógico. El liderazgo pedagógico es una práctica compartida y distribuida con todo el personal, es decir, tantos líderes formales como informales afectan o impactan a los demás para el cumplimiento de logros de aprendizaje y de la organización, compartiendo la responsabilidad.

Guillermo Rodríguez (2011), catedrático de la Universidad de Concepción, Chile presenta una investigación con el objetivo de conocer los líderes pedagógicos, sus procedimientos de supervisión, retroalimentación y autoevaluación en los centros escolares, en el marco de un trabajo realizado dentro de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Reconoce una clara distinción entre dos tipos de líderes: uno de trabajo administrativo (gestión) y uno de enseñanza (pedagógico), siendo el líder pedagógico quien está centrado en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Rodríguez (2011, p. 257) retoma las acciones y procedimientos descritos por el Ministerio de Educación de Chile, para identificar las prácticas y tareas de los líderes pedagógicos:

- Ajustan estilo a las necesidades (contexto), se adecuan diversos estilos.
- Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución en su disciplina.
- Son buenos administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.
- Autocríticos (les resulta más fácil diagnosticar y resolver).
- Más rigurosos y controladores (supervisan, evalúan, seguimiento al docente).
- Más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos, preocupados por la actualización, renovación, etc.
- Mayor proyección o visión de futuro (contexto, planificación, organización).
- Más técnicos, menor experiencia, dominio técnico.
- Más optimistas.
- Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo entre docentes y padres de familia.

Es necesario ubicar al o los líderes pedagógicos con el fin de reconocer su relevancia y aportaciones como agentes potenciales de cambios significativos en los

centros escolares (Rodríguez; 2011). El director no sólo será un líder de gestión, sino además un líder pedagógico, en un contexto innovador y motivador de otros líderes identificados entre los profesores para impulsar el mayor desarrollo de las habilidades, capacidades y competencias de todos los actores educativos.

El modelo de liderazgo en la educación muestra cómo el trabajo colaborativo y cooperativo entre autoridades y maestros, al coordinar sus esfuerzos y reconfigurar las jerarquías de poder, es capaz de transformar y reformar escuelas, administrativos, docentes, alumnos y padres de familia, es decir, propiciar el cambio educativo en una verdadera comunidad de aprendizaje de atención a la diversidad y dirigido a formar políticas, culturas y prácticas educativas inclusivas (Moriña, 2008b; Supovitz y Jolley, 2005; Tomlinson, 2008).

González (2008) considera un líder inclusivo a quien desarrolla un liderazgo democrático y participativo, con prácticas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo y actuar desde una base moral ante perspectivas consensuadas y a veces conflictivas. Describe dos facetas de liderazgo que se entrelazan: proceso y contenido: respecto al primero, es en sí el proceso por naturaleza, establecer todas las ideas y señales de identidad que posibilite la inclusión de valores, perspectivas, decisiones y prácticas en los centros escolares, desde un planteamiento democrático que afianza principios de justicia social, equidad y aprendizaje para todos. En cuanto al contenido, se refiere a los valores, creencias, concepciones y convicciones que sustenten sentidos y significados compartidos sobre diversidad, inclusión y aprendizaje reflejado en las prácticas educativas como resultado final del proceso.

Entonces, en la construcción del liderazgo de escuelas inclusivas es necesario desarrollar un liderazgo sostenible, distribuido y colaborativo (Bolívar, 2013; Fernández y Hernández, 2013) además de democrático y participativo con justicia social (González, 2008), donde las relaciones humanas sean el centro de su acción para una transformación de los procedimientos y actitudes en la comunidad.

Leithwood (2005 citado por Murillo, *et al.*, 2010, p. 177-182) describen algunas prácticas de líderes que fomentan una escuela inclusiva:

- Identificar y articular la visión de la escuela.
- Desarrollo de las personas.
- Fortalecer la cultura escolar inclusiva.
- Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje
- Fomentar la creación de comunidades de profesionales de aprendizaje.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- Gestionar relaciones interpersonales.
- Gestionar estructuras organizativas.
- Fomentar la autonomía curricular y organizativa.

Sin embargo, las recientes investigaciones no ofrecen resultados coincidentes al intentar establecer un modelo de liderazgo en las escuelas inclusivas consideradas exitosas, como una razón se considera el no haber características especiales en las prácticas de estos líderes, siendo necesario cambiar de un liderazgo a otro, tomando las estrategias que mejor se adecuen al contexto o necesidad que se presente (Murillo, *et al*, 2010).

Es interesante tratar el liderazgo inclusivo como una perspectiva exclusiva, pues parecería que existen dos tipos de escuelas: las escuelas homologadas y las escuelas heterogéneas con diversidad en su alumnado. En la realidad mexicana las escuelas tienen una población diversa de estudiantes con diferencias individuales, estilos cognitivos y de aprendizaje propios, aunado a sus características de sexo, situación socioeconómica, cultural, capacidad entre otros aspectos.

1.5 Comunidades de aprendizaje y formación docente

Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) comentan que para que los estudiantes tengan experiencias y logros educativos equitativos y de calidad, dependen de las prácticas docentes, de la organización de la escuela, y de un amplio abanico de situaciones externas que llegan a las escuelas, las cuales deben estar interrelacionadas al establecerse estrategias para un proceso de mejora escolar, como lo describen en el artículo “Promoting equity in education”. Tanto alumnos, docentes, autoridades educativas y familia, requieren nuevos roles y estructuras de acción bien definidos, así como modelos de organización y gestión, crear una responsabilidad compartida dentro

de comunidades de aprendizaje para implantar reformas que mejoren su organización (Chubb y Moe, 1990; DuFour y Eaker 1998, citados en Beachum y Dentith, 2014).

Las comunidades de aprendizaje son un modelo de organización para mejorar el rendimiento escolar y la convivencia dentro de un centro educativo. Desarrollado por el CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona) como un proyecto de transformación social y educativa que surge del derecho de que todos y cada una de las niñas y niños merecen calidad educativa y apuesta por sus capacidades, no como una educación compensatoria sino de enriquecimiento a la diversidad. Escuela y sociedad de forma conjunta posibilitan que todos los alumnos adquieran aprendizajes que se requieren para no ser socialmente excluidos (Elboj, *et al.*, 2002), basados en un enfoque comunicativo mediante el aprendizaje dialógico (Valls, 2008) como herramienta de aprendizaje donde se aprende a través de interacciones entre iguales, profesorado, familiares y amigos se produce el diálogo igualitario. Wenger, McDermott, y Snyder (2002, citados por Ruiz, 2010) describen tres características fundamentales: el dominio, la comunidad y la práctica.

Las comunidades de aprendizaje como estrategia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, mantiene como expectativa crear culturas colaborativas entre alumno–alumno, docente-alumno y docente-docente, donde se compartan experiencias y el profesor reconozca habilidades y responda a necesidades de sus alumnos (Supovitz y Jolley, 2005).

Supovitz y Jolley, (2005) realizaron un estudio en los años 90's en los estados de Filadelfia y Cincinnati, en el que evaluaron comunidades pequeñas de aprendizaje; sugieren que estas comunidades deben fomentar no solo el aprendizaje sino también la instrucción educativa. Es decir, es necesario formar comunidades de buenas prácticas de instrucción a través de la colaboración docente; analizar las necesidades de su contexto, capacitar y dotar de estrategias a los docentes, según los requerimientos.

En este sentido, que los profesores sean capaces de articular y diseñar la instrucción, conscientes de que la mejor manera de atender las necesidades de los estudiantes consiste en contemplar las diferencias individuales, en torno a principios, habilidades, y conceptos básicos de cada asignatura (Tomlinson, 2008).

En este sentido, todas las escuelas mexicanas están en la posibilidad de adoptar un enfoque inclusivo, en una educación que no necesita etiquetas para cumplir con los retos planteados por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), mediante el rigor de la democracia, equidad y justicia social. Inclusión no es un plus de inserción en las escuelas para cierto colectivo, se refiere a respetar las preferencias de cada persona para aprender, socializar, vivir, pensar, actuar, entre otras, como fuente de enriquecimiento de la comunidad escolar.

En la literatura que se revisó se encontró que no hay un modelo que oriente la práctica del docente de Educación Regular y/o Especial para desarrollar un liderazgo que promueva la atención a la diversidad en las escuelas de México. Es posible que los docentes necesiten roles y acciones específicas o una metodología que facilite el logro de la implementación del enfoque inclusivo, permitiendo la aceptación de la diversidad en su comunidad educativa, trabajar en la construcción de aulas diversificadas con pedagogía inclusiva (Florian, 2013), así como el trabajo colaborativo para formar una comunidad de aprendizaje. Otro aspecto faltante son los trabajos de investigación realizados en México sobre el impacto del liderazgo docente en la inclusión educativa, como colaboración entre la teoría y la práctica, para conocer experiencias de líderes mexicanos creadores de escuelas inclusivas exitosas.

Finalmente, cabe resaltar que percibir la inclusión educativa como una cuestión independiente de la inclusión social es ilógico. Parrilla (2013) comenta que la relación entre escuela y sociedad es un tema de preocupación fundamental, en el que los actores del escenario educativo y agentes involucrados en el proyecto social deben comprender el mismo concepto de inclusión, no como referente retórico e inoperante (Echeita, 2013), sino como una perspectiva en la construcción de una sociedad más equitativa, cohesiva e inclusiva. Entonces, habrá incoherencia entre el discurso y la práctica al establecer la inclusión como un tema de índole escolar, se debe visualizar un enfoque más amplio que persiga la equidad, la democracia y la justicia social tanto en las escuelas como en las comunidades, en este sentido se habla del líder con la capacidad de exigir y comprometerse con la comunidad escolar mediante una perspectiva de ecología inclusiva hacia una transformación de impacto social.

2. Planteamiento del problema

En el análisis del marco teórico se reconoce el tema de la inclusión educativa *versus* liderazgo como interesante, susceptible, significativo y manejable, características que Valenzuela y Flores (2012) nos invitan a identificar en una investigación, de los cuales se desprenden interrogantes que requieren de información nueva y de conocimiento científico para su comprensión. A continuación el presente capítulo describe de forma detallada la justificación del problema de investigación del actual estudio.

2.1 Antecedentes

La Delegación Regional en el estado Guanajuato elaboró en el 2013 una carta proceso de mejora continua para la inclusión educativa, para llevarse a cabo en las escuelas de los municipios de Guanajuato, Silao, Romita, San Francisco y Purísima del Rincón, la cual obtuvo la resistencia y desaprobación de algunos supervisores, directivos y maestros de educación especial y regular, no obteniéndose los resultados en cuanto a la transformación de las prácticas inclusivas docentes esperados. Esto se puede explicar por el distanciamiento tan importante que existe entre las instituciones gubernamentales y la base magisterial, como el modelo de liderazgo que impera en América Latina (Garretón, 2006) siendo necesario reformular esta relación con énfasis a la relevancia del liderazgo directivo y docente en los procesos de mejora educativa, los cuales según Fullan (citado por Puiggros, *et al.*, 2010) deben considerarse desde dos dimensiones: a nivel de escuela y en el sistema completo.

La investigación de Fernández y Hernández (2013) destaca el liderazgo del director como elemento clave en la construcción de escuelas de orientación inclusiva. El informe TALIS de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el informe Mckinsey sitúan la acción del docente como primer factor interno para el logro de aprendizajes de los alumnos, seguido del liderazgo educativo (Bolívar, 2010).

Se coincide con Manzano, *et al.* (2013) que las creencias de los directores tienen una influencia directa más que la complejidad del contexto, para realizar acciones de liderazgo pedagógico que impulsen la innovación, compartida con un equipo de docentes con competencias de inteligencia emocional, como estrategia de procesos de mejora en los centros educativos (Pertegral-Felices, *et al.*, 2012).

2.2 Planteamiento del problema

Ante lo anterior, en el desafío de promover una educación democrática, equitativa y con justicia social, surge como problema de investigación:

¿Mediante qué prácticas de liderazgo directivo y docente es posible implementar en las escuelas de educación básica del estado de Guanajuato el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad?

2.2.1 Preguntas específicas. Se identifican las siguientes preguntas específicas de investigación:

1. ¿Todos los involucrados comparten la misma definición de inclusión?
2. ¿Qué estrategias de mejora deben estar presentes en las escuelas para el logro del enfoque inclusivo y de equidad?

La pregunta de investigación es susceptible de estudio por dos razones fundamentales: 1) de relevancia práctica al conocer las acciones de liderazgo en la creación de escuelas de orientación inclusiva permitirá dar claridad acerca de los roles directivos y docentes necesarios al adoptar el enfoque en la práctica, y 2) de relevancia científica al existir una escasa investigación en México en el tema. Se pretende profundizar el conocimiento sobre el impacto del liderazgo en el desarrollo de escuelas inclusivas y de atención a la diversidad, reconociendo que las investigaciones de García y Aldana (2011) y Plancarte (2010), determinan que existe confusión de términos y roles

en la adquisición de este enfoque entre los profesionales tanto de educación especial como regular.

En este sentido, se plantea como supuesto de investigación que el liderazgo directivo y docente desempeña un papel de primer orden, ambos comprometidos con los valores de la inclusión, y pueden promover el desarrollo de buenas prácticas en el establecimiento de organismos que aprenden y crecen en comunidades de aprendizaje.

2.3 Objetivos de investigación

Se proponen los siguientes objetivos con base en la indagación que rige el estudio:

2.3.1 Objetivo general. Identificar las prácticas de liderazgo directivo y docente que hacen posible implementar en las escuelas de educación básica del estado de Guanajuato el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad.

2.3.2 Objetivos específicos. Se pretende estudiar los siguientes planteamientos:

1. Conocer la opinión de los docentes de regular y especial acerca de la influencia del liderazgo para la adopción de la orientación inclusión en las escuelas.
2. Describir las acciones, competencias y/o estrategias en ejercicio del liderazgo directivo y docentes de educación regular hacen posible escuelas que valoren la diversidad promoviendo experiencias de aprendizaje significativas positivas en todos los estudiantes.
3. Explorar cuales prácticas de liderazgo directivas y docentes de educación especial promueven la aplicación del enfoque inclusivo en las escuelas regulares.
4. Analizar los diferentes contextos educativos donde existe mayor facilidad para implementar el enfoque inclusivo.

2.4 Justificación

La presente investigación pretende establecer la relación del liderazgo como estrategia facilitadora para la inclusión educativa. El propósito del estudio es identificar aquellas acciones y competencias utilizadas en el ejercicio del liderazgo de directivos y docentes en las escuelas de orientación inclusiva del estado de Guanajuato que se consideran exitosas, con el fin de construir un modelo educativo que oriente la práctica

del docente de educación regular y/o especial ante la adopción del proceso de inclusión educativa, siendo de beneficio para todos integrantes de la comunidad educativa.

2.5 Delimitación y limitaciones del estudio

El diseño de la investigación es método cualitativo de tipo estudios de caso. La investigación considera realizar entrevistas a un directivo de nivel preescolar, educadoras y un asesor de educación especial; observar las prácticas pedagógicas y las condiciones de aprendizaje que ofrece el contexto educativo. La selección del caso será bajo el criterio de ser un centro de educación preescolar exitoso al realizar prácticas inclusivas, del estado de Guanajuato en el municipio de Silao. En el comienzo de la presente investigación se pensaba que el proceso burocrático sería una limitante para el estudio, así como solicitar la aprobación de autoridades, falta de disposición de algunos directivos y docentes para ser investigados, poco tiempo para realizar las entrevistas, así como las distancias que recorrer para llegar al centro escolar.

2.6 Definición de términos

Inclusión educativa: Conjunto de procesos orientados al cambio para mejorar la participación y aprendizaje de todos los alumnos en la escuela y su comunidad (Booth y Ainscow, 2002).

Liderazgo: Actividad para movilizar e influir en otros actores educativos para compartir la responsabilidad de alcanzar las metas del centro escolar (Bolívar, 2013).

Comunidades de aprendizaje: Grupo de personas organizadas que construyen y se involucran en un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir logros de aprendizaje y mejorar la convivencia mediante la participación y el diálogo. Con una visión, valores y metas compartidos para la toma decisiones mediante esfuerzos de colaboración, asumiendo que el aprendizaje es responsabilidad de todos y para todos (Elboj, *et al.*, 2002; Stoll, 2004 citado por Ruiz, 2010).

3. Método

El presente capítulo comprende los aspectos metodológicos de la investigación; el diseño del estudio se situó desde una perspectiva de carácter cualitativo de tipo de estudio de caso, con el objetivo de describir y analizar de qué manera las acciones de liderazgo tanto de directores y docentes fomentan la inclusión educativa en las escuelas regulares de nivel preescolar, y cómo se da esta relación, visualizando la calidad en la educación para todos. En este sentido, la escasa investigación llevó a indagar el tema como fenómeno en un contexto real mediante el intento de delimitarlo como una unidad de análisis del evento o caso, con la propósito de dar algunas respuestas ante los desafíos de la diversidad y la discriminación educativa (Valenzuela y Flores, 2012).

En la recolección y análisis de datos se integraron instrumentos cualitativos como la entrevista y la observación, a fin de describir, decodificar y traducir las experiencias de los participantes que, mediante la técnica de triangulación de la información y *Member cheking*, se dotaron de validez y confiabilidad. Maanen (1979, citado por Valenzuela y Flores, 2012) plantea que en la investigación cualitativa se obtiene una variedad de enfoques interpretativos, los cuales al ser analizados permitieron el logro de los objetivos y resolución del problema del actual estudio, expuestos en el capítulo 2. Derivado de lo anterior, a continuación se explican a detalle los criterios de selección de los participantes, instrumentos de estudio utilizados, los procedimientos de recolección y las estrategias de análisis de datos.

3.1 Participantes

El estudio fue constituido por una escuela regular de educación preescolar del estado de Guanajuato, ubicada en el municipio de Silao, con etiquetas para su análisis PS (Preescolar Silao), las cual se seleccionó por cumplir con los siguientes criterios: a) ser un centro educativo reconocido en la realización de buenas prácticas de inclusión educativa, tanto de manera curricular como estructural, b) de manera organizativa desde el proyecto educativo hasta en el trabajo del aula contempla metas y acciones educativas

en respuesta a los alumnos con discapacidad o alto riesgo, y c) su plantilla de personal cuenta con directivos y docentes comprometidos con la atención a la diversidad e inclusión educativa.

Con base en la estrategia de “bola de nieve” propuesta por Valenzuela y Flores (2012) para seleccionar una muestra de unidades de análisis, la cual consiste en localizar a los participantes según los criterios idóneos que determina el investigador. En este sentido, en el estudio participaron una muestra de cuatro informantes, que incluía una autoridad de equidad educativa a nivel estatal (AE), asesor del Centro de Recursos e Información para la Inclusión Educativa (CRIIE) de Educación Especial (AEE), director de la institución seleccionada (DI) y a un docente frente a grupo (DP); para ser entrevistados y observados en las actividades pedagógicas de su respectivo contexto escolar, además se formó un grupo focal (GFP) de 6 docentes como grupo de discusión. Los informantes debieron ser: a) actor educativo de por lo menos tres años de experiencia, b) que tengan conocimientos básicos de inclusión educativa y c) que generen acciones de liderazgo que fomente la diversidad educativa.

3.2 Instrumentos

En la investigación cualitativa se contempla al investigador como principal instrumento de recolección de datos, aunado con la utilización de guías de observación, entrevistas y documentos (Valenzuela y Flores, 2012), los cuales básicamente se emplearon en la presente investigación para la colección de información.

3.2.1 Documentos. Se revisaron registros escritos como ruta de mejora escolar, minutas de las reuniones de Consejo Técnico, proyecto de aula, planeaciones y expediente del alumno, así como evidencias de carácter audiovisual como fotografías.

3.2.2. Entrevista. Se llevó a cabo una entrevista de modalidad semiestructurada y focalizada dirigida a la autoridad educativa, asesor de educación especial, director y docente seleccionados. El investigador elaboró una serie de preguntas previamente definidas de los temas a abordar (Apéndice A), con la flexibilidad de desarrollar las ideas ampliamente con preguntas abiertas enfocada a un tema específico (Valenzuela y

Flores, 2012). Cabe resaltar que se planearon entrevistas diferentes participantes de acuerdo a las funciones didácticas y administrativas.

La información colectada de las entrevistas fue transcrita y examinada con el método comparativo, a fin de determinar similitudes y diferencias que describieron las experiencias de los participantes (Apéndice B). Posteriormente, a través de un análisis inductivo con utilización de códigos y categorías para la clasificación de la información, se pudo obtener información destacada para el estudio.

3.2.3 Observación. Se realizaron actividades de observación, de modalidad naturalista y participación pasiva, que de acuerdo con Valenzuela y Flores (2012) implican cierto involucramiento con el investigador y los participantes, en primera instancia el rol del investigador es como espectador para después pasar a una forma más activa. Se determinó una estructuración media de observación en la recolección de datos mediante un formato específico como guía de observación (Apéndice C), además de la elaboración de registros de notas y diario de campo (Apéndice D), para la descripción oportuna de los principales criterios de liderazgo que debe desarrollar un profesional en educación, retomado de los autores Leithwood (2005) y Rodríguez (2011).

En esta ocasión se visitó la escuela con el consentimiento de las autoridades competentes, del director y de los docentes (Apéndice E), se establecido el *rapport* y fue factible observar las actividades escolares dentro y fuera del aula, a fin de conocer su contexto con mayor profundidad, como: ambientes de aprendizaje, situaciones escolares, organización del personal, dinámica en las relaciones interpersonales, entre otros. Para comprender el comportamiento de los participantes se cuidó que la interacción de éstos se diera con la mayor naturalidad posible, respetando esta característica propia de la metodología cualitativa.

En la validación de los instrumentos se realizó una prueba piloto, en la cual se aplicó la entrevista a docente y revisión de los documentos a una educadora de un diferente preescolar a PS sin utilizar la información para el análisis de datos, sólo con la finalidad de determinar procedimientos logísticos y posibles ajustes de aplicación de los instrumentos, como reformulación de preguntas, entre otros.

3.3 Procedimientos

El procedimiento para la presente investigación cualitativa fue de carácter inductivo. Se contemplaron ocho fases de trabajo que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación planteada: 1) Planeación, 2) Rapport, 3) Colección de datos, 4) Interpretación de datos, 5) Análisis de datos, 6) Comunicación de resultados, 7) Discusión de resultados y 8) Entrega de resultados (ver a detalle Tabla 1).

Tabla 1
Fases del procedimiento de investigación

<i>Fases</i>	<i>Actividades a realizar</i>	<i>Tiempo</i>
<i>Fase 1</i> <i>Planeación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño del método de investigación • Planeación del proceso de investigación. • Selección de técnicas y estrategias cualitativas a desarrollar. • Elaboración de instrumentos de investigación. 	5 – 21 de Febrero de 2015
<i>Fases 2</i> <i>Rapport</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener la autorización para llevar a cabo la investigación • Primera visita a las escuelas seleccionadas y establecer <i>rapport</i> • Explicar el objetivo de la investigación. 	23 – 27 de Febrero de 2015
<i>Fase 3</i> <i>Colección de datos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de entrevistas y revisión de documentos. • Aplicación de guía de observación en el contexto escolar. • Elaboración de notas y diario de campo. 	1 – 27 de Marzo de 2015
<i>Fase 4</i> <i>Interpretación de los datos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción de entrevistas, formato de registro de la observación, nota y diario de campo a formato digital. • Lectura de documentos 	1-27 de Marzo de 2015
<i>Fases 5</i> <i>Análisis de datos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de la información recolectada • Organización del material transcrito para análisis • Codificación y categorización de datos. • Triangulación y <i>Member-checking</i> de los datos y verificación de los componentes. 	27 de Marzo – 6 de Abril de 2015
<i>Fase 6</i> <i>Comunicación de resultados</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de resultados y descripción de los hallazgos • Reflexiones personales del investigador • Contrastación con la teoría 	6 – 19 de Abril de 2015
<i>Fase 7</i> <i>Discusión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de informe final de investigación y conclusiones • Justificación de aportaciones de investigación 	Agosto – Diciembre 2015
<i>Fase 8</i> <i>Entrega de resultados</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de tesis de investigación • Publicación de artículo especializado 	Diciembre 2015

3.4 Estrategias de análisis de datos

La metodología cualitativa considera el análisis inductivo de datos, que va de lo particular a lo general, a través del análisis de los datos que se desprendió de las de

entrevistas, notas y documentos se llegó a temas más amplios (Valenzuela y Flores, 2012). En este caso se estableció como estrategia de análisis de datos, ya que de forma sistemática se elaboró la transcripción de la información obtenida, para después organizarla y desfragmentarla, identificar códigos mediante uso de colores y símbolos con ayuda de herramientas tecnológicas, y finalmente sintetizar el texto para clasificarlo en categorías que describieron los temas generales de la investigación. Una vez, contando con la identificación de categorías y subcategorías se procedió a darle validez y confiabilidad al estudio, mediante las técnicas de *Member Cheking* y triangulación, que se describen a continuación.

3.4.1 Member cheking. Es una técnica de verificación de los componentes, se elaboró por participante una tabla de dos entradas, se anotaron los comentarios hechos en las entrevistas, y que sirvieron en la codificación para generar las categorías y subcategorías; para después proporcionar el formato a los participantes para su revisión y solicitar que confirmaran o descartaran si las citas correspondían a su realidad, si eso había querido expresar o requería más detalles (Valdés, 2010), con esta acción se determinó la veracidad de la información interpretada por el investigador, para evitar o corregir errores de comunicación (Lincoln y Guba, 1985; Denzin, 1978, citado por Valenzuela y Flores, 2012).

3.4.3 Triangulación de datos. Consistió en contrastar las diversas fuentes para corroborar los datos obtenidos, con el fin de darles mayor credibilidad (Valenzuela y Flores, 2012). Después de validar los datos mediante el *Member Cheking*, se cotejaron las tablas de categorías y subcategorías (Apéndice F) con las observaciones, diarios de reflexión, documentos revisados y fotografías, cumpliendo con lo que establece Lincoln y Guba (1985, citado por Valenzuela y Flores, 2012) que cada información del estudio debe ser explicada por lo menos con otra fuente, y establecer de manera segura las convergencias, inconsistencias o contradicciones de los resultados (Mayan 2001, citado por Valdés, 2010).

4. Resultados

Los hallazgos más relevantes que se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos de investigación y del análisis de datos se explican de forma breve y sistemática en el presente capítulo. De manera previa a la presentación de resultados se describe brevemente el contexto observado en los diferentes escenarios educativos en que se llevó a cabo la investigación, siendo el esquema medular determinante en la interacción de los participantes.

Con base en la pregunta de investigación *¿Mediante qué prácticas de liderazgo directivo y docente es posible implementar en las escuelas de educación básica del estado de Guanajuato el enfoque inclusivo y atención a la diversidad?* y con el fin de cumplir los objetivos de investigación, se analizaron los datos colectados obteniendo interesantes resultados, los cuales se presentan como segundo apartado, organizados en forma de categorías y subcategorías. Para finalmente reflexionar sobre las relaciones existentes entre las categorías.

4.1 Escenarios educativos

Para el cumplimiento de la Fase 3 de investigación “colección de datos”, se procedió a establecer comunicación con la Autoridad de Equidad Educativa del estado de Guanajuato y solicitar su apoyo para realizarle una entrevista semiestructurada con fines de investigación educativa. Se observó con disposición, pero por cuestiones de trabajo no se pudo concertar una cita formal, por lo cual dio un tiempo en el Aeropuerto Internacional del Bajío, mientras esperaba un vuelo para viajar por asuntos de trabajo. En una mesa de un local de comida rápida se elaboró la entrevista, en este contexto se llevó a cabo una cátedra interesante y enriquecedora sobre inclusión educativa, ampliando el panorama actual.

Después se visitaron las instalaciones del CRIIE (Centro de Recursos e Información para la Inclusión Educativa), para reunirse con el Asesor de Educación Especial (AEE). El CRIIE es otra modalidad de servicio de Educación Especial (EE) con

funciones de asesoría, orientación y capacitación a los docentes que cuentan con alumnos con discapacidad y Aptitudes Sobresalientes (AS) o Barreras en el Aprendizaje y de Participación (BAP) sin o con apoyo de la USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) o CAM (Centro de Atención Múltiple). Se encuentra ubicado en un salón dentro de las oficinas de Presidencia del Municipio, pues no se le ha asignado un lugar propio en el área administrativa de la Secretaría de Educación de Guanajuato, sin embargo, se encuentra dotado con diverso material didáctico, tecnológico y bibliográfico. El ambiente fue propicio para platicar con el AEE y conseguir información relevante sobre su perspectiva como docente de EE, además contribuyó en la selección de la escuela objeto de estudio (PS), al proponer cuál cumplía con los criterios planteados por el investigador.

En ciclo 2013-2014, se implementó una nueva estrategia de trabajo para este CRIIE en particular, en total acuerdo de Jefa de Sector de Preescolar, Supervisoras de Preescolar y Educación Especial y personal del CRIIE, se asignó a un AEE a cada zona escolar de preescolar de esta Jefatura de Sector del municipio de Silao, para atender las necesidades de los alumnos detectados con BAP. El AEE visitaría a las escuelas asignadas para informar, orientar y capacitar a las(os) educadoras (os) y padres de familia, acompañar el proceso de inclusión y dar seguimiento a los avances y dificultades que la comunidad educativa presentara al respecto. De tal manera que el AEE tenía los elementos para determinar el preescolar que ha destacado en este sentido, por estar trabajando de manera directa con el centro escolar.

En seguida se giraron los oficios pertinentes a las autoridades educativas, solicitando el permiso de ingresar al centro de trabajo para entrevistar y observar al director y docentes del plantel.

Se procedió a visitar al preescolar PS, que está ubicado a las afueras de una comunidad del municipio de Silao, Guanajuato. A primera vista sus instalaciones destacan de las escuelas de alrededor por el cuidado en el mantenimiento de las instalaciones y equipamiento tecnológico y didáctico con el que cuenta, además se observan rampas en la escuela, como recurso de ajuste de acceso para una alumna con discapacidad motora que asiste a ésta. El Consejo Técnico Escolar (CTE) está formado

por director técnico, seis docentes, un maestro de música y un maestro de educación física. Cuenta con 198 alumnos adscritos, de los cuales: uno tiene discapacidad motora temporal, uno con probable discapacidad intelectual por retraso psicomotor importante, uno con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, uno más con Dx. Hipoglucosa y veinticinco alumnos que presentan barreras de aprendizaje y participación por retraso evolutivo de lenguaje.

En las visitas al PS se hicieron observaciones dentro y fuera del aula tanto al directivo como a los docentes, además de la revisión de documentos como planeación, adecuación curricular, expediente del alumno, ruta de mejora y proyecto escolar. De manera personal se entrevistó al directivo, a la docente seleccionada y al grupo focal. Con las entrevistas grabadas de manera digital de los participantes, se continuó con la Fase 4 del procedimiento de investigación: Interpretación de datos, en la cual se transcribieron las entrevistas, se elaboraron las guías de observación y diarios de reflexión. Posteriormente se procedió con la Fase 5: Análisis de datos y formación de categorías y subcategorías (Apéndice F), mostrado en la Figura 1.

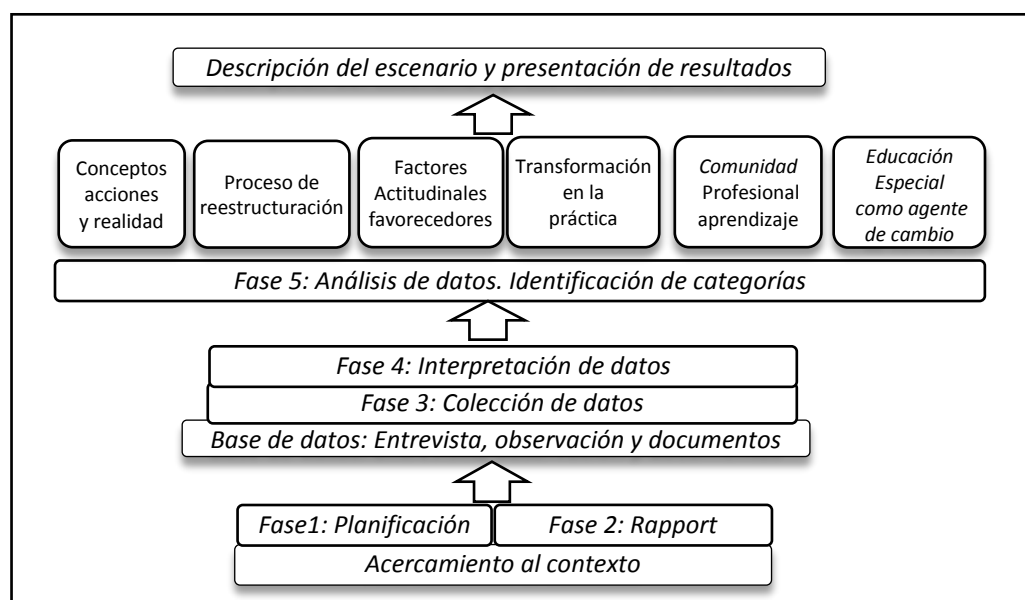


Figura 1. Resultado del procedimiento de investigación de acuerdo a las fases establecidas.

4.2 Análisis de categorías y subcategorías

El proceso de análisis cualitativo de datos se organizó en seis categorías con sus correspondientes subcategorías que se presenta en la Tabla 2, las cuales se describirán de manera específica en este apartado. La presentación de los resultados se sustenta en citas textuales de entrevistas y/o extracto de observación, para dar lugar a la contrastación con la teoría. Las citas textuales van acompañadas de sus referencias encerradas en paréntesis, las cuales hacen referencia al instrumento del cual se obtuvo el dato, a la etiqueta de quien lo dijo y la tabla de categoría con su celda, donde se puede encontrar el dato (Apéndice F), es decir, EpAE, 1,1 significa que la cita proviene de la Entrevista a profundidad a la Autoridad Educativa encontrada en la tabla de categoría 1 de la celda 1.

Tabla 2

Categorías y subcategoría obtenidas del análisis de datos.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
1. Conceptos, acciones y realidad	Términos y acciones no claros Falta de apoyo educativos y extra educativos Confusión en el planteamiento del sistema educativo
2. Proceso de reestructuración	Cambio en la organización y estructura Proyecto educativo y ruta de mejora Visión Responsabilidad en la comunidad educativa
3. Factores actitudinales favorecedores	
4. Transformación en la práctica	Diagnóstico e identificación de barreras de aprendizaje. Metodología de enseñanza Perspectiva y expectativa hacia el niño Avances en el contexto escolar de los alumnos
5. Comunidad profesional de aprendizaje	Autocapacitación y actualización docente Trabajo colaborativo
6. Educación Especial como agente de cambio	Orientación al maestro regular Vinculación y participación

4.2.1 Categoría 1: Conceptos, acciones y realidad. En la suma categórica se destaca que no existe una concepción clara de términos y acciones propias del proceso, las docentes al hablarles sobre el índice de inclusión, el diseño universalidad del aprendizaje y/o diversificación en el aula, dicen no saber o entender de lo que se trata, de

manera básica conocen los conceptos de inclusión educativa y barreras del aprendizaje y participación, además de que consideran no tener los conocimientos de las características de las diferentes discapacidades y herramientas para su atención (EpDP, 1,4; EgFP, 1,5). Aunque en México se establece como objetivo a alcanzar “Garantizar la inclusión y equidad en el Sistema Educativo” en el Plan de Desarrollo Nacional 2013-2018 en respuesta el desafío que plantea la UNESCO 2014 de superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros educativos (SEG, 2014), hoy en día, como lo comenta la Autoridad en Equidad Educativa (AE): “no hemos logrado transformar lo que realmente debe suceder en las escuelas” (EpAE, 1,1); “es algo que te dicen qué tienes que hacer y que no tienes las herramientas” (EpDP, 1,4); “existe la segregación, están insertados los niños con discapacidad y AS” (EpAEE, 1,2). En esta categoría se atribuyen tres subcategorías explicadas en la Tabla 3:

Tabla 3.

Cuadro comparativo de subcategorías correspondiente a la categoría 1.

Subcategoría	Opinión relevante	Marco Teórico que la sustenta o contradice
Términos y acciones no claros	GFP: <i>No sé qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), no te entiendo a qué te refieres con diversificar la didáctica (EgGFD, 1,4)</i>	<i>Es necesario una reorientación de funciones y un cambio de valoración en los conceptos de mejora escolar e inclusión pues existe un vacío en el conocimiento (García y Aldana, 2011; Plancarte, 2010).</i>
Falta de apoyo educativos y extra educativos.	DI: <i>Incongruencia entre las políticas y los apoyos o recursos humanos y financieros, es una realidad que no está aquí. (EpDI, 1,2).</i>	<i>...la política nacional ha de ser formulada para favorecer las acciones locales de trabajo mutuo interesado en la calidad en los niños...(Ainscow, et al, 2013)</i>
Confusión en el planteamiento en el sistema educativo	AE: <i>En México hubo una confusión que fue generada en el sistema al incorporar integración educativa y necesidades educativas especiales, cuando el planteamiento a nivel internacional era la inclusión educativa (EpAE, 1,3)</i>	<i>La EE experimentó uno de los cambios más importantes en la implementación de integración educativa, sin quedar consolidada, para dar paso al cambio de inclusión educativa (Hernández, 2012).</i>

Desde el proceso formativo a nivel nacional y estatal se generó esta asociación niño-problema y ahora con las BAP todavía se la siguen adjudicando al niño (EpAE, 1,1); se sigue atendiendo al alumno con discapacidad en un modelo médico-terapéutico

sin poder transitar a un modelo educativo en EE (EpAE, 1,2). De manera contraria, el enfoque inclusivo no atribuye valor a los rasgos intrínsecos de algunos estudiantes como desventaja educativa, sino que plantea atender la diversidad y remover barreras de aprendizaje y participación visualizadas en el contexto educativo en un modelo de equidad social (Booth y Ainscow, 2002); por lo tanto, la inclusión educativa se podría suponer que es un planteamiento teórico que no ha llegado a ser una realidad.

4.2.2 Categoría 2: Proceso de reestructuración. En esta categoría se destacan cuatro elementos como subcategorías mostrados en la Tabla 4. En esta categoría resalta que para que los alumnos accedan a experiencias equitativas, la inclusión educativa debe llevarse a un proceso práctico en el que existan cambios de organización y estructuración en los centros de trabajo, basados en una visión del enfoque. En las observaciones realizadas y por opiniones, el personal del PS ha experimentado transformaciones en cuanto a práctica docente, organización escolar e infraestructura, al recibir alumnos con discapacidad y/o alumnos en situaciones de rezago que presenten BAP y proponerse atender a todos, estas acciones las han llevado a cabo sin conocer el Índice de Inclusión. Directivo y docentes se ubican en este proceso en una etapa inicial, mediante sus propios medios han cubierto las necesidades de infraestructura, apoyos y materiales para los niños con discapacidad (EpDI, 2,1). En la revisión de documentos se observa que no hay una meta en la ruta de mejora específica para la atención a la discapacidad, la DI comenta: “la meta en sí dice: asistencia y evitar el rezago, cuando estamos hablando de eso, estamos atendiendo a todos” (EpDI, 2,2), entonces, surge la inquietud de si realmente el sistema educativo lo contempla en este sentido. Coincidiendo con Ainscow, *et al.* (2013), el proceso de inclusión depende de las prácticas docentes, de la organización de la escuela y de situaciones externas.

La necesidad de todos aquellos apoyos internos en la organización del aula, así como de factores externos como la familia y la USAER apoyan a que el niño aprenda (EpAE, 2,4); sin embargo, de manera conjunta es determinante que toda la comunidad educativa haga lo que le corresponde para cumplir con su responsabilidad (EgGFD, 2,3) ya que no se pueden subir al sistema de control escolar los niños con discapacidad en

preescolar, existe falta de vinculación con las instituciones médicas y falta de apoyo de docentes de EE en las escuelas (EpDI; 6,1). Ante la realidad que se vive en las escuelas, se reconoce un desfase en las acciones de los diferentes niveles de organización educativa, al no precisar estrategias de mejora educativa en la atención a la discapacidad y AS.

Tabla 4
Subcategorías correspondientes a la categoría 2.

<i>Visión</i>	<i>Cambio en la organización y estructura</i>	<i>Proyecto educativo y ruta de mejora</i>	<i>Responsabilidad en la comunidad educativa</i>
Visión de que a todos les pueden dar la misma atención, con sus propias características (EpAEE, 2,1)	Es un cambio de actitud, del personal y los padres ven que al espacio educativo tienen que venir todos (EpDP, 2,1)	En esta ruta no está muy clara la meta, habla de rezagos, no de discapacidad (EpDP, 2,2)	He gestionado apoyos, en algunos no he sido escuchada (EpDI, 2,3)

4.2.3 Categoría 3: Factores actitudinales favorecedores. En la categoría se acentúa que los factores actitudinales positivos de los docentes son fundamentales en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad, AS y/o BAP (ver figura 3). Los docentes de educación regular y EE son conscientes del beneficio de establecer relaciones positivas entre alumno, padres de familia y colegas. Para la AEE en CRIIE y en USAER se tiene que ser asertivo para impulsar, generar cambios, y nuevas convicciones (EpAE, 3,1); se generó un cambio de actitud y la forma como veo a los niños con discapacidad, existe disposición de aceptar a los niños y cumplir con nuestro papel de manera responsable (EpDP, 3,1); admitir que todos los niños tienen derecho a recibir educación (EgGFP, 3,1). En este sentido, se considera que el preescolar PS ha experimentado un cambio positivo hacia una comunidad de aprendizaje con enfoque inclusivo, es decir, han definido los roles y acciones que el personal necesita desempeñar dentro de la organización para lograr las prácticas educativas deseadas, con base en una responsabilidad compartida (Bolívar, 2012).

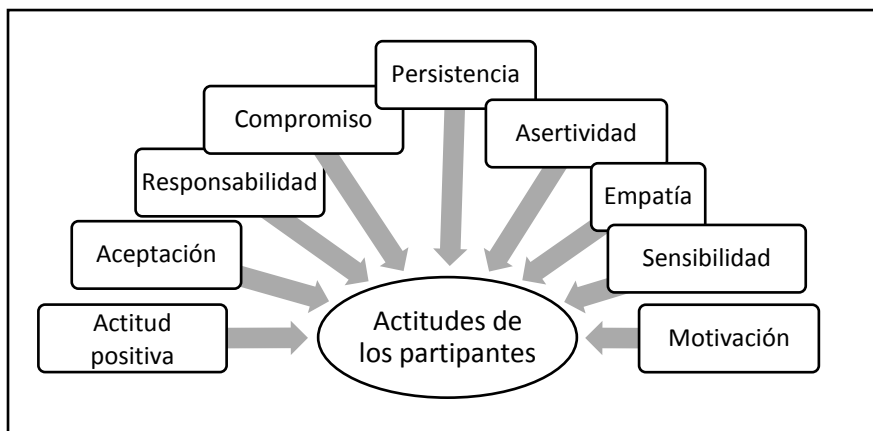


Figura 2. Diagrama de los factores actitudinales favorecedores. (Datos recabados por el autor).

4.2.4 Categoría 4: Transformación de la práctica docente. Se destaca la necesidad cambios en la práctica docente para promover el desarrollo de procesos de aprendizaje para todos los alumnos, es decir, modificar las acciones de diagnóstico e identificación de BAP, metodología de enseñanza, perspectivas y expectativas hacia al niño y el logro de avances, expuestas en subcategorías en la Tabla 5.

El personal comenta que ha experimentado cambios en la organización del grupo, en el proceso de planeación al elaborar adecuaciones curriculares, los planteamientos que se le dan al niño con discapacidad son más sencillos y de acuerdo a su capacidad, además de existir apertura, disposición y responsabilidad de implementar las sugerencias del asesor del CRIIE (EpDI, 4,1; EgGFP, 4,1; EpDP, 4,1); en los documentos revisados (Apéndice G) se registra que efectivamente hay un proceso de atención y seguimiento del docente (DP) y asesor del CRIIE (AEE), en las planeación del docente hay adecuaciones curriculares, que se plantea de forma general. En la observación dentro del aula (Apéndice H) no hay la certeza de que realmente se lleve a cabo la adecuación curricular o sea el planteamiento adecuado y que ésta guíe al docente, como lo comenta: “me guían como instrumento de lo que yo pueda trabajar” (EpDP, 4,2). Se observa a la docente que plantea una misma situación pedagógica a todo el grupo, acercándose personalmente a los alumnos que requieren apoyo.

Por parte de DP existe preocupación de los aprendizajes obtenidos en el alumno con discapacidad, por el poco tiempo de atención personal que el grupo me permitía

(EpDP, 4,3), sin embargo no se registra evidencia de que exista un reconocimiento del nivel cognitivo del niño para determinar si está por debajo o por encima de la media, para plantear las acciones de trabajo y objetivos de aprendizaje a lograr, y si está usando el estilo de aprendizaje para precisar la adecuación curricular y actividades en el aula. En contraste de lo que plantea Florian (2013), el logro de la implementación del enfoque inclusivo, se da a través de la aceptación de la diversidad en su comunidad educativa y trabajar en la construcción de aulas diversificadas con pedagogía inclusiva. En la reflexión se puede concluir que el personal del Jardín de Niños PS acepta la diversidad del alumnado al ajustarse a las características y necesidades de los niños, aunque para lograr el aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo a los alumnos con discapacidad, AS y BAP, es necesario un cambio en la metodología de enseñanza.

Tabla 5.
Subcategorías correspondientes a la Categoría 4

Subcategoría	Opiniones o frases relevantes
Diagnóstico e identificación de barreras de aprendizaje	<i>AE: No hemos transitado a un esquema de identificación de cuál es la barrera para el aprendizaje y tampoco tenemos las herramientas para darla (Educación Especial) (EpAE, 4,1).</i>
Metodología de enseñanza	<i>AE: Necesitas darles varios planteamientos a todos los niños, no nada más al alumno con discapacidad (EpAE, 4,2). AEE: Es considerar metodologías, herramientas y estrategias propias para cada alumno, que vendría haciendo en el área de acceso al currículo (EpAEE, 4,2).</i>
Perspectiva y expectativa hacia el niño	<i>AE: La clave está en el maestro, de cómo el maestro ve al niño (EpAE, 4,3) GFP: Tan solo el docente hace que los compañeros acepte al compañero que tiene el problema, ahí empezamos la cadenita (EgGFP, 4,3).</i>
Avances en el contexto escolar de los alumnos	<i>DI: Se informa mensual sobre los avances y dificultades de los niños, tenemos como meta específica lo que es lectura, escritura y matemáticas y la convivencia escolar en la ruta de mejora (EpDI, 4,4) GFP: Los niños con BAP han tenido resultados gracias a las orientaciones del CRIIE (EgGFP, 4,4).</i>

4.2.5 Categoría 5: Comunidad profesional de aprendizaje. Se considera un factor clave en cuanto a la capacidad de gestión del Consejo Técnico Escolar, de autocapacitación y trabajo colaborativo para obtener resultados exitosos en las acciones y estrategias que fomentan la inclusión educativa.

El CTE del preescolar PS realiza una vez por semana reuniones técnico pedagógicas (Apéndice H), después del horario de trabajo, dedicadas a acciones de

autoestudio y trabajo colaborativo entre compañeras para apoyarse, sugerirse, comentar experiencias propias y encontrar solución a situaciones problemáticas que se presentan (EgGFP, 5,1); “hemos tenido muy buenos resultados, aquí las compañeras tienen una madurez de aceptar la crítica constructiva, y eso ayuda a mejorar las planeaciones y prácticas” (EpDI, 5,1); “han apoyado a atender todos esos casos para su aprendizaje, se hace un diagnóstico, se da seguimiento y se determinan acciones con un rango de tiempo y se registran avances” (EgGFP, 5,1). Durante el tiempo de trabajo de campo, se asistió a una reunión técnico-pedagógica extraescolar, en la que se observó que se analizaron aspectos sobre avances y dificultades de alumnos rezagados y grupales, en la plática se daban opiniones y proponían sugerencias entre docentes, DI dirigió la sesión de manera precisa, indagaba entre compañeras fomentando el trabajo colaborativo y las aportaciones de todas las educadoras. Por tal, se puede identificar a la figura del director como promotor y apoyo de los procesos de enseñanza, pero también un equipo de docentes que respalda las acciones mediante un liderazgo natural, como lo propone Bolívar (2013), quien visualiza dos dimensiones de liderazgo en una escuela exitosa: un liderazgo administrativo y un liderazgo pedagógico.

El AEE opina sobre el liderazgo del plantel: “la calidad del líder educativo es la autocapacitación y motivación” (EpAEE, 5,1), se solicitó la capacitación al CRIIE porque quieren prepararse para ir atendiendo a estos niños y ser asertivas en su participación (EpDI, 5,2).

Tabla 5.

Subcategorías correspondiente a la categoría 6.

Subcategorías	
Autocapacitación y actualización docente	Trabajo colaborativo
<p><i>DP: Nos está apoyando mucho la AEE con sugerencias (EpDP, 5,1)</i></p> <p><i>GFP: El autoestudio para investigar sobre las barreras que se nos presentan (EgGFD, 5,2)</i></p>	<p><i>DP: Un equipo que trabaje en el mismo canal; a través del diálogo se buscan soluciones (EpDP, 5,1)</i></p> <p><i>DP: Con el CRIIE se ha dado trabajo colaborativo de confianza, aceptación y disposición (EpDP, 5,1)</i></p>

4.2.6 Categoría 6: Educación Especial como agente de cambio. La categoría refleja que el docente de EE en su práctica debe realizar acciones de orientación al maestro regular, focalizado al proceso de aprendizaje del alumno con discapacidad y

AS. Según la opinión de la AE: “el papel del maestro USAER, es que el maestro regular tenga herramientas y recursos para que el niño vaya aprendiendo; acciones como sensibilizar, informar, asesorar, orientar de manera práctica, brindar herramientas que pueden implementar los docentes y padres de familia, son funciones que desempeña la asesora del CRIIE” (EpAEE; 6,1). La primera visita a PS se realizó junto con la AEE, se observó que entraba a los salones, en constante comunicación y acompañamiento a la educadora como seguimiento de las sugerencias otorgadas anteriormente, además hay evidencia de talleres de capacitación a docentes y padres de familia. Los comentarios de las docentes del desempeño de AE: “son satisfactorias las sugerencias del AEE porque desconocemos esa parte de la educación especial” (EgGFD, 6,1), “el CRIIE nos ha ayudado, los avances y resultados que tenemos la verdad han sido también por las orientaciones y la constancia y permanencia de nuestro asesor, proporciona material didáctico y bibliográfico, pero no es suficiente el tiempo de atención del servicio” (EpDI, 6,1). Con esta estrategia nueva de atención implementada en este CRIIE, en particular de visitar directamente a los centros de trabajo, se puede suponer que es posible una reorientación de las funciones en la educación regular y especial y profesionalizar al docente de EE aplicando un modelo educativo y abandonar los conocimientos derivados del modelo médico (García y Aldana, 2011; Plancarte, 2010; Guajardo 2010).

Sin embargo, DI dice que continuará solicitando el recurso USAER, considera como necesidad un apoyo de tiempo completo y presenta como expectativa que la USAER dé un seguimiento, tanta a la maestra, al alumno como al papá. “Entraría a observar a profundidad, ayudar a realizar diagnósticos específicos, ver las áreas de oportunidad del personal docente y directivo para apoyarlo con orientación precisa, dar seguimiento si se están aplicando y tendría que sugerir otras alternativas si no están funcionando, establecer compromisos y acuerdos en determinado tiempo para ver resultados” (EpDI, 6,1). Por tanto, los directores de la USAER deben asumir que en ellos está coordinar el proceso de atención y vinculación con las escuelas regulares, siendo difícil que los maestros los lleven a cabo solos, “quedando demostrado que los

niños con una sola discapacidad dándose todas las condiciones en la escuela, familia y maestro puede aprender los planes y programas”, según la Autoridad de Equidad Educativa (EpAE, 6,2).

Tabla 6.

Subcategoría correspondiente a la categoría 6.

Orientaciones al maestro regular
<i>AEE: Mi función es transformar la práctica educativa del docente para que se beneficie el alumno (EpAE, 6,1).</i>

4.3 Relación entre categorías

Se visualiza que para cambiar la realidad de la inclusión educativa en México, es necesario adentrarse a un proceso de reestructuración, posible gracias a factores actitudinales y la formación de comunidades de aprendizaje profesionales en la que contribuya la educación especial a transformar la práctica docente y lograr experiencias de aprendizaje equitativas en los alumnos con o sin discapacidad, AS y BAP. En la Figura 4 se presenta un diagrama donde se explica la interconexión que existe entre las categorías.

Se establece relación directa entre subcategorías, los recuadros de color gris claro refieren las acciones técnico-pedagógicas enfocadas al proceso de enseñanza-aprendizaje; los gris oscuro a las acciones y estrategias de mejora educativa en el interior de la escuela; y los gris medio, a las acciones hacia la organización y gestión de recursos materiales y humanos.

5. Conclusiones

A continuación se presenta el último capítulo del actual trabajo de investigación, en el que se exponen los principales hallazgos, limitantes, así como nuevas ideas y propuestas para futuras investigaciones.

Se deduce que el liderazgo directivo y docente es factor clave en las acciones y estrategias que fomentan la inclusión educativa. Las prácticas como trabajo colaborativo, motivación, gestión y capacitación a partir del desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje, ha logrado entre las educadoras de PS (Preescolar Silao) un cambio positivo actitudinal y de organización en su práctica. En este sentido, se ha impulsado la aceptación y concientización de las características de los niños con discapacidad y aptitud sobresaliente, prioritariamente, cubriendo las necesidades de organización escolar, infraestructura, apoyos y materiales que ha requerido el centro escolar.

Se reconoce que el docente de EE (Educación Especial) al realizar actividades de asesoría técnico-pedagógico a la educadora, acompañamiento y seguimiento de las acciones de maestros y padres de familia, es un agente de cambio y motivador en la transformación docente, ampliando las oportunidades de aprendizaje y participación de los niños.

Sin embargo, con el apoyo de la asesoría de EE, las educadoras no entienden con claridad los términos y procesos del enfoque de inclusión educativa, principalmente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues todavía experimentan incertidumbre sobre el manejo, funcionamiento y efectividad de su pedagogía, al enfrentarse ante un alumno de estas características. Existe evidencia documental del proceso de atención de los alumnos con BPA, discapacidad y AS (expediente, historial clínico y escolar, entre otros), así como un apartado de adecuación curricular en la planeación, sin tener certeza de que se lleve a la práctica. Falta identificar si para el docente regular la adecuación curricular es una herramienta que apoye su práctica y adquiere un impacto real en el aprendizaje del alumno.

Si bien; el liderazgo es pieza clave para transformar las políticas y culturas incluyentes en una escuela, es necesario enfatizar el logro de aprendizajes de todos los alumnos, presente en los principios pedagógicos que sustentan los planes de estudio (SEP, 2015). El desconocimiento de la construcción de aulas diversificadas y de la aplicación de una instrucción que reconozca las habilidades y responda a las diferencias individuales de sus alumnos, supone una barrera metodológica para los docentes, ante la atención a la diversidad de su alumnado.

Se concluye que la inclusión, como filosofía de equidad social y educación para todos, es contemplada en las reformas actuales en política educativa, sin embargo, parecen no ser específicas las estrategias de mejora en los siguientes aspectos: a) logro de aprendizaje del alumno, b) instrucción pedagógica ante la diversidad del alumnado, c) capacitación y profesionalización del docente regular y especial, d) planificación y formas de organización del centro escolar, y e) recursos y procedimientos.

Por otra parte, en las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa de la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2014), se establece que el 10% de la población escolar de nivel básico tiene algún tipo de discapacidad y la misma proporción son AS. Sólo se atiende al 5.8% y el 7.3% respectivamente; faltando por atender en promedio el 90% de la población con esta condición Recientemente el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2014) contabilizó en Guanajuato 63 727 alumnos que tienen una condición física, mental, intelectual, o que utilizan o requieren herramienta de apoyo, sin embargo, sólo cuenta con el 8% de cobertura de servicio de EE en las escuelas de educación básica según el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE, 2011).

Lo anterior muestra que existe una cantidad importante de estudiantes en riesgo educativo tanto por su condición de vida como por la falta de apoyo educativo, evidenciando la vulnerabilidad del derecho universal a la educación en el sistema educativo mexicano, y la necesidad de generar una oferta educativa equitativa en que el rol y acción de los docentes regulares y de EE se enriquezcan.

Se plantean dos propuestas de ideas: 1) la optimización de los recursos de EE y 2) estrategia de mejora en la metodología de enseñanza específica a la atención a la diversidad.

5.1 Optimización de los recursos de Educación Especial

Ante la falta de recursos en los Servicios de Educación Especial en Guanajuato para dar cobertura al total de la población con discapacidad y AS, se propone como estrategia de acción la asignación de un docente de EE y con su equipo paradocente completo (psicólogo, maestro de comunicación y servicio social) en una zona escolar para la atención a las necesidades específicas de ésta. El docente de EE cumple funciones de información, orientación técnico-pedagógica y capacitación al docente regular y padres de familia, acompaña el proceso de inclusión y da seguimiento a los avances y dificultades que la comunidad educativa de los centros de trabajo presentan en relación a la atención a la diversidad y el logro de los aprendizajes de todos los alumnos, con el objetivo de profesionalizar al docente de EE, aplicado a un modelo educativo hacia la construcción de comunidades de aprendizaje.

Además de la creación de comunidades de aprendizaje tendría que visionarse como un proyecto comunitario de transformación social y educativa en la organización de un centro educativo ante la diversidad del alumnado, con metodología y procesos definidos, no sólo como una comunidad escolar entre educadores hacia la excelencia académica (Ruiz, 2010).

Formar redes de comunidades de aprendizaje, mediante el uso de la tecnología como un recurso de accesibilidad, abrir una plataforma digital de capacitación y atención continua con grupos de interacción de autoridades, docentes, padres de familia y comunidad bajo el enfoque de “ecología de equidad” (Ainscow, *et al.*, 2012).

5.2 Estrategia de mejora en la metodología de enseñanza específica a la atención a la diversidad

Es determinante que el docente regular tenga conocimientos metodológicos al contar en su grupo con un alumno con discapacidad o AS. Se considera la capacitación de uso de herramientas y recursos para realizar en su práctica la diversificación de conocimientos y aprendizajes, como instrucción de enseñanza inclusiva y heterogénea, respondiendo a los estilos de aprendizaje y capacidades individuales del grupo. Se propone como estrategia de aprendizaje se contemplen modelos de estilos cognitivo en la identificación de las características y predisposición cognitivas de los alumnos (Lozano, 2013), para el diseño de situaciones didácticas basadas en estilos de aprendizaje y organizadas en centros de aprendizajes (Diffily, *et al.*, 2001).

Las ideas presentadas de manera somera, se recomienda formalizarse en proyectos de investigación para estudios futuros. Estos implementados en la práctica educativa posibilitarían la evaluación y mejora de los procesos de aprendizaje hacia la inclusión y equidad en la educación en México. Además emanan cuestionamientos acerca de establecer la relación entre liderazgo e inclusión mediante criterios de calidad, cuál es el impacto en el logro de aprendizaje del alumno AS, con discapacidad o necesidad educativa con la metodología actual, se requiere establecer una metodología con estrategias de aprendizaje diversificadas que posibilite el aprendizaje de todos los alumnos y logre medir sus resultados o beneficios de implementar en el contexto de nuestro país la construcción de comunidades de aprendizaje tal y como lo propone Elboj y colaboradores (2002), entre otras más.

Finalmente, en el marco de la inclusión, Tomlinson (2008, p.58) comenta: “Como estudiante, qué gratificante sería estar en una escuela donde los profesores aceptaran a todos los alumnos que llegaran y con sus hechos dijeran: Estoy agradecido por cada uno de vosotros que viene a aprender. Aunque son diferentes, podemos hacer que esto funcione”. La expresión para algunos es una utopía inalcanzable y para otros un reto a afrontar, la diferencia entre ambos resulta de la actitud y la forma en que se enfrenta una situación.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32- 43. ISSN: 1697-5200. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Ainscow, M.; Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012) *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Agust, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, (191), 42-44. Recuperado de http://www.fapac.cat/sites/all/files/aula_2.pdf
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/748437564?accountid=150554>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/equidad_inclusion.pdf
- Beachum, F. y Dentith, A. (2014). Teacher Leaders Creating Cultures of School Renewal and Transformation. *The Educational Forum*, 68 (3), 276 – 286. Recuperado en <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/220695946?accountid=15055>
- Bolívar, M. (2012). Por una renovación organizativa de los centros escolares. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(52), 313-320. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1023284301?accountid=150554>
- Bolívar, A. (2013). Liderazgo educativo. *Aula de innovación educativa*, 221, 12-17. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/221-liderazgo-educativo/liderazgo-educativo>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 9-33. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía de evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, España: CSIE y Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. (3a. ed.). Manchester, Reino Unido: CSIE
- Diffily, D, Donald, E. y Sassman, C. (2001) *Early Childhood Learning Centers*. Nueva York, USA: Scholastic
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (26), 11-15. ISSN 2647-5375. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4393996>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación (Ebook)*. Barcelona, España: Graó.
- Fernández, M. y Malvar, M. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 1-6. Recuperado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev31COL3.pdf>
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *ESE: Estudios sobre educación*, 24, 83-102
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-40. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/42573>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>
- García, L. y Aldana, G. (2011). *Las prácticas docentes en educación especial en Iztapalapa, Distrito Federal. Una aproximación etnográfica*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.
- Garretón, M. (2006). Modelos y liderazgo en América Latina. Nueva Sociedad, 205, 102-174. Recuperado en www.nuso.org/upload/articulos/3385_1.pdf
- González, T. (2008) Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>
- Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 105-126. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.

- Hernández, G. (2012). *Saberes y que hacer de los maestros de apoyo*. Aguascalientes, México: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- INEGI (2014). *Atlas educativo*. México: SEP
- Jacobson, S., Johnson, L., Ylimaki, R., y Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: Enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/220445231?accountid=150554>.
- Manzano, M., Mominó de la Iglesia, J. y Balcells, C. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 292-315 Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/10225/10633
- Moreno, T. (2014). El cambio educativo: Un proceso complejo pero posible. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(61), 651-658. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1551179810?accountid=150554>
- Moriña, A. (2008a). ¿Cómo hacer que un centro educativo se inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521- 538. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94051>
- Moriña, A. (2008b). *La escuela de la diversidad*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Moriña, A. y Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539. Recuperado de researchgate.net
- Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Parrilla, A. (2013). Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 7-13. ISSN: 1697-5200. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J. y Martínez, M. (2012). Competencia socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*. 14(2), 237 – 260. Recuperado de <http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionxx1/article/view/253>

- PFEIE (2011) *Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa*. México: SEP.
- Plancarte, P. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 145-156. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689909>
- Puigrós, A., Fullan, M., Rodríguez, M., Sancho, J., Anderson, G., McLaren, P., Huerta-Charles, L., Day, C. y Goodson, I. (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la Investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1093-1145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400006&lng=es&tlng=es.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*, 38(1), 65-76. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2008/106403/prospects_a2008v38n1p65iENG.pdf
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. Recuperado de <http://0-site.ebrary.com.millennium.itesm.mx/lib/consorcioitesmsp/docDetail.action?docID=10565723&p00>
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México: desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 77-91. Recuperado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>
- Ruiz, L.E. (2010). *El líder educativo: Características y prácticas para desarrollar comunidades de aprendizaje* (Disertación doctoral). De la base de datos de ProQuest Education Journals. (UMI No. 3417979) Recuperado en <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/750999233?accountid=41938>
- SEGOB. (2014). *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: SEGOB
- SEP. (2014). *Programa para la inclusión y la equidad educativa*. México: SEP.
- Steel, C. y Craig, E. (2006). Reworking industrial models, exploring contemporary ideas, and fostering teacher leadership. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 676-680. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/218531849?accountid=150554>.
- Supovitz, J. y Jolley, B (2005). Small Learning Communities That Actually Learn: Lessons for School Leaders. *Phi Delta Kappan*, 86 (9), 649-651. Recuperado en

<http://0search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/218481075?accountid=150554>

- Tomlinson, A. (2008). *El aula diversificada*. Barcelona, España: Octaedro.
- UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos del Mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Francia: UNESCO.
- Valdés, M. P. (2010). *Las Comunidades de Práctica de Profesores como un Medio para la Mejora de su Práctica Docente. El caso del Grupo Escuelas de Clase. Mundial en el Estado de Nuevo León, México* (Disertación doctoral) Tesis no publicada de la base de datos de ITESM, Universidad Virtual.
- Valls, M. R. (2008). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Disertación doctoral). De la base de datos de la Universitat de Barcelona. (ISBN: 9788469147504).
- Willinkys, J. (2005). Just say know? Schooling the knowledge society. *Educational Theory*, 55(1), 97-111. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/214140306?accountid=150554>
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa (eBook)*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/214124607?accountid=150554>.
- Yurén, T. y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular: El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 8(19), 631-652. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/748696715?accountid=150554>

Apéndice A

Anexo 1. Instrumento de entrevista a profundidad a Autoridad en Equidad Educativa Estado de Guanajuato

1. ¿Qué es la inclusión educativa?
2. ¿Crees posible la implementación del índice de inclusión en las escuelas del estado de Guanajuato?
3. En actualidad existe poca evidencia de trabajos de investigación, sobre la Inclusión educativa en México. La investigación reciente realizada por psicólogas de la UNAM, Patricia Plancarte, muestra que es necesario reorientación en las funciones en la educación regular y especial, y un cambio de valoración en los conceptos de mejora escolar e inclusión pues existe un vacío en el conocimiento, aceptación e involucramiento de los profesionales, siendo la práctica docente una barrera que limita la plena participación y aprendizaje de todos los estudiantes, ¿Qué piensas al respecto?
4. ¿Qué factores intervienen para lograr la inclusión educativa y atención a la diversidad en las escuelas regulares?
5. ¿Qué características se observan en la comunidad educativa de estos centros de trabajo?
6. ¿El liderazgo directivo y docente es factor clave para que un alumno con discapacidad o alto riesgo educativo sea incluido en su totalidad? ¿Por qué?
7. La Mtra. Silvia Romero comenta en el 2013, en el artículo Educación especial en México: desafíos de la educación inclusiva, que el futuro de la educación especial es incierto. Identifica tres retos para conservar la educación especial, 1) concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa en los años 1990s; 2) superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad y; 3) entregar instrucción diversificada (no especializada) a los alumnos. ¿Consideras que la educación especial tenga los recursos y herramientas para enfrentar estos retos y transformar el rol que desempeña en los centros escolares para la implementación total de la inclusión educativa?
8. ¿Qué proyecto o acciones de mejora es necesario desarrollar para acceder a la equidad educativa y social hacia la CALIDAD EDUCATIVA PARA TODOS?

Anexo 2. Instrumento de entrevista a profundidad al Asesor de Educación Especial

1. ¿Qué es la inclusión educativa?
2. ¿Qué características consideras debe tener un centro de trabajo con orientación inclusiva?
3. ¿Qué factores intervienen para lograr la inclusión educativa y atención a la diversidad en las escuelas regulares?
4. ¿Cuál es tu función como asesor de educación especial?
5. ¿Qué acciones desarrollas como asesor de educación especial para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de los alumnos y alumnas que asisten a las escuelas preescolares que atiendes?
6. En el índice de inclusión, comenta que la inclusión educativa implica un proceso en la reestructuración de las culturas, las políticas y prácticas de los centros educativos, ¿Cómo has impulsado este proceso en los preescolares?
7. ¿Crees viable la implementación del índice de inclusión en las escuelas regulares?
8. ¿Tu práctica educativa se ha transformado en la función de asesor del CRIIE?
¿Cómo?
9. ¿Crees de tiene mayor impacto el servicio del CRIIE para la comunidad educativa en la escuelas regulares?
10. ¿Has observado cambios en la práctica educativa de los docentes con la intervención del CRIIE que haya impactado en el logro educativo y aprendizaje de los alumnos con discapacidad o en riesgo educativo? ¿Cuáles?
11. ¿Cómo se ha dado el trabajo colaborativo entre el CRIIE y demás actores educativos en los preescolares que se atienden?
12. ¿Qué es un líder educativo?
13. ¿El liderazgo directivo y docente es factor clave para que un alumno con discapacidad o alto riesgo educativo sea incluido? ¿Por qué?
14. ¿Qué acciones, estrategias y competencias has observado en los directivos y docentes regulares que fomentan la inclusión educativa?
15. ¿Qué significa para ti CALIDAD EDUCATIVA PARA TODOS?
16. ¿Cómo se puede lograr la calidad educativa para todos?
17. ¿Qué desafíos enfrenta la Educación Especial en la actualidad y como consideras que debe enfrentarse?
18. ¿Qué rol y acciones crees que desempeña un líder que fomenta la inclusión educativa?
19. ¿Crees que realizas estas acciones que acabas de describir?
20. ¿Te consideras un líder educativo que fomentan la inclusión? ¿Por qué?

Anexo 3. Instrumento de entrevista a profundidad para Directivo de preescolar

1. ¿Qué es inclusión educativa?
2. ¿Cómo consideras que debe ser una escuela preescolar con orientación inclusiva?
3. En el índice de inclusión, comenta que la inclusión educativa implica un proceso en la reestructuración de las culturas, las políticas y prácticas de los centros educativos, ¿Tu comunidad educativa lo está implementando y en qué proceso se encuentra?
4. ¿Qué acciones impulsas como director para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de los alumnos y alumnas que asisten a tu escuela?
5. ¿Cómo identifican como comunidad educativa a un alumno con discapacidad o en riesgo educativo?
6. ¿Qué estrategias desde tu función implementas para la atención educativa del alumno con discapacidad o en riesgo educativo?
7. ¿En qué momento del proceso educativo se considera las necesidades del alumno con discapacidad o en riesgo educativo?
8. ¿Cómo se contempla en el proyecto educativo y Consejo Técnico Escolar?
9. ¿Cómo se garantiza que el docente otorgue experiencias y logros educativos a todos los alumnos? ¿Se contempla como metas en el proyecto educativa? ¿Cómo se traduce en resultados?
10. ¿Te ha sido de utilidad la intervención del asesor del CRIIE en la práctica técnico pedagógica y logros educativos del plantel?
11. ¿Es más incluyente la práctica educativa de los docentes, se observa un cambio positivo pedagógico?
12. ¿En la atención del alumno con discapacidad o en riesgo educativo considera necesario una formación especializada? ¿Por qué? ¿Qué rol debe desempeñar?
13. ¿Qué es un líder educativo? ¿Qué rol y acciones desempeñas un líder que fomenta la inclusión educativa?
14. ¿El liderazgo directivo y docente es factor clave para que un alumno con discapacidad o alto riesgo educativo sea incluido en su totalidad? ¿Por qué?
15. ¿Te consideras un líder educativo que fomentan la inclusión? ¿Por qué? ¿Qué características posees?
16. ¿Qué significa para ti CALIDAD EDUCATIVA PARA TODOS? ¿Cómo se puede lograr la calidad educativa para todos?

Anexo 4. Instrumento de entrevista a profundidad para Docente de Preescolar

Docente de Preescolar

1. ¿Qué es inclusión educativa?
2. ¿Cómo consideras que debe ser un preescolar con orientación inclusiva?
3. En el índice de inclusión, la inclusión educativa implica un proceso en la reestructuración de las culturas, las políticas y prácticas de los centros educativos, ¿Tu comunidad educativa lo está implementando y en qué proceso se encuentra?
4. ¿Cómo identificas las barreras de aprendizaje y participación de tus alumnos?
5. ¿Qué acciones desarrollas como docente para eliminar la BAP de los alumnos y alumnas que asisten a tu escuela?
6. ¿Crees posible satisfacer las necesidades educativas de cada uno de tus alumnos y alumnas? ¿En qué medida?
7. ¿Tienes o has tenido alumnos con discapacidad o en riesgo educativo?
8. ¿Qué características tiene?
9. ¿Qué atención educativa le das?
10. ¿Cuál es el proceso pedagógico que consideras en la atención a un alumno con discapacidad o en riesgo educativo?
11. ¿Te ha sido de utilidad la intervención del asesor del CRIIE en tu práctica docente?
12. ¿Qué cambios has experimentado en tu práctica docente con la asesoría del CRIIE?
13. ¿Te ha proporcionado herramientas y estrategias la información proporcionada por el CRIIE? ¿Por qué?
14. ¿Crees de valor pedagógico realizar adecuaciones curriculares en la planeación? ¿cómo te has ajustado a las necesidades de los alumnos que lo necesitan?
15. ¿Qué estrategias has implementado actualmente en tu práctica docente para lograr que todos los alumnos aprendan de acuerdo al ritmo, estilo y proceso del aprendizaje?
16. ¿Consideras que diversificar la didáctica educativa es suficiente para que el alumno con discapacidad o en riesgo educativo aprenda? ¿Por qué?
17. ¿Cómo se ha dado el trabajo colaborativo con el CRIIE y demás actores educativos de tu comunidad educativa?
18. En tu comunidad educativa hay factores que dificultan este logro ¿Cómo enfrentan este desafío??
19. ¿Qué es un líder educativo?
20. ¿Qué rol y acciones crees que desempeña un líder que fomenta la inclusión educativa?
21. ¿Te consideras un líder educativo que fomentan la inclusión? ¿Por qué?

Anexo 5. Instrumento de entrevista a profundidad para Grupo Focal

1. ¿Qué es inclusión educativa?
2. ¿Se consideran un preescolar con orientación inclusiva?
3. ¿Qué características se observan?
4. ¿Qué acciones desarrollan como docente para eliminar las barreras en el aprendizaje y participación de los alumnos y alumnas que asisten a tu escuela?
5. ¿Tienes o han tenido alumnos con discapacidad o en riesgo educativo, que atención educativa les han dado?
6. ¿Ha generado cambios en su práctica docente al tener un alumno con discapacidad en su grupo?
7. ¿Te ha sido de utilidad la intervención del asesor del CRIIE en tu práctica docente? ¿Cuáles?
8. ¿Te ha proporcionado herramientas y estrategias la información proporcionada por el CRIIE?
9. ¿Crees de valor pedagógico realizar adecuaciones curriculares en la planeación? ¿cómo te has ajustado a las necesidades de los alumnos que lo necesitan?
10. ¿Consideras que diversificar la didáctica educativa es suficiente para que el alumno con discapacidad o en riesgo educativo aprenda? ¿Por qué?
11. ¿Cómo se ha dado el trabajo colaborativo con el CRIIE y demás actores educativos de tu comunidad educativa?
12. ¿Consideran importante factor clave el liderazgo directivo y docente para que se dé la inclusión educativa?

Apéndice B

Anexo 6. Fragmento de transcripción de Entrevista a Autoridad de Equidad Educativa del Estado de Guanajuato.

.....El niño aprende necesitamos precisamente conocer al niño y saber hacia dónde lo quiero llevar yo como maestro –y no es diagnóstico médico es un diagnóstico pedagógico – sí, eso nadie me lo puede decir, eso solamente lo tengo que encontrar yo como maestro en mi relación y comunicación con el niño, no es que me lo tenga que decir la familia, no es que me lo diga el artículo tercero constitucional, no es que me lo diga la inclusión educativa como término, ni tampoco es que me lo diga el tan cuestionado que es un ajuste razonable, yo creo algo tan concreto como esto me tiene que servir para que el niño aprenda...por el estilo de planeación que realizábamos en las escuelas si se requiere en el otro, en ese ajuste finalmente si se requiere... yo creo que hasta ahorita la gran dificultad que tenemos en relación hacia la inclusión educativa, es que estamos muy acostumbrados a trabajar una misma manera para todos y eso aplica en especial como en escuela regular o sea pensábamos que todos los niños aprendían de la misma manera, aplicándole la misma evaluación y a todos, así, la dificultad específica del niño.

¿Qué factores intervienen para lograr la inclusión educativa y atención a la diversidad en las escuelas regulares?

Tendríamos que empezar a generar la confianza, el creer en el maestro, el creer en el director porque yo creo todos sistemas de control, de normativa de, formas de actuar y de ser, tiene que ver con una generación de cuestionar porque paso al niño, cuestionar al maestro.. Una valoración de los aprendizajes que si tuve no de los aprendizajes esperados en el programa, es una de los grandes retos que tenemos y también tiene que ver con los estilos de enseñanza y en las actitudes que tenemos como maestros

¿Qué características se observan en la comunidad educativa de estos centros de trabajo que fomentan la inclusión educativa?

Una si sería como el liderazgo, como tú misma lo planteas, tiene que hacerlo necesariamente con la necesidad de dialogar entre maestros porque yo creo somos muy pocos los centros que dialogamos sobre el aprendizaje de los niños, el otro es esta parte que los niños aprender, ese sería como fundamental y otra tiene que ser con el trabajo en colaboración, yo creo que solos es muy difícil lograr como avanzar en la inclusión educativa, la otra el diagnóstico que puede estar planteado a través del índice pero si aplicarlo bajo el esquema que estamos con la participación de los padres de familia, con la participación de alumnos que lo pueden hacer y con la participación del maestro y del director.....

Anexo 7. Fragmento de transcripción de entrevista al Asesor de Educación Especial (CRIIE)

.....¿Qué es inclusión educativa? Es contemplar a los alumnos, te lo voy a decir muy coloquial, es contemplar a los alumnos en el mismo sistema con las mismas condiciones, características, derechos, haciendo las adecuaciones y las, los, las componentes necesarios para atenderlos.

¿Qué características consideras debe tener un centro de trabajo con orientación inclusiva?

Primeramente una visión de lo que es una inclusión, y de que a todos les puede dar la misma atención, con sus propias características, si no contemplan una visión así, no es un centro con inclusión educativa. La segunda debe de haber un centro inclusivo es cuando consideras metodologías, herramientas y estrategias propias para cada alumno, que vendría haciendo en el área de acceso al currículo.

¿Qué factores intervienen para lograr la inclusión educativa y atención a la diversidad en las escuelas regulares?

Las políticas educativas de arriba están el problema o de arriba está el acierto, política educativa como te presenta, como te instruye, como te condiciona para que de esa parte, política educativa es la que te tiene que generar esa visión y esa parte práctica.

¿Cuál es tu función como asesor de educación especial?

Informar, que, como, cuando, asesorar, orientar o asesorar, que hacer, y dista mucho de una asesoría técnica, es más una asesoría práctica, qué hacer con los alumnos, como hacerlos, que te sirve y que no te sirve, que pueden implementar, que puedes este, utilizar, de que herramientas te puedes valer, y al medio en donde estamos es ir incursionando por ejemplo, en metodologías diferentes, erradicando practicas obsoletas, que hay muchas la verdad, estoy impactada.

¿Qué acciones desarrollas como asesor de educación especial para eliminar las barreras en el aprendizaje y participación de los alumnos y alumnas que asisten a las escuelas preescolares que atiendes?

Partes de la sensibilidad, ¿a quién? al docente, al padre de familia, de la aceptación, una sensibilidad para la aceptación de esos niños, así como te dejas ir mucho, al convencimiento, sensibilizar y convencer y después de que logras esa parte, reconocer las capacidades del docente, porque el docente se enfrenta a la situación de, no soy maestro especialista, una concepción de que no soy maestro especialista y se cierran a que no tienen las habilidades, las capacidades, las herramientas

Anexo 8. Fragmento de transcripción de entrevista a Directivo de Preescolar

.....Los alumnos deben de respetar a todos, y hemos hecho como plantel en el proyecto educativo sean puesto metas para integrar, para el respeto, para la participación, y colaborar todos, y llevar a cabo las acciones, a la hora del recreo se buscaron alternativas para que los niños se respeten y respeten a los compañeros que tenemos con alguna barrera de aprendizaje por ejemplo todavía tenemos la niña con problema motor, tiene dificultad para caminar, entonces hasta hoy ningún niño se burla de nadie y en el recreo tenemos que hay áreas para que ellos jueguen por equipo, forman equipo de futbol, otro de basquetbol, le ponen camisetas de diferente color para que se distinga el equipo, tenemos dos áreas de juego y son con juguetes y hay un letrero con imagen con poca letra donde el niños está visualizando que debe respetar al compañero, también tenemos el área de juego, de los juegos columpios resbaladillas hay otra imagen, se aplica el tiempo fuera, cada maestra hizo el tiempo fuera, cada maestra hizo acuerdos con los niños las llevan durante toda la semana y por mes se está trabajando un valor.

¿Cómo identifican como comunidad educativa a un alumno con discapacidad o en riesgo educativo?

Si, de inicio ningún alumno nos ha llegado hasta hoy, con algún diagnostico ni con una evaluación psicopedagógica, el niño que tuvimos con síndrome de Down tampoco tenía una evaluación psicopedagógica ni diagnostica, pues en el niño es muy palpable, por las características del síndrome de Down, los otros niños no, al inicio del ciclo de agosto a setiembre se hace un diagnóstico, y se dan cuenta de los alumnos que tienen una barrera de aprendizaje, pero aun así posterior del ese diagnóstico, se localizaron después de la observación y la práctica de la maestra, se detectaron otros dos alumnos, que nos falta esos conocimientos para aplicar las pruebas desde el inicio adecuadas para detectarlos, también te quiero decir muchos alumnos que son 33 para que en mes y medio se puede hacer un diagnóstico individual.

¿Qué estrategias desde tu función implementas para la atención educativa del alumno con discapacidad o en riesgo educativo?

Gestiono, siempre he gestionado para que nos manden los apoyos, yo siempre he gestionado, yo siempre he solicitado un USAER aquí de planta por la cantidad de alumnos, y la necesidad, lo he solicitado y no he sido escuchado, continúe con mi gestión y solicite a la supervisión y si fui atendida y me mando al CRIIE, también he solicitado a la presidencia y no sido escuchada (risas), pero continuo con mis gestiones de oficios, insisto e insisto y he tenido resultados, con el CRIIE tenemos el apoyo, también al mismo CRIIE le solicito cuando nosotros también de capacitación nos dan talleres, también para padres de familia, para papas con niños que las maestras identificaron con problemas de conducta y son especifica en ese grupo y yo estoy dándole seguimiento a los niños que tenemos focalizados, checo la agenda, le checo a la maestra su seguimiento de evolución de los niños, si requiere de algún material se le proporciona, si requerimos si la maestras necesitan, si he tenido respuesta por parte del CRIIE

Anexo 9. Fragmento de transcripción de entrevista a Docente de Preescolar

.....Si, la niña que tuve, ahorita un niño si tiene la capacidad pero es más buscar lo afectivo que es más emocional, una barrera emocional, eso me lo hizo ver la asesora de Educación Especial, pues que como que me entrega los trabajos bien mal estructurados, este nunca completos, pero me asombra cuando pregunto o las respuestas que me da, es una forma de manifestarse

La niña con hidrocefalia, ¿Qué características tenía?

Tenía memoria a corto plazo, que no podía hacer las cosas, se le olvidaban muy fáciles, tenía problemas con su coordinación, este... no podía correr, no podía sentarse, caminaba muy, no tan preciso, mmm este, sus trabajos tampoco, su ritmo era más lento, sus trabajos también estaban mal estructurados, este. No sé.

¿Qué atención educativa le dabas?

¿Qué atención?.. Pues era trabajo después de clase, me quedaba un tiempo, este le hacía planteamientos sencillos, eh me ayudaba con a la hora de la organización, que reparte esto, que entrega a tus compañeros, que más, las adecuaciones

¿En qué proceso pedagógico tú empezaste a considerar la atención de la alumna con discapacidad? ¿Desde qué proceso educativo empezaste a visionar la atención necesitaba?

Después de sus primeras semanas de diagnóstico, cuando analice algunas, al observar sus movimientos, este ¿si sería eso? Este más en sus respuestas, al inicio durante las primeras semanas al inicio, porque era muy sociable, yo hacía preguntas y no coincidía con su edad en relación a sus conocimientos. – ¿Tuviste su diagnóstico, en que momento dijiste con ella voy a lograr esto, o aquello? – Yo creo aquí no fui muy, no tuve muy claro de lo que hacer, en ese momento yo nada más durante su diagnóstico detecte, en ese momento recibí el apoyo del asesor del CRIIE y él fue, el que me fue diciendo, porque me decía ¿qué es lo que observas en ello? Y pues me asesoraba en esa parte, fue cuando obtuve el apoyo de del maestro durante un poquito después del diagnóstico, ya me fue guiando sobre todo para hacerlo

¿Te ha sido de utilidad la intervención del asesor del CRIIE en tu práctica docente?

Sí, porque algunas de las sugerencias las he considerado e incluir dentro de mi planeación. Primero en mi actitud, si mm, en la forma como veo a los niños, antes te decía yo no los incluía y si experimentado cambios en mi actitud y en la forma de organizar a los niños, porque tengo que ver como incluirlo y tenerlo presente.....

Anexo 10. Fragmento de transcripción de entrevista de Grupo Focal

.....Por medio de solicitudes de la autoridad superior y ellas a las instancias correspondientes para poder dar respuesta para el apoyo del CRIIE y definitivamente es determinante que toda la comunidad educativa hacer lo que nos corresponde a cada uno cumplir con la responsabilidad para poder cumplir con el logro de los aprendizajes, si ha fallado algunas instancias o a quien corresponde de acuerdo a la ley, pero como plantel este no porque ha buscado los medios de acuerdo a las necesidades que se han tenido y para solucionar problemas. Como tener al CRIIE antes lo teníamos como cada 2 meses ahorita es más constante el seguimiento... surge del plantel que tenemos esa necesidad, una área de oportunidad que fortalecer para poder atender a los niños con barreras o discapacidad, porque no nos llegó directo si no que se estuvo que hacer de esa manera ¿Consideras que diversificar la didáctica educativa es suficiente para que el alumno con discapacidad o en riesgo educativo aprenda? ¿Por qué?

D3: No es suficiente, pero como educadora la actitud que vas tomando para apoyar, la discapacidad y barreras de aprendizaje no lo considero igual porque depende de la discapacidad D4: Yo digo que no, porque en primer lugar manejamos grupos numerosos, siempre se necesita y se toma mucho en cuenta el problema que tiene el alumno, que discapacidad se tiene para poder tener un apoyo, en otras escuelas se cuenta con una persona especialista de planta para tener esos niños atendidos

DI: No, porque no quiere decir que los resultados que se han obtenido de acuerdo al trabajo que se ha elaborado no son buenos, es bueno de acuerdo al compromiso que han adquirido las maestras que han trabajado a pesar de las adversidades, que no es lo mismo que se tenga una maestra USAER, y que de un seguimiento, tanta maestra, alumno como papá, como la maestra si tiene tres niños en el caso de la D1, si se requiere que este más a la par con ella para decirle sabes que esto sí, esto no, de las actividades que se sugieran, si las estas aplicando yo como USAER tendría que poner otras porque estas no me están funcionando ...pero lo que han trabajado si han tenido resultados, esos niños han avanzado de acuerdo a las adecuaciones que tiene planteadas. D4: No es nada nuevo, es algo que se está haciendo y que las maestras hacemos dentro del aula si queremos promover el aprendizaje de todos los niños, porque yo no puedo llegar al aula a poner una actividad para todos los niños, si lo hacía eh, pero con la realización de la maestría en Educación Táctica, ya no me considero que soy una maestra que le da lo mismo a todos trato de, me cuesta mucho trabajo darle a cada quien lo que necesita, yo en lo personal me siento a gusto si yo sé que la estoy regando con una sola actividad para todos, por ética profesional tengo que ya diversificar mi trabajo, porque sé que ningún niño aprende de la misma manera

-¿Podría ser una estrategia para ustedes en dado caso que tengan un alumno con discapacidad y no tengan la USAER permanente?

D4: Si, considero que sí. DI: No, porque los conocimientos que tengo al respecto yo no darían después de mis evaluaciones de un ciclo escolar el resultado de perfil de egreso porque para un niño con discapacidad o BAP también tiene ciertas características

Apéndice C

Anexo 11. Instrumento de guía de observación

1. Estructura y organización escolar.
 - a. Acciones directivas
 - Organizador institucional
 - Promovedor y apoyo de los procesos de enseñanza
 - Gestor administrativo
 - b. Acciones docentes
 - Ajustan estilo a las necesidades (contexto), se adecuan diversos estilos.
 - Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución en su disciplina.
 - Son buenos administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.
 - Autocríticos
 - Más rigurosos y controladores
 - Más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos, preocupados por la actualización, renovación, etc.
 - Mayor proyección o visión de futuro
 - Más técnicos, menor experiencia, dominio técnico.
 - Más optimistas.
 - Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo entre docentes y padres de familia docente
2. Prácticas e identidades compartidas entre docentes
 - Identificar y articular la visión de la escuela.
 - Desarrollo de las personas.
 - Fortalecer la cultura escolar inclusiva.
 - Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje

- Fomentar la creación de comunidades de profesionales de aprendizaje.
3. Participación en la comunidad.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
 - Gestionar relaciones interpersonales.
 - Gestionar estructuras organizativas.
 - Fomentar la autonomía curricular y organizativa.

Formato de Observación

Criterios a observar	Observaciones
1. Estructura y organización escolar	
2. Prácticas e identidades compartidas entre docentes	
3. Participación en la comunidad.	

Apéndice D

Anexo 12. Proceso de Observación y diario de reflexión 1

Es la primera visita al preescolar PS, la cual estoy en compañía de la asesora AEE del CRIIE, como no sabía dónde se localizaba, ella me trajo al centro escolar. El centro escolar está ubicado a las afueras de una comunidad del municipio de Silao, Guanajuato, sus calles son de terracería sin pavimentar, alrededor hay casas de ladrillo, y atrás de la escuela, una primaria y el centro de salud. A primera vista, sus instalaciones destacan de las instituciones de alrededor por el cuidado en el mantenimiento de las instalaciones, pues está pintada de color naranja fuerte y naranja pastel y sin grafiti, además sus bardas son altas, al entrar a la escuela se observa limpio y cuidado, con murales pintados en la pared, un grupo en la clase de música cantando. Se observa en los salones y dirección equipamiento tecnológico y didáctico con el que cuenta, además se observan rampas en la escuela, como recurso de ajuste de acceso para una alumna con discapacidad motora que asiste a ésta. Cuenta con una dirección, un área de baños para niños y niñas en buen estado y limpios, siete salones, un área de juego equipada con juegos de psicomotricidad de fierro, un patio de deportes y patio cívico.

El CTE está formado por director técnico, seis docentes, un maestro de música y un maestro de educación física. Cuenta con 198 alumnos adscritos, de los cuales 1 tiene discapacidad motora temporal, 1 con probable discapacidad intelectual por retraso psicomotor importante, 1 con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, 1 con Dx. Hipoglucosa y 25 alumnos que presentan barreras de aprendizaje y participación por retraso evolutivo de lenguaje.

Al llegar a PS, la directora me recibió con mucha disposición y entusiasmo, y rápidamente me asignó un lugar para llevar a cabo la entrevista con la educadora, pues ya tenía todo organizado con anticipación para que los niños no se quedaran solos en lo que se ocupaba conmigo. Para después continuar con la entrevista a ella como directora.

Anexo 13. Proceso de Observación y diario de reflexión 2

Observación.

Criterios a observar	Observaciones
Estructura y organización escolar.	Hay rampas de acceso. Se reúnen todos los jueves de manera extraescolar (constancia de acta de reuniones). Buena organización institucional, la maestra organiza a las maestras de las acciones que tiene que hacer y está al pendiente que se hagan. Equipamiento con material didáctico y tecnológico. Docente realiza actividades concretas y prácticas, induce a la autocrítica con cuestionamientos, organiza a los alumnos en grupos de trabajo. Optimista, buen trato.
Prácticas e identidades compartidas entre docentes	Existe un acuerdo de cuidar las áreas de guardia para cuidar a los niños a la hora de recreo. Actividades de actividad física, prestan juguetes a la hora del recreo. Las docentes se centran al proceso de aprendizaje porque están todo el tiempo en actividad con su grupo
Participación en la comunidad.	La directora estaba en reunión con padres de familia. Existe constancia de carta compromiso con los padres de familia para tomar acuerdos para atender situaciones específicas de los alumnos.

Esta visita entre al grupo de la maestra DP, cuando llegue al salón realizaba una actividad sobre el tema de la familia, al ingresar al salón la maestra se puso nerviosa y se desconcentró de lo que estaba haciendo, lo que inquietó a los niños además de mi presencia. Los niños estaban organizados en equipo sentados en mesas de trabajo de 6 niños, formaban un total de 7 equipos, estaba trabajando con una lámina que tenía cada niño en su lugar que mostraba diferentes tipos de familias y las estaban observando. Al ver la maestra la intranquilidad de los niños optó por contarles un cuento para captar su atención sobre el tema, para finalmente llegara la hora del *lunch* y comieron su refrigerio. Aproveche para pedirle su planeación, a lo cual pude observar que era una situación didáctica sobre el tema de la familia para el grupo y contenía una adecuación curricular de manera general.

Al salir al recreo se observa que hay actividades de activación física, y les prestan juguetes como acción de control de disciplina, se observa a los niños más

tranquilos. Después de tocar la campana, continúe con en el grupo de segundo de preescolar, se les dio masa a los niños y se les pidió que cada niño formara su familia, ahora la maestra se mostraba tranquila con la actividad respondiendo a las peticiones de los alumnos. En un caso de una niña, que solo hacía bolitas, y los demás compañeros ya habían terminado se acercó la maestra para apoyarla y guío para que formara un cuerpo: “ponle cabeza”, ¿qué falta? la panza, etc. A los niños se les dificultaba formar cuerpos con la masa de modelar...al poco rato ya era la hora de terminar la jornada escolar.

Diario de reflexión

1. ¿Afecto mi presencia la dinámica del grupo? Sí porque la maestra se puso nerviosa, al comentar: “nunca me habían observado en todos estos años de servicio” y los niños se pusieron intranquilos.

2. Llama mi atención la actividad, se maneja una situación didáctica para todos, lo cual algunos niños accedían, otros no les llama la atención hacían otra cosa diferente a lo que se les pedía y otros no lo lograban mi duda ¿Es suficiente para que aprenda el alumno con barreras de aprendizaje y participación y/o discapacidad/ AS?

Experiencia de investigación: Los alumnos en el recreo se observan tranquilos, con mayor facilidad de convivir, al tener diferentes actividades de juego.

Anexo 14. Proceso de Observación y diario de reflexión 3

Criterios a observar	Observaciones
Estructura y organización escolar.	DI está al pendiente de que el personal cumpla sus actividades, optimiza tiempos y espacios. Llevan a cabo CTE extra escolar cada jueves como comunidad de aprendizaje y fomentar el trabajo colaborativo, asesorías con CRIIE (constancias de talleres de capacitación, ruta de mejora)
Prácticas e identidades compartidas entre docentes	Pasa por cada equipo ayudando, orientando el trabajo. Existe trabajo colaborativo del CRIIE y maestra, evidencias de acompañamiento y seguimiento (Registro de Visita, reporte del alumno, expediente). Existe informe de lenguaje, carta compromiso, registro de visitas del CRIIE, registro de evaluación del alumno, plan de trabajo con acciones y logros)
Participación en la comunidad.	La educadora comenta que se ha pedido apoyo a los padres de llevarlo al DIF, pero en el DIF lo canalizan al neurólogo pero se ha perdido la cita.

Se inicia la tercera visita al preescolar, como todas las anteriores, las maestras están dentro de su salón haciendo actividades didácticas. La directora me acompañó al salón, en esta ocasión fue al salón de tercero de preescolar y me explico que existen en el grupo tres alumnos en situación de riesgo: 1) Discapacidad motriz temporal, 2) Dx. TDAH e 3) Hipoglucemia (ritmo lento de aprendizaje).

La dinámica del grupo se distribuye en equipos de cuatro miembros para elaborar diferentes construcciones con material de ensamble, el equipo se tenía que poner de acuerdo en que era lo iban hacer, para después construirlo. Se observa buen manejo del grupo, propicia la participación de los alumnos (competencia comunicativa), respeto de turnos. Se establece la misma actividad para todo el grupo, la cual por un tiempo fue de interés para los niños, pero al rato se perdió un interés, el cual tuvo que intervenir la educadora para que los equipos terminarán sus construcciones. La maestra se acerca con el niño Dx. TDAH pues se le dificulta respetar las reglas y límites de trabajo en equipo, empieza a jugar sólo ante la dificultad de trabajar en equipo, la maestra se acerca para convencerlo de compartir. Después se expone por equipo.

En la planeación se observa adecuación curricular, sin embargo en la práctica no queda claro que se lleve tal ajuste, que favorezca al niño, pues el conforme pasaba el

tiempo aumentaba su agresión con los compañeros, molestando a la alumna con discapacidad motriz temporal. Comentario de la maestra dice “que no hay un avance constante en la conducta del niño, pues unos días está tranquilo y otros no”. Finalmente termina el día escolar.

Al final de la jornada se llevaron a cabo una reunión técnico pedagógica, la cual tuve la oportunidad de participar, DI regula la junta de manera precisa, cuestiona e indaga entre compañera fomentando el trabajo colaborativo, la lista de coteje en si el avance del alumno porque sus evaluaciones son escuetos para todo lo que aprendió, no abandonen su diario, la educación es integral.

Se analizan aspectos sobre avances y dificultades sobre alumnos rezagados y grupales, en la que en la plática se daban opiniones y proponían sugerencias entre docentes, observando el trabajo colaborativo entre ellas, donde la Directora propicia la participación de todas las maestras. Se revisan acuerdos y compromisos para implementar las acciones que son prioritarias.

Diario de reflexión

1. ¿Por qué no es constante los avances del alumno con TDAH? Posiblemente, aunque hay evidencias escritas del trabajo con el alumno en la práctica la maestra sigue siendo tradicionalista al poner límites y reglas, aunado con no contar con un tratamiento médico y psicológico y el apoyo de los padres es limitado pues existe inconformidad al presentar una queja ante las instancias de jurídico educativa.
2. ¿Qué sentimientos se desprenden? Frustración
3. ¿A quién o a quienes depende alinear las acciones y apoyos ante la atención de los alumnos con estas características? A toda la comunidad educativa, desde autoridades hasta maestros pensando en los apoyos extraescolares, vinculación, coordinación.

Experiencia de investigación: Para la atención de alumnos BAP es necesario todos estar coordinados en una misma línea de acción de manera responsable y colaborativa.

Apéndice E

Anexo 15. Carta de consentimiento informado para participar en proyecto de investigación

“El liderazgo directivo y docente como estrategia de inclusión educativa”

Por medio de la presente se le invita a participar en un proyecto de investigación con el objetivo de describir y analizar de qué manera las acciones de liderazgo tanto de maestros y directores fomentan la inclusión educativa en las escuelas regulares de nivel primaria, como parte fundamental de las actividades del curso de “Proyecto de Investigación Aplicada II” clave: ED4035L, para obtener el grado de Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, siendo alumna adscrita de esta institución con matrícula A01313754.

El estudio plantea como supuesto de investigación que el liderazgo directivo y docente desempeña un papel de primer orden para la promoción de valores inclusivos en el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas, ambos comprometidos en el establecimiento de organismos que aprenden y crecen en comunidades profesionales de aprendizaje Tal objeto de investigación con el respaldo de las autoridades de la Universidad Virtual de Tecnológico de Monterrey.

Ante lo anterior en el desafío de promover una educación democrática, equitativa y con justicia social, surge como problema de investigación el siguiente:

¿Mediante qué prácticas de liderazgo directivo y docente es posible implementar en las escuelas de educación básica del Estado de Guanajuato el enfoque inclusivo y atención a la diversidad?

Se espera que en este estudio participe una muestra de 10 informantes: una autoridad educativa, un director y siete docentes de una escuela regular de educación preescolar y un asesor de educación especial del municipio de Silao, Guanajuato seleccionadas por los siguientes criterios: a) ser un centro educativo que se reconozca en la realización de buenas prácticas de inclusión educativa, tanto de manera curricular como estructural, b) de manera organizativa desde el proyecto educativo hasta en el

trabajo del aula contemple metas y acciones educativas en respuesta a los alumnos con discapacidad o alto riesgo educativo y c) su plantilla de personal cuente con directivos y docentes comprometidos con la atención a la diversidad e inclusión educativa.

Si usted decide aceptar esta invitación, su participación consistirá en realizar una entrevista que conforman los instrumentos de recolección de datos desarrollados para este proyecto que ayudará a la selección de las escuelas a investigar, así como la participación en el conocimiento de los resultados. El investigador es responsable de dar información oportuna sobre cualquier duda o aclaración que requiera durante la resolución de los instrumentos así como su participación en dicho proyecto.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, pues será anónima la contestación de los instrumentos de investigación. Si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de las personas participantes.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará sus relaciones con la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, entendiendo que conserva el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que ello afecte su participación en esta Institución Educativa o en alguna otra.

Más adelante en el documento se señalan los datos de contacto para cualquier duda o aclaración.

Si usted decide participar en este estudio, por favor anota su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento en lo anteriormente estipulado.

Nombre y firma del participante: _____

Nombre y firma del investigador responsable: _____

Fecha: _____

Formas de contacto en caso de dudas respecto al estudio:

LTCH Mia Giovanna Simental Aldaba

Alumna ITESM Virtual

Dra. María del Pilar Valdés Ramírez

Asesor Titular del Proyecto “Desarrollo y perfeccionamiento del liderazgo en la práctica docente”
Docente ITESM Virtual

Dra. Patricia Illoldi Rangel

Asesor Tutor del Proyecto
Docente ITESM Virtual /Laboratorio de Sistemas de Información Geográfica. Instituto de Biología,
UNAM

Apéndice F

Anexo 16. Categoría 1: Conceptos, acciones y realidad

	Subcategoría	AE	AEE	DI	DP	FP
1	Términos y acciones no claros	<p>AE: Yo creo que no hay una concepción clara de lo que es la inclusión educativa y hay una mezcolanza entre término y acciones.</p> <p>AE: Avanzando a la mejor a la claridad de la política internacional de la Inclusión Educativa, política educativa nacional y hasta la estatal a la mejor, no hemos logrado transformar lo que realmente debe suceder en las escuelas.</p> <p>AE: Desde el proceso formativo a nivel nacional y estatal se generó como esta asociación niño-problema, niño – necesidad educativa especial y ahora con lo de las barreras del aprendizaje todavía se la siguen adjudicando al niño.</p>	<p>AEE: no hemos llegado al proceso de integración, porque hay la segregación de los niños, están insertados, y el sistema te lleva a esa parte, esto es educación especial, estos son los niños, y acá esta otra parte, rezago, pero no los ven como un todo, entonces ni siquiera hay una integración menos inclusión.</p>	<p>DI: Principalmente cuando tenemos niños con ciertas características darles más peso a esas clases cuando ya tenemos esos niños aquí, porque los hemos tenido y nos ha costado mucho trabajo.</p>	<p>DP: Es algo que tienes que hacerlo y que yo no tengo esas herramientas.</p> <p>DP: Diversificar la práctica sería lo ideal, si ya tuviera bien esa competencia de poder diversificarla y hacer los planteamientos bien</p>	<p>GF: Falta de conocimiento para conocer las características de mis alumnos.</p> <p>GFD: No sé qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), no te entiendo a qué te refieres con diversificar la didáctica.</p>
2	Falta de apoyo educativos y extra educativos para la atención del alumno con discapacidad.	<p>AE: son muy pocos los maestros rechazan hablando de discapacidad en las escuelas regulares y más bien lo que los maestros piden a gritos son orientaciones y apoyo como de cómo le hago para trabajar con este niño.</p> <p>AE: cuando se habla de la educación especial deberíamos referirnos a niños con discapacidad y Aptitudes, lo que dice la ley, aunque yo creo que la educación especial ha estado muy alejada de la discapacidad, de</p>	<p>AEE: Nunca se entra al patrón de lo que es USAER, a la modalidad o a la formación de un docente USAER, pues debe transformar la práctica educativa del docente no al alumno y creo que no se ha dado esa parte.</p> <p>AEE: No te ubicas, te ubicas en atender al alumno, no en transformar la práctica educativa del docente.</p>	<p>DI: Es importante que tengamos la orientación, no nada más una pincelada más profundo y</p> <p>DI: Incongruencia entre las políticas y los apoyos o recursos.</p> <p>DI: Falta de vinculación en instituciones médicas o especialista a donde mandar para diagnóstico médico y tratamiento.</p> <p>DI: Vienen muchos escritos, también vienen</p>	<p>DP: Trato de involucrarla pero a veces te digo me absorbía mucho los niños, se me dificulto el poder tener un tiempo a la niña con discapacidad, no lo podía equilibrar.</p>	<p>GFP: Necesitamos una persona especialista para hacer mi diagnostico por lo menos agosto-septiembre para entonces sí, parto de ahí mis acciones para el ciclo y mis evaluaciones, parto específicamente de la problemática mientras tanto de repente doy pasos de ciego, porque creo que es así y me confundí.</p>

		<p>los niños con discapacidad de como realmente aprenden los niños con discapacidad. AE: Se sigue arrastrando con el modelo médico, el modelo terapéutico y no hemos transitado realmente en el modelo educativo en educación especial.</p>		<p>los de los derechos humanos pero donde están los apoyos en cuestión de recursos humanos y financieros.</p>		
3	<p>Confusión en el planteamiento en el sistema educativo</p>	<p>AE: En México hubo una confusión que generada por la propia administración del sistema cuando realmente el planteamiento a nivel internacional era la inclusión educativa, el diseño universal para el aprendizaje, y eliminar las barreras para el aprendizaje por las cuales los niños no estaban aprendiendo AEE: La inclusión es un planteamiento teórico y no una realidad</p>	<p>AE: práctica tradicionalista en cuanto lo que eran grupos de apoyo, no se ha dado ese brinco de grupos de apoyo a un maestro USAER,</p>	<p>DI: Falta esa congruencia, así como quieren todo sistemático también falta el proceso sistemático de lo que es la inclusión. DI: No se puede subir al sistema de control escolar los niños con discapacidad en preescolar.</p>	<p>DP: En esta ruta no está muy clara, habla de rezagos no discapacidad, pero si se han visto en los años anteriores sobre que ruta vamos a tomar</p>	<p>GF: Son muchas cosas porque también ahí va que le corresponde al docente, a cada uno de la comunidad educativa, lo del congreso (teoría) es bonito pero la realidad no la tenemos aquí.</p>

Anexo 17. Categorización 2: Proceso de reestructuración.

	Subcategoría	AE	AEE	DI	DP	GFD
1	Cambio en la organización y estructura del centro de trabajo.	<p>AE: Tiene que ver con el proceso formativo de la gente de educación especial.</p> <p>AE: Es necesaria la parte teórica pero tienes que llevarlo así a un proceso de práctica para que tú hagas como la relación.</p> <p>AEE: La gestión o la autogestión que tengo que hacer para poder tener una respuesta adecuada a los niños.</p>	<p>AEE: Visión de que a todos les puede dar la misma atención, con sus propias características.</p> <p>AEE: Proceso que está en pañales, no hemos llegado al proceso de integración, porque hay la segregación de los niños, están insertados, y el sistema te lleva a esa parte, esto es educación especial.</p>	<p>DI: El proceso se ha iniciado, la escuela se ha propuesto atender a todos.</p> <p>DI: La escuela implementa por sus propios medios, no por los medios gubernamentales cubrir sus necesidades de material y de todo el personal y tu servidora hemos solicitado la capacitación al CRIIE.</p> <p>DI: A pesar de las adversidades que tenemos en la infraestructura, apoyos, materiales para niños discapacitados o para niños con barreras de aprendizaje, no me desanimo en atenderlo y seguir.</p>	<p>DP: Me siento como un proceso en el que apenas empiezo a experimentar y en que de repente lo estoy trabajando, y de repente lo abandono, no es constante.</p> <p>DP: Estamos en ese proceso en que sabemos que atendemos a niños de distintas capacidades, y ahora el proceso es la formación del docente</p> <p>DP: Es un cambio de actitud, el personal y los padres ven que el espacio educativo tiene que venir todos</p>	<p>GFD: Que el alumno aprenda a nivel personal, centro educativo y a nivel sistema educativo (visión).</p> <p>GFD: Con la niña de discapacidad motora se adecuaron algunos espacios.</p> <p>GFD: Se realizan adecuaciones curriculares a la planeación</p>
2	Proyecto educativo y ruta de mejora.	<p>AE: El índice de inclusión puede ser un buen recurso para elaborar el proyecto educativo y ruta de mejora, pero a nivel nacional no se ha reconocido la importancia que puede tener el índice para proveer la inclusión educativa.</p> <p>AE: Se puede implementar depende del planteamiento o visión de liderazgo del directivo.</p>	<p>AE: Estos son los niños, y acá esta otra parte, rezago, pero no los ven como un todo, entonces ni siquiera hay una integración menos inclusión</p>	<p>DI: En la ruta de mejora no se puse una meta específica para los niños con discapacidad, pero la meta en sí dice, la asistencia de los alumnos y evitar el rezago, cuando estamos hablando de eso, estamos atendiendo a todos y ahí entra los alumnos con discapacidad y los alumnos con barrera de aprendizaje.</p>	<p>DP: En esta ruta no está muy clara la meta, habla de rezagos no discapacidad</p>	<p>GFP: Las reuniones extraescolares CTE han apoyado a atender todos esos como para su aprendizaje, se hace un diagnóstico, da seguimiento y acciones de tiempo y registran avances.</p>

	Responsabilidad compartida entre toda la comunidad educativa	AE: Los cambios no se van a dar de sí de arriba hacia abajo sino más bien desde la escuela, desde cada maestro en cada aula y está comprobado que así ha funcionado	AE. Se puede implementar si desde política educativa viene política educativa como te presenta, como te instruye, como te condiciona	DI: Un día va a llegar darse la atención específica con todas sus características como lo menciona los acuerdos, las leyes, los programas, cuando venga de arriba la línea directa de que hay que dar lo que se debe de dar. DI: He gestionado para que nos manden los apoyos, algunas no he sido escuchada	DP: Un plan y que tuviera una rendición de cuentas de cómo va ese proceso.	GFD: Es determinante que toda la comunidad educativa haga lo que nos corresponde a cada uno, cumplir con la responsabilidad, si ha fallado algunas instancias o a quien corresponde de acuerdo a la ley.
--	--	---	--	--	--	--

Anexo 18. Categorización 3: Factores actitudinales favorecedores

	AE	AEE	DI	DP	GFD
1	<p>AEE: Apoyo, orientación, vinculación, acompañamiento al maestro que le permita, realmente sentir seguro de lo que está haciendo.</p> <p>AEE: La diferencia de un director a otro, que tiene que ver con la actitud, y eso determina y eso determina la operación de un servicio.</p> <p>AEE: La necesidad de todos aquellos apoyos internos en la organización de la aula como factores externos que era la familia y la gente de USAER como podíamos apoyarlos para que el niño aprenda.</p> <p>AEE: Responsabilidad de gestión</p> <p>AEE: Tendríamos que empezar a generar la confianza</p>	<p>AEE: Como experiencia en el CRIIE y en USAER, tienes que ser muy asertivo.</p> <p>AEE: Es el que impulsa, genera, el que crea cambios, y que genera convicciones.</p> <p>AEE: Te lleva de la mano, te orienta, te proporciona, comparte responsabilidades, y reconoce los aciertos y apoya los desaciertos.</p> <p>AEE: Generar espacios para la capacitación y auto capacitación.</p> <p>AEE: Sensibilizar, motivar, orientar, informar, autocapacitarse.</p> <p>AEE: Partes de la sensibilidad para la aceptación de los niños con discapacidad en el docente y al padre de familia, al convencimiento, y reconocer las capacidades del docente.</p>	<p>DI: Dirige, es responsable y está comprometido y saber llevar al equipo sobre una misma línea para lograr que los alumnos de preescolar PS logren aprendizajes esperados.</p> <p>DI: Aceptar a todos por igual y hacer empático a los demás, también sabemos que no tenemos todas las herramientas pero aun así nosotros si lo vamos a lograr.</p> <p>DI: Los acepto, atiendo y quiero el bien tanto para ellos como para cualquier alumno del plantel</p>	<p>DP: Cambio de actitud, la forma como veo a los niños.</p> <p>DP: Disposición de aceptar a los niños.</p> <p>DP: Cumplir con nuestro papel, pues nosotros somos las responsables.</p>	<p>GFD: Admitir que todos los niños en este caso tienen derecho a recibir educación</p> <p>GFD: No solo la maestra es responsable del aprendizaje.</p> <p>GFD: Como educadora la actitud que vas tomando para apoyar la discapacidad y barreras de aprendizaje.</p>

Anexo 19. Categorización 4: Transformación en la práctica docente

	Subcategoría	AE	AEE	DI	DP	GFD
1	Diagnostico e identificación de barreras de aprendizaje.	AE: Ir ajustando a las características y necesidades del niño, para poder hacer es ajuste razonable o este diseño universal para que el niño aprende. AE: No hemos transitado aun esquema de identificación realmente de cuál es la barrera para el aprendizaje y tampoco tenemos las herramientas para darla (Educación Especial).	AEE: Con la intervención del CRIIE El docente ha enfrentado a cambios: se preocupa para saber cómo aprende el niño, el estilo de aprendizaje que necesita, los materiales que requiere, la modalidad de trabajo, el tipo de agrupación, han implementado otras estrategias otras herramientas.	DI: Hasta el día de hoy, ningún alumno nos ha llegado con algún diagnóstico médico, la maestra hace su diagnóstico inicial, falta conocimiento en las características de discapacidad y determinar acciones específicas para su aprendizaje. DI: Las reuniones técnico pedagógicas han apoyado precisamente a atender todos esos niños en sus aprendizajes, se hace un diagnóstico, a este se le da un seguimiento, y acciones a que tiempo y se están registrando los avances de estos alumnos.		GFP: Después del diagnóstico realizamos un plan de trabajo que se está llevando a cabo por todo el año, lo mencionaba que cada mes estamos rindiendo cuentas lo que reportamos mes por mes (ruta de mejora) lo que nos esta funcionando o no que se nos dificulta como ajuste a las necesidades de los alumnos. GFP: Tener un alumno con discapacidad nos obliga al autoestudio o investigar. GFP: Tenemos que tener una actitud de apertura para poder prepararte, investigar. GFP: Tengo que tener esa actitud de ir a investigar sobre lo que tenga el alumno para para poderlo atender y saber cómo aprende.
2	Metodología de enseñanza	AE: Necesitas darles varios planteamientos o varias posibilidades a todos los niños no nada más al alumno con discapacidad. AE: Si estamos reconociendo que el niño aprende, que cada uno tiene un estilo y que cada maestro tiene un estilo de enseñanza, más bien la respuesta tendría que ser	AEE: Mi función la tengo muy clara tengo que transformar la práctica educativa del docente para que se beneficie el alumno. AEE: Es considerar metodologías, herramientas y estrategias propias para cada	DI: Cambio pedagógico, cambio de actitud, y este también inquietudes, porque se van descubriendo ciertas cosas que hay que saber. DI: Diversificar la didáctica no es suficiente, porque los	DP: Me preocupaban los aprendizajes obtenidos, el poco tiempo para una atención personal. DP: Las adecuaciones curriculares me guían, como instrumento de	GFP: No es nada nuevo, es algo que se está haciendo y que las maestras hacemos dentro del aula si queremos promover el aprendizaje de todos los niños, por ética profesional tengo que ya diversificar mi

		<p>atendiendo las características específicas de cada niño y entonces si generar otra forma de trabajar.</p> <p>AE: Los grandes retos que tenemos tienen que ver con los estilos de enseñanza que tenemos.</p> <p>AEE: Un diseño universal para el aprendizaje, DUA, creo que no hay una concepción clara todavía de lo que es, de lo que implica y de lo que debe generarse dentro de los servicios.</p> <p>AEE: Está fallando un diseño de un programa atendiendo las características de la discapacidad, que realmente pueda aprender los planes y programas.</p>	<p>alumno, que vendría haciendo en el área de acceso al currículo.</p>	<p>conocimientos que tengo al respecto no daría el resultado de perfil de egreso porque para un niño con discapacidad o bpp también tiene ciertas características y va sobre los mismos contenidos.</p>	<p>lo que yo pueda trabajar.</p> <p>DP: La organización del grupo, y otra estrategia sería el tipo de planteamiento, que parte de su capacidad y su realidad.</p>	<p>trabajo, porque sé que ningún niño aprende de la misma manera.</p> <p>GFP: Cambio en el proceso de planificación</p> <p>GFP: Manejamos grupos numerosos para poder diversificar la didáctica.</p>
3	<p>Perspectiva y expectativa hacia el niño</p>	<p>AE: La clave está en el maestro, de cómo el maestro ve al niño.</p> <p>AE: La inclusión nos está diciendo que lo que estamos trabajando con el niño le va servir para aprender y para desarrollarse.</p> <p>AE: Es comprobar que los niños tienen un proceso de aprendizaje que implica tiempo, momentos, apoyos, ritmos y el respecto a ese ritmo deberíamos darle continuidad</p>	<p>AEE: Como asesor del CRIIE darle la oportunidad al docente de ver, como puede trabajar con todos esos niños de una manera integral.</p>	<p>DI: Todo el personal tenga el conocimiento de darle el lugar estos niños.</p> <p>DI: Aceptar aciertos y áreas de oportunidad.</p>	<p>DP: Se observa un cambio de actitud en el personal y los padres.</p> <p>DP: Tenemos disposición de aceptar a los niños</p>	<p>GFP: Tan solo el docentes hace que los compañeros acepte al compañerito que tiene el problema, ahí empezamos la cadenita.</p>
4	<p>Avances en el contexto escolar de los alumnos</p>	<p>AE: Necesitamos precisamente conocer al niño y saber hacia dónde lo quiero llevar yo como maestro, eso solamente lo tengo que encontrar yo como maestro en mi relación y comunicación con el niño.</p>	<p>AEE: Que quieren de este niño al terminar el ciclo escolar, al terminar la preescolar, al terminar la primaria, entonces ver las condiciones, las características del alumno y plantearlas en cuanto al perfil de egreso, que le puedo proporcionar a</p>	<p>DI: Con las evaluaciones con las lista de cotejo, el diario de trabajo, observaciones de las maestras y su informa mensual sobre los avances y dificultades de los niños, tenemos como meta específica lo que es lectura, escritura y</p>	<p>DP: Dentro el perfil de egreso creía que eran necesario algunas herramientas básicas, vi avances pero mis expectativas eran altas.</p>	<p>GFP: El centro educativo está al pendiente de las necesidades de los alumnos.</p> <p>GFD: Se hacen adecuaciones en la planeación.</p> <p>GFP: Los niños con bpp han tenido resultados de acuerdo a las adecuaciones planteadas.</p>

			este niño y plantear, lo que manejamos en educación especial.	matemáticas y la convivencia escolar en la ruta de mejora cada una de las metas rendimos resultados cada mes como centro de trabajo DI: Acciones para que los alumnos se respeten y respeten a todos, identificada como una barrera de aprendizaje.		
--	--	--	---	--	--	--

Anexo 20. Categorización 5: Comunidad profesional de aprendizaje

	Subcategoría	AE	AEE	DI	DP	GFD
1	Trabajo colaborativo	AE: Necesidad de dialogar sobre el aprendizaje de los niños AE: Precisamente en la inclusión educativa es más factible que se dé un trabajo colaborativo.	AEE: La calidad del líder educativo es la autocapacitación y motivación generado espacios en contra turno, después de su horario de trabajo para capacitarse lo que no manejaban	DI: Se analiza la ruta de mejora y consejo técnico escolar, porque en el consejo técnico escolar no es suficiente el tiempo para trabajar todas las necesidades. DI: Hemos tenido muy buenos resultados, aquí las compañeras tiene una madurez de aceptar la crítica constructiva, y eso ayuda a mejorar las planeaciones y prácticas.	DP: El trabajo colaborativo nos fortalece. DP: Un equipo colaborativo, que trabaje en el mismo canal que yo, que atienda la problemática. DP: A través del dialogo se busca algunas soluciones. DP: Con el CRIIE se ha dado trabajo colaborativo de confianza, equidad, aceptación y buena	GFD: Una de las acciones que tenemos el trabajo colaborativo, entre compañeras nos apoyamos, nos sugerimos y comentamos nuestras experiencias y tratamos de encontrarle una solución.
2	Autocapacitación y actualización docente	AE: Nos toca (EE) promover que se hagan los ajustes razonables, hacer llegar recursos metodológicos al maestro regular.	AEE: Soy un complemento, en que te ayudo, en que te sugiero, proporciono, te oriento a ti docente.	DI: Hemos solicitado la capacitación al CRIIE y no la han estado dando, el personal hemos puesto de nuestro tiempo de horas extra clase para que nos den más asesoría fuera de horario, porque queremos cada día preparamos para ir atendiendo estos niños y ser asertiva en nuestra participación.	DP: Nos está apoyando mucho la AEE con sugerencias, anteriormente nosotros lo que sabemos y con experiencias de compañeras nos apoyamos.	GFP: El autoestudio para investigar más sobre las barreras que se nos tan presentando.

Anexo 21. Categoría 6: Educación Especial como agente de cambio

	Subcategoría	AE	AEE	DI	DP	GFD
1	Orientación al maestro regular en procesos de aprendizaje	<p>AE: El papel del maestro USAER, es que el maestro tenga herramientas y recursos para que el niño vaya aprendiendo.</p> <p>AE: Por ley nuestra responsabilidad es discapacidad y AS</p> <p>AE: Focalizar para procesos de formación de discapacidad y realmente podamos tener herramientas de orientación y de apoyo al docente que está atendiendo este niño.</p> <p>AE: 12000 alumnos con discapacidad están inscritos en el sistema educativo estatal, 3800 están en CAM.</p> <p>AE: Si nos reorientáramos a la discapacidad, claro va implicar mayor movilidad, puede ser una necesidad, y la otra a la mejor porque no organizamos como el CRIIE de generar procesos de orientación de a los CTE, orientación clara y precisa.</p> <p>AE: La Educación Especial realmente asume la responsabilidad en relación de hacer más accesible la escuela para que realmente el niño viva un proceso de inclusión.</p>	<p>AEE: Mi función la tengo muy clara tengo que transformar la práctica educativa del docente para que se beneficie el alumno.</p> <p>AEE: Acciones de sensibiliza, informar, asesorar, orientar, de manera práctica, qué hacer con los alumnos, que pueden implementar o herramientas</p> <p>AE: Informar de lo que es una cultura inclusiva</p> <p>AE: Transformar la practica educativa del docente.</p> <p>AE: Aceptar el reto de transformar una escuela, la práctica docente de una escuela, ese es el punto clave para que funcione la atención a la diversidad.</p> <p>AE: Plantear una visión clara.</p> <p>AE: Se deben reorientar las funciones y liderazgos del docente USAER y directivos de USARE.</p>	<p>DI: El CRIIE nos ha ayudado, los avances y resultados que tenemos la verdad ha sido también por las orientaciones y la constancia y permanencia de nuestro asesor, además nos proporciona material didáctico y bibliográfico, pero no es suficiente el tiempo de atención del servicio.</p> <p>DI: Con USAER entraría a observar a profundidad, y observaría otros niños además de la maestra y los rescata para darle la atención adecuada, y también ver las áreas de oportunidad del personal docente y directivo para apoyarlo y poder la maestra en su práctica docente aplicar esas sugerencias.</p> <p>DI: Hablo de un USAER que trabaje a nuestro ritmo, dar alternativas de atención y un seguimiento sistemático y también el apoyo con papás.</p>	<p>DP: Tenemos la oportunidad que nos asesore el CRIIE, pero no se va quedar en la asesoría, hay que documentarse más y disposición para implementar.</p> <p>DP: Realice el diagnóstico y el AEE me fue guiando sobre todo para hacerlo.</p> <p>AEE: Nos ha servido mucho en esta parte la asesoría del CRIIE, cada que viene descubrimos nuevas cosas, y la con nuestra experiencia, aunque todavía en la atención de la alumna con discapacidad falta detectar, conocer y aplicar y ser determinante en las acciones.</p>	<p>GFD: El AEE nos ayuda a precisar el trabajo.</p> <p>GFD: Con las sugerencias del CRIIE se logró avanzar con el alumno.</p> <p>GFD: Son satisfactorias las sugerencias del AEE por que desconocemos esa parte de educación especial.</p> <p>GFD: Una maestra USAER, y que de un seguimiento, tanta maestra, alumno como papá, de las actividades que se sugieran, si las estas aplicando y tendría que poner otras porque estas no me están funcionando.</p>

Apéndice G

Anexo 22. Fotos de documentos revisados

DESARROLLO DE LA SESION:		
DATOS DEL ALUMNO		
Leonardo Rafael Chávez Fernández 5 años 3° grado grupo "A"		
OBSERVACIONES	ACCIONES A REALIZAR	
	AULA/ ESCUELA	CRIFE
<p>LO QUE SE INFORMA DEL CASO: Menciona la educadora que el menor está presentando serios problemas en su conducta, generando dificultades con sus compañeros y en el desarrollo de la jornada. Resultándole muy difícil manejar la situación, por lo que solicita el apoyo para el manejo de Leonardo. Comenta que ha tenido pláticas con los padres y que la señora le ha comentado que también es así en casa. En lo que respecta al lenguaje el niño continúa en atención en el DIF municipal, me mostro los informes al análisis de los mismo se observa que se hace referencia sobre el manejo de conducta.</p> <p>CONDUCTAS Y O COMPORTAMIENTOS: La educadora hace referencia que dichas conductas son las mismas que viene presentando desde el ciclo pasado, como es generar desorden en el desarrollo de las actividades, pararse frecuentemente, pegar, aventar, no respetar el turno de los compañeros, no cuidar el material y sus propias pertenencias. La maestra dice que se habla con el niño y que él está consiente e incluso hace la promesa de "ya portarse bien".</p> <p>COMPETENCIA CURRICULAR: Se encuentra funcionando por debajo del grado en relación a sus aprendizajes y al programa del grado, esto no por que no pueda si no que el pararse frecuentemente, jugar, hablar en demasía y no poner atención la mayor parte del día, lo atrasa en el trabajo diario. Y comenta que al contrario ella cree que el niño es muy inteligente pero su desempeño se ve afectado por lo que ya cito con anterioridad.</p> <p>Desempeño escolar: Dentro de las actividades diaria se aprecia que es lento, tiende a distraerse, quedarse atrás en la mayoría de las actividades y trabajos.</p> <p>Lenguaje y Competencia Comunicativa: Continúa con dificultades a nivel fonológico pero está siendo atendido en el DIF municipal.</p> <p>SITUACIÓN FAMILIAR: Comenta la educadora que ha tenido pláticas con los padres desde el ciclo pasado, que ella los ve consientes de la problemática del</p>	<p>SE SUGIERE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un registro de las conductas del menor, para conocer los eventos y el origen de los mismos. • Sentarlo cerca del Pizarrón y de ella. • Integrarlo en todas las actividades y cuestionarlo para que participe activamente en el trabajo. • Revisar todos sus trabajos y motivarlo a que termine todo. • Establecer reglas y límites firmes con el menor y favorecer su autoestima con reforzadores emocionales. • Establecer acuerdos con la madre principalmente para el manejo del menor. • Indagar si existe una valoración psicológica, un informe, algo que nos dé una pauta para su seguimiento, esto considerando lo que los padres le comentaron a la maestra sobre la hiperactividad del niño. • Tener una plática de Sensibilización con los Señores en relación a la atención del menor y conocer su disposición a la misma. • Invitarlos a al Taller de Padres donde se abordara temática "La disciplina para modificar la conducta" impartido por el Asesor del CRIFE, Lic. En Psic. Francisco 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los Informes del especialista DIF. • Determinar las estrategias a seguir en congruencia con las sugerencias recibidas en mismo. • Observación del menor en el receso de cla • Orientar y asesorar a la docente del grado. • Llevar acabo el Taller de padres sobre disciplina. • Entrevista a los padres el día 23 del present

Anexo 22. Fotos de documentos revisados

Fecha	Ajustes razonables	Acciones	Logros / dificultades	Observaciones
2-02-15		*Vocabulario su estilo de aprendizaje es visual y kinestésico	Identifica acciones a realizar con las imágenes del salón	En ocasiones ignora acciones a realizar, actuando de manera inadecuada
27-03-15		- Usar imágenes de secuencia de acciones dentro y fuera del salón	Muestra un poco de avance en su comportamiento	
	Curriculares	* Reforzadores emocionales - Usar la empatía maestro-alumno - establecer comunicación más cercana y cuestionamientos a sus comportamientos inadecuados	Le facilita realizar las actividades	
		- Ejemplificar las actividades a realizar - Usar material visual (laminas, carteles, secuencia de acciones, etc.) - Usar material concreto para manipularlo	Le favorece el uso de dicho material para realizar sus actividades	En algunas ocasiones no quiere compartir más
		- Establecer reglas y/o acuerdos en actividades a realizar y salón	Se le dificulta cumplir reglas	A veces quiere imponer sus propias reglas



Secretaría de Educación Pública
 Educación Preescolar

Apéndice H

Anexo 23. Fotos de la observación en el aula



Anexo 24. Fotos de la reunión técnico-pedagógica extraescolar



Apéndice I

Anexo 25. Mermer Cheking de Asesora de Educación Especial (CRIIE)

Member Cheking	
Frases o citas de la persona entrevistada	Member Cheking
1. AEE: "no hemos llegado al proceso de integración, porque hay la segregación de los niños, están insertados, y el sistema te lleva a esa parte, esto es educación especial, estos son los niños, y acá esta otra parte, rezago, pero no los ven como un todo, entonces ni siquiera hay una integración menos inclusión"	Debido de mi experiencia observo precisamente "eso" el sistema es algo la práctica otra cosa y otra la teoría.
2. AEE: "Nunca se entra al patrón de lo que es USAER, a la modalidad o a la formación de un docente USAER, pues debe transformar la práctica educativa del docente no al alumno y creo que no se ha dado esa parte"	Afirmo que el docente USAER no ha llegado a ejercer su función como tal
3. AEE: "Visión de que a todos les puede dar la misma atención, con sus propias características"	A lo que se quiere llegar
4. AEE: "Proceso que está en pañales, no hemos llegado al proceso de integración, porque hay la segregación de los niños, están insertados, y el sistema te lleva a esa parte, esto es educación especial"	Cierto, el sistema es una la realidad otra
5. AE: "Estos son los niños, y acá esta otra parte, rezago, pero no los ven como un todo, entonces ni siquiera hay una integración menos inclusión".	Vivimos proceso de estas cosas Teoría una práctica otra
6. AEE: "Partes de la sensibilidad para la aceptación de los niños con discapacidad en el docente y al padre de familia, al convencimiento, y reconocer las capacidades del docente"	Esto sería totalmente funcional si todos vamos en la misma dirección
7. AEE: "Mi función la tengo muy clara tengo que transformar la práctica educativa del docente para que se beneficie el alumno."	Lo afirmo
8. AEE: "Como asesor del CRIIE darle la oportunidad al docente de ver, como puede trabajar con todos esos niños de una manera integral".	Esa es mi función específicamente
AEE: "La calidad del líder educativo es la autocapacitación y motivación generado espacios en contra turno, después de su horario de trabajo para capacitarse lo que no manejaban"	Afirmativamente.
AEE: "Soy un complemento, en que te ayudo, que te sugiero, proporciono, te oriento a ti docente"	Eso trato de realizar y de ejercer

Anexo 26. Proceso de triangulación de resultados

	1. Categoría Conceptos, acciones y realidad
Términos y acciones no claros	<p><i>Convergencia:</i> <i>No hay una concepción clara de inclusión educativa.</i> <i>(Ver anexo 1 en 1,1 de entrevistas)</i> <i>AEE: “hay una mezcla entre término y acciones”</i> <i>(Ver anexo 13. Proceso de observación y diario de reflexión 2)</i> <i>GFP: “no sé qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), no te entiendo a qué te refieres con diversificar la didáctica”</i> <i>(Ver anexo 14. Proceso de observación y diario de reflexión 3).</i></p>
Falta de apoyo educativos y extra educativos	<p><i>Convergencias:</i> <i>Es necesario apoyo para complementar la atención del alumnos con discapacidad, AS y BAP</i> <i>(ver anexo 1 1,2, anexo 2 2,3 y anexo 6 6,1, 6,2 de entrevistas)</i> <i>AE: “son muy pocos los maestros rechazan hablando de discapacidad en las escuelas regulares y más bien lo que los maestros piden a gritos son orientaciones y apoyo como de cómo le hago para trabajar con este niño”</i> <i>(revisión de documentos de registro de visita)</i> <i>(ver anexo 24. Fotos de documentos revisados)</i></p>
Confusión en el planteamiento del sistema educativo	<p><i>Convergencias:</i> <i>Confusión en el planteamiento entre integración e inclusión</i> <i>(ver anexo 1 1,3 de entrevistas)</i> <i>(ver anexo 14. Proceso de observación y diario de reflexión 3)</i> <i>(revisión de documentos ruta de mejora)</i></p>

Currículum Vitae

Mia Giovanna Simental Aldaba ocupa el puesto de Asesora de Educación Especial en el Centro de Recursos e Información para la Inclusión Educativa (CRIIE) de Guanajuato, dentro de la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato. Tiene estudios de Licenciatura en Terapia de la Comunicación Humana, acreedora de la Medalla al Mérito Académico por la Universidad Juárez del Estado de Durango. Actualmente cursa estudios de posgrado en la Maestría en Educación con acentuación en desarrollo cognitivo por parte del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en convenio con el CONACYT registro CVU 468269. Ha realizado diversos diplomados y cursos en el ramo de la Educación Especial y Rehabilitación. Desde el año 2006 cuenta con experiencia en diferentes funciones docentes en Educación Especial como maestra de comunicación en CAM (Centro de Atención Múltiple), maestra de apoyo USAER (Unidad de Servicio de Atención a la Educación Regular) y finalmente asesoría y capacitación a docentes y padres de familia en CRIIE, donde ha impartido cursos y talleres a docentes de educación regular y especial en diferentes temas relacionados con la Inclusión Educativa, atención a la Diversidad, Discapacidad y Aptitudes Sobresalientes, entre otros.