



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

García Cedillo, Ismael; Romero Contreras, Silvia; Rubio Rodríguez, Silviana; Flores
Barrera, Vasthi Jocabed; Martínez Ramírez, Araceli

COMPARACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE DOCENTES DE SERVICIOS DE
EDUCACIÓN ESPECIAL Y REGULAR EN MÉXICO

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 3,
septiembre-diciembre, 2015, pp. 1-17

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



COMPARACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE DOCENTES DE SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y REGULAR EN MÉXICO

COMPARISON OF INCLUSIVE PRACTICES OF REGULAR AND SPECIAL EDUCATION
SERVICES TEACHERS IN MEXICO

Volumen 15, Número 3

Setiembre - Diciembre

pp.1-17

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>

Ismael García Cedillo
Silvia Romero Contreras
Silviana Rubio Rodríguez
Vasthi Jocabed Flores Barrera
Araceli Martínez Ramírez

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

Revista distribuida en las bases de datos:

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

Revista registrada en los directorios:

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

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



COMPARACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE DOCENTES DE SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y REGULAR EN MÉXICO

COMPARISON OF INCLUSIVE PRACTICES OF REGULAR AND SPECIAL EDUCATION SERVICES TEACHERS IN MEXICO

Ismael García Cedillo¹
Silvia Romero Contreras²
Silviana Rubio Rodríguez³
Vasthi Jocabed Flores Barrera⁴
Araceli Martínez Ramírez⁵

Resumen: Las prácticas inclusivas buscan atender a toda la población estudiantil, independientemente de sus características. En el presente artículo se comparan las prácticas docentes de escuelas regulares con apoyo de educación especial (ER-USAER) y las escuelas especiales, llamadas Centros de Atención Múltiple (CAM), para conocer dónde se le brinda una atención más inclusiva a la población infantil con discapacidad. Se trabajó con 15 docentes de CAM y 17 de ER-USAER de tres estados de México, a quienes se aplicó la Guía para la Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) en su versión de auto-reporte y observación. Los resultados del auto-reporte muestran que las y los docentes de ER-USAER trabajan de manera colaborativa con profesionales de Educación Especial, mientras los de CAM prefieren el trabajo independiente. Los resultados de la observación indican que la planta docente de CAM tiene más prácticas inclusivas que sus pares de ER-USAER, lo cual parece explicarse por sus condiciones de trabajo –reducido número de estudiantes por grupo y cultura escolar– y sus conocimientos sobre discapacidad. Los docentes de ER-USAER no siempre planean considerando a todos los alumnos.

Palabras clave: EDUCACIÓN INCLUSIVA, PRÁCTICAS INCLUSIVAS, DOCENTES, ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD, MÉXICO

Abstract: Inclusive practices are geared to cater for all students regardless of their conditions and characteristics. In this paper a comparison between the teaching practices of general schools with special education support (ER-USAER) and Multiple Attention Canters (CAM) is conducted to identify where a more inclusive attention to students with disabilities is provided. We worked with 15 CAM's and 17 USAER's teachers in three Mexican states, they were administered the Guidelines for the Evaluation of Inclusive Practices in the Classroom (GEPIA) in two versions self-report and observation. The results of self-report show that both groups consider having inclusive practices, however ER-USAER teachers work collaboratively with special education professionals, while CAM teachers indicate preferring to conduct independent and individualized work. Observations revealed that CAM teachers have a greater repertoire of inclusive practices than their peers in ER-USAER, which seems to be explained by their working conditions –class size and school culture– and their knowledge about disability. ER-USAER teachers do not always consider all their students when planning for their class. .

Keywords: INCLUSIVE EDUCATION, INCLUSIVE PRACTICES, STUDENTS WITH DISABILITY, MEXICO

¹ Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México. Dirección electrónica: ismaelgace@yahoo.com.mx

² Profesora-Investigadora de tiempo completo de la UASLP, México.

³ Supervisora de Servicios de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Querétaro.

⁴ Egresada de la Facultad de Psicología de la UASLP, México.

⁵ Egresada de la Facultad de Psicología de la UASLP, México.

Artículo recibido: 25 de febrero, 2015

Enviado a corrección: 17 de marzo, 2015

Aprobado: 13 de julio, 2015

1. Introducción

En México, de acuerdo con el Artículo 41 de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 2014), la población objetivo de la educación especial (EE) está conformada por la población estudiantil con alguna discapacidad o que presenta capacidades y aptitudes sobresalientes. Los servicios de educación especial se ofrecen básicamente en dos espacios: las escuelas regulares, a quienes apoya el personal de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER, en adelante ER-USAER), y las escuelas especiales, llamadas Centros de Atención Múltiple (CAM) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006a).

En el año 2014, un total de 546 521 estudiantes recibió apoyo de alguno de los servicios de educación especial (no se sabe en qué servicio, con excepción de la población estudiantil con capacidades y aptitudes sobresalientes, que siempre se escolarizan en las escuelas regulares). De esa población, 7,377 estudiantes presentaban baja visión o ceguera, 13,617 hipoacusia o sordera, 16,568 discapacidad motriz, 105,321 discapacidad intelectual y 137,110 "otras condiciones", sin especificar cuáles o de qué tipo. Estas cifras se completan con 52,989 estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes (SEP, 2014).

De la población objetivo de los servicios de EE, como se decía antes, se espera que el estudiantado con capacidades y aptitudes sobresalientes se escolaricen en las escuelas regulares, donde el personal de las USAER apoya a sus profesores para el diseño de un currículum enriquecido en el contexto escolar, el contexto áulico y el contexto extracurricular (SEP, 2006b). Asimismo, se espera que la población estudiantil con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas con alguna discapacidad moderada o leve estudien en las escuelas regulares, también con el apoyo de la planta docente de la USAER.

Los Centros de Atención Múltiple, por su parte, deben atender a estudiantes con discapacidades que, por su severidad, no puedan integrarse a las escuelas regulares. En estos centros se ha conformado, en teoría, un equipo multidisciplinario, compuesto por docentes de grupo, un profesional en psicología y en trabajo social, docente de comunicación, docente de enlace a la integración educativa, terapeuta físico u ocupacional y auxiliar educativo; en la medida de lo posible, también está conformado por un especialista en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo (SEP, 2006a). No se cuenta con datos con respecto a cuántos CAM tienen todo el personal mencionado pero no parecen ser muchos.

El total de USAER que se han creado en el país es de 1,690 y hay 4,208 CAM (SEP, 2014). Se dice que con las USAER se atienden alrededor de 28,000 escuelas del nivel básico, cerca del 10% de las escuelas del país (SEP, 2012), aunque no resulta claro cómo se llega a esta cifra, pues cada una de estas unidades atiende a cinco escuelas en promedio. Por otro lado, las cifras proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública cambian de manera muy significativa de un año al otro. Por ejemplo, una publicación de la SEP reportó que se atendió durante 2012 a 165,865 estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes (SEP, 2012). En el 2014 fueron, como se dijo antes, una tercera parte. Estas inconsistencias hacen dudar de la precisión de las estadísticas mencionadas.

La manera en que se promovió, en México, primero, la integración educativa y luego la educación inclusiva fue distinta de la de otros países. En el ámbito internacional, en muchos países se buscó la integración de estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares (Artiles y Kozleski, 2007; Forlin y John, 2008; Sharma, Forlin, Loreman y Earle, 2006), mientras que en México se buscó la integración de estudiantes con NEE. Por lo anterior, se hace necesario definir algunos conceptos relacionados con el proceso de integración/inclusión, entre ellos los conceptos de NEE, discapacidad, integración educativa y educación inclusiva.

García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) definen las NEE como los apoyos que deben proporcionárseles a las y los estudiantes para que aprendan al máximo de acuerdo con sus posibilidades. Mencionan que las NEE pueden estar asociadas a tres condiciones: a) cuestiones personales, por ejemplo la presencia de alguna discapacidad temporal o permanente o un trastorno; b) entornos sociales y familiares, por ejemplo estar expuesto al abuso físico o vivir en el seno de una familia disfuncional, y c) contextos escolares, por ejemplo estudiar en una escuela con recursos escasos o estudiar con docentes mal preparados. Este concepto de NEE es el que prevalece en la política educativa de México (SEP, 2006a).

El concepto de NEE presenta ventajas y desventajas. Entre sus ventajas está que al discente identificado de esta manera se le pueden brindar los apoyos que requiere para maximizar sus aprendizajes, siendo dichos apoyos de acceso (personales, como auxiliares auditivos, lentes, máquinas Perkins, etc., o escolares, como rampas, baños adaptados, etc.), o propiamente curriculares, por medio de la propuesta curricular adaptada (en la que se puede diseñar un curriculum enriquecido para estudiantes con NEE asociadas a capacidades y aptitudes sobresalientes o con la reducción de la complejidad y amplitud de

algunos contenidos, para estudiantes con discapacidad intelectual). Entre sus desventajas están la posible etiquetación y segregación a partir de su identificación como "estudiantes de educación especial", y la adjudicación de la responsabilidad por sus aprendizajes al personal de educación especial, por parte de la planta docente regular.

El concepto de discapacidad ha sufrido recientemente distintos cambios. En algunos documentos (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, CONADIS, s.f.), se menciona que en el país se aceptan cinco tipos de discapacidad: motriz, auditiva, visual, intelectual (autismo, Asperger, Síndrome de Down) y psicosocial (esquizofrenia, depresión, bipolaridad). Por otro lado, en el Glosario de Términos sobre Discapacidad elaborado por la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (s.f., p. 10), se afirma que, de acuerdo con la Clasificación Internacional sobre el Funcionamiento (CIF), la discapacidad es un término que involucra "deficiencias, limitaciones a la actividad y restricciones a la participación, refiriéndose a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (con una condición de salud) y los factores contextuales de esa misma persona (factores personales y ambientales)". Como muestra de discapacidades, mencionan: discapacidad física, intelectual, mental, múltiple y sensorial (auditiva y visual).

El cambio más reciente, que no se ha formalizado en una publicación, trata de alinear el concepto de discapacidad con el propuesto por la UNESCO para Latinoamérica y el Caribe (2010). Dicha propuesta contempla seis tipos de discapacidad: motora, intelectual, sensorial (auditiva y visual, sordoceguera), múltiple, trastornos generalizados del desarrollo y otras.

Llama la atención que en México no se haya producido una fuerte discusión entre académicos, docentes, investigadores o familias con respecto a las distintas categorizaciones de la discapacidad. Una posible explicación de esta situación tiene que ver con la relativa irrelevancia del diagnóstico, pues los apoyos que se derivan de éste son escasos y no dependen de la categoría nosológica, sino más bien de algunas de las necesidades del alumnado (García, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez, 2013).

Los anteriores conceptos de necesidades educativas especiales, la relativa irrelevancia del diagnóstico de discapacidad y la ambigüedad del Artículo 41 mencionado antes con respecto a la población objetivo de la educación especial, se relacionan con el hecho de que el cuerpo estudiantil con discapacidad u otros trastornos pueden encontrarse tanto en escuelas regulares, apoyadas por alguna USAER o bien en algún CAM (SEP, 2006a). Debe

tomarse en cuenta que las experiencias educativas y sociales de la población discente con discapacidad en los CAM y en las ER-USAER pueden ser muy distintas, pues:

- a) Los grupos de CAM están formados por pocos estudiantes (en teoría con un máximo de ocho estudiantes por salón), probablemente presentan distintas discapacidades, con distintos niveles de competencia curricular y aproximadamente la misma edad (García, Romero, Motilla y Zapata, 2009). La organización de la escuela puede ser diversa, lo mismo que sus normas (por ejemplo, algunos CAM prohíben la permanencia de las madres de familia durante la jornada escolar, mientras en otros se les acepta e inclusive se constituyen en ayudantes de las/os docentes). Cuentan, como se dijo antes, con un equipo de apoyo.
- b) Los y las estudiantes integrados e integradas en escuelas regulares trabajan en grupos de 25 a 30 miembros; en las escuelas integradoras hay un/una docente de apoyo que, en teoría, colabora con la planta docente regular en el diseño y la implementación de las adecuaciones curriculares y orienta a las madres de estudiantes con NEE; sin embargo, es muy frecuente que la labor principal de este profesional consista en trabajar con estudiantes con NEE en el aula de apoyo.

De acuerdo con algunos estudios (Ezcurra, 2002; Ponce, Hernández, López y Pérez, 2006; Universidad Pedagógica Nacional, 2003), las prácticas docentes que enfrenta el grupo estudiantil que asiste a los CAM son muy deficientes, probablemente ocasionadas por expectativas docentes muy bajas, mientras que las prácticas docentes en las escuelas regulares, sin poder considerarse como muy exitosas en el plano académico, son más favorables para la población estudiantil con discapacidad (al menos en el plano social y emocional). Probablemente, esta falta de resultados positivos en el plano académico de estudiantes con NEE tenga que ver con el hecho de que sus docentes relegan su atención al personal de educación especial.

En relación con la definición de integración educativa debe mencionarse que, en México, se le considera un proceso que implica a) que la población estudiantil con NEE estudie en las escuelas y aulas regulares; b) que se beneficie de las adecuaciones curriculares que precisan, y c) que reciba apoyo del personal de la USAER (García, et al., 2000).

Todavía no se cuenta en el país con una definición de educación inclusiva, aunque el nuevo Programa Nacional de Inclusión y Equidad Educativa (UNESCO, UNICEF, Fundación

HINENI, 2003) prefigura que se tomará una definición internacional muy consensuada: "Una educación que asume la diversidad, donde todos los niños y niñas aprenden juntos bajo condiciones que les garantizan el desarrollo de las capacidades esenciales para su participación e integración social, requisito fundamental para evitar la discriminación y asegurar la igualdad de oportunidades" (p. 11).

El objetivo del presente estudio es identificar en cuál espacio educativo (CAM o ER-USAER) se realizan prácticas más inclusivas, esto es, prácticas orientadas a atender con equidad a toda la población estudiantil, específicamente, a estudiantes con discapacidad.

Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002) definieron las prácticas inclusivas en el *Index of Inclusion* como:

Intento por asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos (p. 16)

Amores y Ritacco (2012) señalan que las prácticas inclusivas en contextos desfavorecidos se identifican como estructuras de colaboración *del* centro educativo *con* el contexto y de estructuras de colaboración *en* el centro educativo. Una definición también muy focalizada es la que ofrecen Comas y Torredemer (2012), para quienes las prácticas inclusivas implican la introducción de cambios en la intervención psicopedagógica, concibiendo el proceso de aprendizaje desde la inclusión y preparando la situación para que todo el estudiantado tenga cabida.

Otra definición de las prácticas inclusivas las identifica como las actuaciones docentes orientadas a promover la presencia, la participación y el éxito de toda la población estudiantil, especialmente de aquéllos que viven en situación de vulnerabilidad, mediante el compromiso y la colaboración de estudiantes, docentes y familias (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009).

Se debe tomar en cuenta lo que señala la Organización de Estados Iberoamericanos, en el sentido de que las prácticas inclusivas deben entenderse como una actuación situada, viable y con sentido en un contexto bien definido, por lo que una buena práctica en una escuela o en una región puede no serlo en otra escuela o región. Es este sentido, aunque la evaluación de las prácticas inclusivas propuesta en el *Index* resulta muy congruente, puede y

debe contextualizarse. Por ello, en el presente trabajo se utilizó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (García, Romero y Escalante, 2011), en la que se han tomado en cuenta las principales características de las aulas escolares mexicanas, sus dinámicas, sus docentes, sus recursos, etc. Así, el interés del estudio no se centra en la escuela, sino en el nivel de mayor concreción de las prácticas inclusivas, esto es, en el aula.

El estudio se realizó en tres Estados de la República Mexicana: Yucatán, Querétaro y San Luis Potosí. En estas entidades se buscaron escuelas regulares con apoyo de USAER y CAM que desearan participar y facilitaran las condiciones para las diferentes etapas del estudio. En las escuelas regulares y CAM participantes, se seleccionaron estudiantes que pudieran ser comparables según su diagnóstico y edad.

2. Método

2.1 Sujetos

Se trata de un estudio descriptivo, transversal. Como se muestra en la tabla 1, se trabajó con un total de 32 docentes, seis maestras de Yucatán, tres laboran en CAM y tres en ER-USAER (cinco en nivel primaria y una en preescolar); en Querétaro se trabajó con 14 docentes de primaria (un hombre y 13 mujeres), siete trabajan con ER-USAER y siete en CAM y en San Luis Potosí se trabajó con 12 maestros de nivel primaria (cuatro hombres, ocho mujeres), de ellos siete trabajan con ER-USAER y cinco en CAM.

Tabla 1.
Sujetos. Elaboración propia

	Docentes	CAM	ER	Primaria	Preescolar
Yucatán	6	3	3	5	1
Querétaro	14	7	7	14	0
San Luis Potosí	12	5	7	12	0
Total	32	15	17	31	1

El grupo de docentes fue seleccionado de manera no probabilística, por oportunidad. Se identificó, en los estados mencionados, a estudiantes con discapacidad integrados a la escuela regular y se buscó identificar a estudiantes con características semejantes en cuanto a tipo de discapacidad, edad y grado en algún CAM. Se invitó entonces a sus docentes a participar en la investigación.

2.2 Instrumentos

Se aplicó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA). Este instrumento permite valorar las tres dimensiones que caracterizan a la educación inclusiva: prácticas, políticas y cultura (Booth et al., 2002). Esta Guía cuenta con cuatro versiones: a) de auto-reporte y b) de observación en escuelas regulares; c) de auto-reporte y d) de observación en Centros de Atención Múltiple. La GEPIA de auto-reporte es contestada por la/el docente y en la de observación un agente externo ingresa al aula para hacer el registro correspondiente. El formato de auto-reporte consta de 58 reactivos tipo Likert con valores de 4 a 1 donde "totalmente cierto" tiene un valor de 4, "parcialmente cierto" de 3, "parcialmente falso" de 2 y "totalmente falso" de 1.

La GEPIA de Observación tiene 48 reactivos y las opciones son: "siempre", "casi siempre", "algunas veces" y "casi nunca" con valores de 4 a 1, respectivamente. Ambos formatos incluyen una sección de opinión personal con preguntas abiertas sobre aspectos a mejorar en la escuela y temáticas necesarias en la formación profesional para ofrecer una educación más inclusiva. La información registrada se agrupa en dos partes, la primera evalúa prácticas inclusivas del docente, por lo que se indagan las siguientes categorías:

- Condiciones físicas del aula: se pregunta sobre los materiales y recursos que se usan dentro del salón si son accesibles y estimulantes de tal manera que garanticen el aprendizaje de toda la población estudiantil.
- Planeación: información acerca de las estrategias que utiliza el personal docente dentro del aula y las adecuaciones curriculares.
- Uso del tiempo: se registra cómo utiliza el tiempo el personal docente para favorecer el aprendizaje de toda la población estudiantil.
- Metodología: se busca saber si al momento de realizar las actividades se favorece el aprendizaje para toda la población estudiantil.
- Evaluación: interesa determinar si para la evaluación se consideran las características de las/os estudiantes y del contenido a evaluar.

La segunda parte permite conocer las políticas y culturas inclusivas, registrándolo en las siguientes categorías:

- Relación entre docentes y estudiantes: interesa conocer las relaciones entre docentes y entre estudiantes, así como entre docentes y estudiantes para la promoción de los aprendizajes de las y los discentes.

- Práctica del personal de apoyo: se busca identificar cómo el trabajo del equipo de apoyo influye en el aprendizaje de la población estudiantil.
- Reflexión y sensibilización: se pregunta sobre el trabajo del docente ante la diversidad.
- Formación docente: se busca información sobre la actualización y capacitación profesional relacionada con educación inclusiva que han recibido los y las docentes. Esta categoría no se encuentra en la GEPIA de Observación.
- Prácticas del personal de apoyo y planta docente: se pregunta sobre el trabajo colaborativo entre el equipo de apoyo y docentes. Esta categoría tampoco está en la GEPIA de Observación.
- Práctica del personal docente y de las familias: se pregunta por la relación que establece el cuerpo docente con las familias de sus estudiantes y si hay colaboración.

La GEPIA cuenta con estudios de validación con expertos, en este caso de validez aparente, con ocho profesionales con una experiencia docente de más de veinte años, y validez de contenido, con 70 asesores técnico-pedagógicos (Escalante, 2011); tiene niveles altos de confiabilidad tanto en la versión de observación (alfa de Cronbach de 0.79) como en la versión de auto-reporte (alfa de Cronbach de 0.88).

El trabajo de campo estuvo a cargo de un equipo compuesto por los autores y por estudiantes, previamente entrenados, de Licenciatura y Maestría de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

2.3 Procedimiento

Después de realizar las gestiones necesarias con las autoridades de los estados mencionados, se procedió a identificar a las/os alumnos con NEE y solicitar a sus docentes que, de manera voluntaria, contestaran la Guía de Prácticas Inclusiva en el Aula (GEPIA Auto-reporte). La GEPIA de Auto-reporte se aplicó en los tres estados mencionados; únicamente en San Luis Potosí fue posible aplicar la GEPIA de Observación.

Los datos se capturaron en el programa SPSS versión 21 para el análisis estadístico, y se agruparon según el tipo de servicio; se obtuvieron los promedios de puntuaciones en categorías de la GEPIA descritas más arriba, para hacer una primera comparación entre los servicios CAM y ER-USAER. Después se calculó el puntaje máximo posible por cada categoría y el porcentaje de respuestas positivas al interior de cada categoría para saber qué tan inclusivas son las prácticas de los docentes.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados de la GEPIA de Auto-reporte. En la tabla 2 se muestra el análisis comparativo entre las prácticas docentes de CAM y ER-USAER. En la primera columna se informa de la máxima puntuación posible en cada subescala. En la segunda, se reporta el porcentaje de la puntuación total alcanzada por los 15 docentes de CAM y tercera se registra el puntaje alcanzado por los 17 docentes del servicio de ER-USAER que participaron en la investigación y en las dos últimas columnas las puntuaciones convertidas en porcentajes.

Tabla 2.
Comparación por tipo de servicio. GEPIA de Auto-reporte. Elaboración propia

Categorías	Puntuación máxima posible	CAM N=15	ER-USAER N=17	CAM %	ER-USAER %
Condiciones físicas del aula	20	17	17	85	85
Planeación	28	24	24	86	86
Uso del tiempo	12	10	10	83	83
Metodología	32	29	29	91	91
Evaluación	16	14	14	88	88
Relación entre maestros y alumnos	48	40	41	83	85
Práctica del personal de apoyo	12	8	10	67	83
Reflexión y sensibilización	20	18	18	90	90
Formación docente	16	13	13	81	81
Práctica del personal de apoyo y del maestro de grupo.	16	10	13	63	81
Práctica del personal y familias	12	10	10	83	83

Como se puede observar en la tabla 2, las puntuaciones son altas y muy similares entre los dos servicios, excepto en las categorías de práctica del personal de apoyo (PPA) y práctica del personal de apoyo y del maestro de grupo (PAMG), donde hay una diferencia de más de 15 puntos porcentuales a favor de ER-USAER. Estas diferencias son estadísticamente significativas (PPA $t = -2.118$, gl 22, $p = .046$; PAMG $t = -2.452$, gl 26, $p = .021$).

Este primer análisis, aunque resulta interesante, no es suficiente para la comparación de las prácticas inclusivas en CAM y ER-USAER, por lo que para cotejar la información se analizó la GEPIA de Observación aplicada en San Luis Potosí a nueve docentes, seis de ER y tres de CAM. Por las características del formato de la GEPIA observación, las categorías formación docente y prácticas del personal de apoyo no se registraron, ya que no es posible

realizar la observación de estos aspectos en una sesión de una hora y media o dos horas. Se hizo el mismo procedimiento con la GEPIA de Observación, en cuanto a la comparación entre docentes de CAM y ER (ver tabla 3).

Tabla 3.
Comparación por tipo de servicio. GEPIA de Observación. Elaboración propia

Categorías	Puntuación máxima posible	CAM N=3	ER- USAE R N=6	CAM %	ER- USAE R %	DIF	W de Wilcoxon (sig)
Condiciones físicas del aula	20	16	14	80	70	10	27.0 (.096)
Planeación	20	13	10	65	50	15	16.0 (.319)
Uso del tiempo	12	9	7	75	58	17	31.5 (.402)
Metodología	28	23	16	82	57	25	26.0 (.065)
Evaluación	16	14	8	88	50	38	23.0 (.017)*
Relación entre maestros y alumnos	32	26	15	81	47	34	21.0 (.005)**
Práctica del personal de apoyo y maestro de grupo	24	16	10	67	42	25	26.0 (.065)
Reflexión y sensibilización	12	9	6	75	50	25	21.0 (.004)**
Práctica del personal y familias	8	5	2	63	25	38	6.0 (.018)*

En la tabla 3 se observa que todas las puntuaciones están a favor de CAM y, que en comparación con los resultados de la GEPIA de Auto-reporte, los porcentajes son más bajos, siendo la puntuación máxima de 88 en la categoría de evaluación. En este análisis hay diferencias notables entre los dos servicios en varias categorías, y en cuatro de ellas, evaluación, relación entre docentes y estudiantes, reflexión y sensibilización y práctica del personal docente y familias, las diferencias son estadísticamente significativas a partir de los valores derivados de la prueba de Wilcoxon, que permite hacer comparaciones entre muestras pequeñas, como es el caso.

A continuación, en la tabla 4 se presenta la comparación entre las discrepancias porcentuales de los resultados de la GEPIA de Auto-reporte y GEPIA de Observación.

Tabla 4.
Comparación GEPIA Auto-reporte - GEPIA Observación. Elaboración propia

Categorías	GEPIA Observación		GEPIA Auto-reporte		DIFERENCIA	
	CAM %	ER %	CAM %	ER %	CAM	ER
Condiciones físicas del aula	80	70	85	85	5	15
Planeación	65	50	86	86	21	36
Uso del tiempo	75	58	83	83	8	25
Metodología	82	57	91	91	9	34
Evaluación	88	50	88	88	IGUAL	38
Relación entre maestros y alumnos	81	47	83	85	2	38
Práctica del personal de apoyo y maestro de grupo	67	42	67	83	IGUAL	41
Reflexión y sensibilización	75	50	90	90	15	40
Práctica personal y familias	63	25	83	83	20	58

En la tabla 4 se resaltan las categorías donde hay mayores discrepancias en el servicio de USAER al hacer la comparación entre GEPIA de Auto-reporte y GEPIA de Observación. En la categoría de práctica del personal ER-USAER y familias se encuentra la discrepancia más alta entre ambas evaluaciones, con 58 %. En CAM la discrepancia más alta se encuentra en la categoría de planeación con una diferencia de 21 %.

4. Discusión

Los resultados de esta investigación indican que la planta de docentes de CAM y de ER-USAER afirma tener prácticas altamente favorecedoras a la inclusión, ya que las puntuaciones en la GEPIA de Auto-reporte son altas y muy similares entre ambos servicios. Sin embargo, en este tipo de evaluación las y los docentes tienden a beneficiar y sobre calificar su trabajo, por lo que sus puntajes se deben tomar con ciertas reservas.

Las diferencias más amplias en este instrumento se presentaron en la categoría de práctica del personal de apoyo y práctica del personal de apoyo y maestro de grupo, que muestran la manera en que influye el trabajo del personal de apoyo sobre el rendimiento del estudiantado y su posibilidad de realizar trabajo colaborativo con cada docente. Este resultado indica que el cuerpo docente considera que el trabajo del personal de apoyo del

CAM tiene menores repercusiones sobre el aprendizaje de la población estudiantil que el realizado por el personal de las USAER, a pesar de la diferencia tan amplia que hay entre cada estudiante que podría atender el personal del CAM (que son pocos), con los que podría atender el de la USAER; también señala una mayor comunicación y cooperación entre el equipo de USAER y las y los docentes frente al grupo de la escuela regular, lo que les da mayores herramientas para hacer frente a la inclusión, lo cual en el CAM sucede en menor escala, tal vez porque se trabaja de manera más independiente, con objetivos específicos y bajo un modelo segregacionista (García et al., 2009).

De este modo, pareciera que en CAM el equipo de apoyo está más enfocado al déficit, lo que lo lleva a centrarse más en su trabajo individual y de rehabilitación, perdiendo contacto con la planta docente de grupo, la cual debe atender las necesidades más globales del estudiantado; los resultados indican, entonces, que el personal de apoyo del CAM probablemente no ha definido bien su trabajo como equipo multidisciplinar, encargado del apoyo al maestro de grupo (Ezcurra, 2002).

Las puntuaciones más altas a favor de CAM en la GEPIA de Observación (evaluación, relación entre cuerpo docente y discentes, reflexión y sensibilización y práctica del personal y familias) se pueden entender porque la planta docente de CAM está más familiarizada con la atención a la discapacidad y la planeación e implementación de las adecuaciones curriculares, ya que le representa actividades comunes y cotidianas. De igual manera, los grupos de CAM son muy pequeños en comparación con los de la escuela regular, lo cual favorece una relación más cercana entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, en ocasiones las madres pasan la jornada escolar en la institución, lo cual favorece la relación entre docentes, estudiantes y madres de familia. En las escuelas regulares los grupos son numerosos y muy diversos; la planta docente tiene que atender las necesidades de todo el estudiantado y sólo en ocasiones especiales mantiene comunicación con las madres de familia. Jacobo (s.f.), menciona que la planta docente en las escuelas regulares tiene la experiencia de atender a la diversidad por los grupos tan numerosos que enfrenta; no obstante, no tiene la experiencia con la que cuenta la planta docente de CAM con respecto a la atención a la discapacidad, lo que puede explicar también la diferencia en la subescala de reflexión y sensibilización.

Los resultados de la comparación entre la GEPIA Auto-reporte y Observación indican que las y los docentes de los CAM tienden a ser más objetivos en cuanto a la valoración de sus prácticas, mientras los de ER-USAER parecen sobrevalorarlas. Esto es importante, pues

la planta docente de ER-USAER no parece tener muy claro que sus prácticas pueden y deben mejorar mucho, esto con el fin de influir de una mejor manera en la inclusividad de sus escuelas. En otras palabras, es evidente que si el trabajo principal del personal de las USAER consiste en sacar a estudiantes con NEE para trabajar con ellos en el aula de apoyo, sus posibilidades de avanzar hacia el logro de una educación para todos quedan limitadas.

Por otro lado, uno de los retos más relevantes del proceso de inclusión en el país se relaciona con los aprendizajes de las y los discentes con NEE en la ER-USAER. Si bien estos son mayores que los alcanzados por el estudiantado atendido por los CAM, tampoco son satisfactorios, por lo cual urge que se tomen medidas encaminadas a mejorarlos (García, Romero y Fletcher 2014). Algunas situaciones que probablemente explican el escaso rendimiento académico del cuerpo estudiantil con NEE en la ER-USAER pueden encontrarse en la GEPIA de observación, en las escalas planeación, uso del tiempo y metodología. Los puntajes no alcanzan el 60%, lo cual indica que la planta docente no considera en su planeación y no implementa de manera apropiada las adecuaciones curriculares que tiene que poner en juego al trabajar con discentes con NEE, además de que no hacen el suficiente esfuerzo para aprovechar el tiempo de la jornada escolar en actividades académicas .

Es preciso señalar que las prácticas inclusivas en el aula no necesariamente equivalen a logros elevados en los aprendizajes de cada estudiante, ya que algunas investigaciones (por ejemplo García et al., 2009) muestran que la población de estudiantes con NEE en escuelas regulares aprende más que en CAM. Es probable que las expectativas de sus docentes ejerzan una influencia mayor en sus estrategias de enseñanza y por ende en los aprendizajes de estas/os estudiantes, lo cual destaca la necesidad de hacer más investigaciones sobre estos temas.

Se debe mencionar que los resultados de esta investigación, aunque sugerentes, no pueden generalizarse, pues la muestra de docentes fue reducida y hubo dificultades para aplicar todos los instrumentos a algunos docentes de la muestra. Se necesitan más investigaciones para confirmar los resultados y derivar de ellos recomendaciones que permitan ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil. Estas investigaciones son más necesarias para los CAM pues, como afirma la Red Internacional de Investigadores y Participantes de la Integración Educativa (2005), estos centros son los grandes olvidados del sistema y es necesario sacarlos de su invisibilidad para que proporcionen una educación de calidad a sus estudiantes.

5. Conclusiones

En conclusión, la planta docente que trabaja en CAM realiza mayores prácticas inclusivas, probablemente, porque cuentan con mejores condiciones para hacerlo: grupos pequeños, experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad, experiencia en el diseño y puesta en práctica de las adecuaciones curriculares y la aceptación de estudiantes con discapacidad. A pesar de esto, investigaciones anteriores muestran que sus expectativas con respecto a los logros del estudiantado son muy reducidas. Por su parte, el personal de las ER-USAER requiere mejorar sus prácticas inclusivas, y para ello deben tomar en consideración que hay una distancia a veces amplia entre lo que dice hacer y lo que se observa que se hace. Serratos y García (2013) muestran cómo es posible mejorar las prácticas docentes inclusivas mediante la aplicación de un programa de intervención. En otras palabras, es viable aumentar las prácticas docentes y los aprendizajes de los y las discentes cuando se tiene la voluntad de hacerlo. Y es urgente ejecutarlo.

6. Referencias

- Amores, Francisco y Ritacco, Maximiliano. (2012). Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de privación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 1(1), 153-178.
- Artiles, Alfredo y Kozleski, Elizabeth. (2007). Beyond Convictions: Interrogating Culture, History, and Power in Inclusive Education. *Language Arts*, 84(4), 351-358.
- Booth, Tony, Ainscow, Mel, Black-Hawkins, Kristine, Vaughan, Mark y Shaw, Linda. (2002). *Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO: Versión en español del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Comas, Anna y Torredemer, Mariona. (2012). *Indicadores evaluación prácticas inclusivas*. XV Congreso UECOE, 11 de Septiembre. Recuperado de http://www.uecoe.es/xv-congreso/paneles_experiencias/atencion_diversidad/Experiencia_CEE_Crespinell/Indicadores_evaluacion_practicas_inclusivas_Crespinell.pdf
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (s.f.). *Glosario de Términos sobre Discapacidad*. México: Gobierno Federal. Recuperado de <http://2006-2012.sre.gob.mx/images/stories/glosario/glosario.pdf>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, CONADIS. (s.f.). *Comunicado dirigido a los medios de comunicación para precisar la terminología que debe utilizarse con las personas con discapacidad*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/5Glosarios/5Uso_correcto_del_lenguaje_para_las_personas_con_discapacidad.pdf

- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Escalante, Liliana. (2011). *Diseño, validación y piloteo de la guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula (GEPIA)* (Tesis de maestría), Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- Ezcurra, Marta. (2002). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple* (Resultados del Informe Final de la Investigación). Recuperado de <http://www.cee.iteso.mx/BE/25/371.91%20EZCi%2018EzcurraMarta.pdf>
- Forlin, Chris y John, Ming-Gon. (2008). Contemporary trends and issues in education reform for special and inclusive education in the Asia-Pacific region. En Chris Forlin y Ming-Gon John (Eds.), *Reform, inclusion and teacher education. Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region* (pp. 13-29). New York, Routledge.
- García, Ismael, Escalante, Iván, Escandón, María del Carmen, Fernández, Gerardo, Mustri, Antonia y Puga, Iliana. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México-España: Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto.
- García, Ismael, Romero, Silvia, Motilla, Karla y Zapata, Claudia. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/325>
- García, Ismael, Romero, Silvia y Escalante, Liliana. (2011). *Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA*. Documento presentado en el XI Congreso nacional de investigación educativa, 7-11 noviembre. Consejo Nacional de Investigación Educativa, México, D.F.
- García, Ismael, Romero, Silvia, Aguilar, Lucía, Lomelí, Karla y Rodríguez, Diana. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/605>
- García, Ismael, Romero, Silvia y Fletcher, Todd. (2014). Special education today in Mexico. *Advances in Special Education*, 28, 61-89. doi: 10.1108/S0270-401320140000028009
- Jacobo, Zardel. (s.f.). *Las prácticas de integración educativa: alcances, preguntas y propuestas*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178943648.pdf>
- Marchesi, Álvaro, Durán, David, Giné, Climent y Hernández, Laura. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Ponce, Víctor Manuel, Hernández, Ana Cecilia, López, Luz María y Pérez, Verónica. (2006). *La Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco. Informe final de investigación*. Guadalajara: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes de la Integración Educativa. (2005). *Evaluación externa. Informe Final 2005*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. PNFEIE.
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Integración educativa: materiales de trabajo*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Datos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEIE)*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2013-2014*. México: SEP. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf
- Serratos, Lilia Teresa y García, Ismael. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44732048015.pdf>
- Sharma, Umesh, Forlin, Chris, Loreman, Tim y Earle, Chris. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- UNESCO, UNICEF, Fundación Hineni. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile: UNESCO, UNICEF, Fundación Hineni. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135469s.pdf>
- UNESCO. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRE)*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: UPN.