



Universidad de Baja California

TESIS DOCTORAL

**LA CONSTRUCCIÓN DE OPORTUNIDADES Y ESPACIOS DE
APRENDIZAJE PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LAS
ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**QUE PRESENTA
Laritssa Solís Delgado**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Educación Inclusiva**

**DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL
Dr. Antonio Ayón Bañuelos**

Tepic, Nayarit; Julio de 2012.

*“Alguien hizo un círculo para dejarme fuera, yo
hice uno más grande para incluirlos a todos”*

Nativo americano desconocido

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Félix y Margarita:

Por el apoyo incondicional que me han brindado a lo largo de la vida y por inculcarme el amor por el estudio y las ganas por seguirme preparando día con día.

A mis hermanas Wendolin, Liz Magarita y Nefertari:

Por su cariño, apoyo y comprensión en todos los momentos de mi vida.

A mi hija Hatshepsut:

Quien me acompaña y valora los momentos en lo que me he separado de ella por continuar mis estudios, pues sabe que la amo y que todo lo hago para que se sienta orgullosa de su mamá.

A mi hijo:

Quien todavía no nace pero en estos momentos de tensión en el estudio y elaboración de la tesis me acompaña en el vientre y vive conmigo estos momentos de emoción y satisfacción personal.

A Luis Antonio:

Por su cariño y apoyo a lo largo de estos años, además por acompañarme en el transcurso de estos estudios de superación profesional.

RESUMEN

La atención educativa que se brinda a los alumnos y alumnas que presentan discapacidad significa un desafío para los docentes de educación regular, porque implica eliminar las barreras que obstaculizan el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos, pues en ocasiones, se piensa que la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica disminuye la calidad educativa que se ofrece, lo cual es al contrario, porque al buscar la participación y el aprendizaje de los alumnos y las alumnas con discapacidad, la escuela en su conjunto tiene la oportunidad de identificar algunas debilidades que no sólo impactan a estos estudiantes sino a todo el alumnado de la escuela, por lo que al trabajar a favor de los alumnos con discapacidad se benefician todos.

En este sentido la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. Una escuela inclusiva es capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad; tendrá herramientas para dar una respuesta, también adecuada, a los alumnos con diferentes características de índole cultural, racial, lingüístico, de salud, entre otras.

Atendiendo a lo anterior el objetivo principal de esta investigación es el comprender la dinámica que se establece al interior de las escuelas de educación regular entre los maestros de educación básica y las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad y de que manera esta favorece la inclusión educativa.

ABSTRACT

Educational care provided to the students who have disabilities mean a challenge for teachers of regular education, because it involves eliminating the barriers that impede the learning process and the full participation of these pupils, because sometimes, It is thought that the inclusion of students with disabilities in the schools the basic education decreases the quality of education that is offered, which is to the contrary, because when you search for participation and learning of students with disabilities, the school as a whole has the opportunity to identify some weaknesses that not only have an impact on these students but to all students in the school, as far as the work in favor of students with disabilities will benefit all.

In this sense the inclusive education ensures access, permanence, participation and learning of all students, with special emphasis on those who are excluded from, Marginalized or at risk of becoming, Through the implementation of a set of actions to eliminate or minimise the barriers that limit the learning and the participation of the students, Arising from the interaction between the students and their contexts, the people, policies, institutions, cultures and practices. An inclusive school is capable of responding, since its organization and planning, to the specific needs of a student with disabilities; you will have tools to give an answer, too appropriate, students with different characteristics of cultural, racial, linguistic, of health, among others.

In response to the above, the main objective of this research is to understand the dynamics that is set to the inside of the schools of regular education among teachers of basic education and the barriers to participation and learning to be faced by students with disabilities and the way in which it encourages inclusion in education.

PALABRAS CLAVES.

Inclusión educativa, barreras para la participación y el aprendizaje, integración educativa, discapacidad, necesidades educativas especiales.

KEYWORDS

Inclusion in education, barriers to participation and learning, educational integration, disability, special educational needs.

ABREVIATURAS

CAM	Centro de Atención Múltiple
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CRIE	Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa.
IAP	Investigación Acción Participante
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OGFSEE	Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial.
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud.
PAT	Plan Anual de Trabajo.
PEP	Plan de Estudios de Preescolar.
PETE	Plan Estratégico de Transformación Escolar.
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura.
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular

INDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS.

NÚMERO

PAGS.

TABLAS

1: La educación inclusiva	31
2: Las dimensiones en el índice	36
3: Reflexión sobre la práctica	78
4: El profesorado con concepciones basadas en el constructo de Transformabilidad.	82

ESQUEMAS

1: Las dimensiones en el índice	37
2: Claves para la educación inclusiva	40
3: Niveles de discapacidad	64
4: Necesidades Educativas Especiales	70
5: La idea central de la Transformabilidad	81

ÍNDICE	PAGS.
AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	III
ABREVIATURAS	V
INDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS	VI
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	14
1.1 Antecedentes del problema	16
1.1.1 Planteamiento del problema	16
1.2 Objetivos de la investigación	16
1.2.1. Objetivo general	16
1.2.2. Objetivos específicos	16
1.3 Supuesto	17
1.4 Justificación	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Visión histórica de la atención de los alumnos con discapacidad en México.	20
2.2. De la integración a la inclusión educativa.	22
2.2.1. La integración educativa.	22
2.2.2. La inclusión educativa	28
2.2.3. Discapacidad, necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación.	54
2.2.3.1. Discapacidad	54
2.2.3.2. Necesidades educativas especiales	68
2.2.3.3. Barreras para el aprendizaje y la participación	73
2.3 La relevancia de la profesión docente en la educación inclusiva.	79

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Diseño de la investigación	85
3.2 Tipo de investigación	89
3.3 Población y muestra	91
3.4 Instrumentos	92
3.5 Técnicas y métodos	93
3.6 Procesamiento de datos	97
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.	99
4.1 Resultados obtenidos	99
4.2 Discusión	111
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Conclusiones	116
5.2 Recomendaciones	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	

INTRODUCCION

Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central en el compromiso de la educación inclusiva. En los últimos cincuenta años, la comunidad internacional ha comenzado a desarrollar una visión de la educación que, en palabras del reciente informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), es la utopía necesaria. El informe afirma que la educación no es un simple mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas. Es más que eso, es un factor crucial del desarrollo social y personal, un activo indispensable en el intento de la humanidad de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia y, *uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra.* (Delors, 1996). Esta visión implica que la educación debe verse, no como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos.

En este sentido la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona, teniendo como objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social.

En las escuelas inclusivas, deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades (UNESCO, 1994).

El desarrollo de escuelas inclusivas representa un gran desafío, razón por la cual, las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1994).

Al hablar de inclusión el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación* desarrollado por Booth y Ainscow (2000) es el concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión. Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad, permite ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros y los métodos de enseñanza.

Como señala Echeita (2002) comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se diluye y tan sólo encontramos personas, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de barreras (de actitud, conocimiento, comunicación y prácticas), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad reaparece. Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse

sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno.

Atendiendo al marco legal de la educación inclusiva, se realiza el presente trabajo de investigación el cual tiene como objetivo general el comprender la dinámica que se establece al interior de las escuelas de educación regular entre los maestros de educación básica y las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad y de que manera esta favorece la inclusión educativa.

En lo que se refiere a la organización del documento este encuentra distribuido en cinco capítulos. En el primero se aborda el planteamiento del problema de la investigación, así como los objetivos generales y específicos que dan la dirección del trabajo, se plantea el supuesto, así como la justificación del porque se decidió indagar sobre el tema.

En el segundo capítulo se aborda el marco teórico basado en el planteamiento del problema y es la argumentación y demostración de que el planteamiento del problema tiene fundamento, en él se habla de temas como: la visión histórica de la atención de los alumnos con discapacidad en México, de la integración a la inclusión educativa y la relevancia de la profesión docente en la educación inclusiva.

Del mismo modo el tercer capítulo constituye el marco metodológico en el cual se realiza la explicación de los procedimientos aplicados para alcanzar los objetivos, se describe el diseño y tipos de investigación, la población y muestra, los instrumentos utilizados, las técnicas y métodos empleados, como se formalizo el procedimiento de los datos así como el cronograma de actividades planeadas y ejecutadas.

En el cuarto capítulo se aborda el análisis de los resultados obtenidos, al igual de la discusión que se hace al respecto, mientras que en último lugar se encuentran las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó a partir de la investigación realizada, planteadas en el quinto capítulo.

Para finalizar es necesario destacar que una escuela para todos y todas, está orientada a la creación de comunidades escolares seguras, colaboradoras, amables y estimulantes en las que todos en general y cada uno en particular son valorados en sí mismo. Se busca que los valores de la organización educativa sean compartidos por todo el profesorado, el alumnado, las familias, de forma que se transmitan a todos los miembros de la comunidad educativa. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujeto de exclusión, por condición social, económica, cultural, étnica, lingüística, por capacidades y todo el resto del alumnado que encuentra barreras para su aprendizaje y participación en las prácticas educativas de la escuela.

Caminar hacia una visión de escuela inclusiva se dirige a los procesos de mejora de las escuelas, orientando su preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de los estudiantes, percibiendo la diversidad, no como un problema a resolver, sino como una fuente de riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

En conclusión la inclusión educativa se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre las instituciones educativas y sus comunidades, en la que escuela para todos y todas, es un aspecto relevante, y es mediación clave para la construcción de una sociedad inclusiva.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.

La atención educativa que se brinda a los alumnos y alumnas que presentan discapacidad significa un desafío para los docentes de educación regular, porque implica eliminar las barreras que obstaculizan el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos, puesto que en ocasiones, se piensa que la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica disminuye la calidad educativa que se ofrece, lo cual es al contrario, porque al buscar la participación y el aprendizaje de los alumnos y las alumnas con discapacidad, la escuela en su conjunto tiene la oportunidad de identificar algunas debilidades que no sólo impactan a estos estudiantes sino a todo el alumnado de la escuela, por lo que al trabajar a favor de los alumnos con discapacidad se benefician todos.

A partir del diseño del índice de inclusión y de las nuevas reformas en los ámbitos políticos y educativos, el término de integración fue perdiendo fuerza y en todos los documentos normativos en ámbito educativo específicamente, se fue dejando de hablar de integración por considerarse como un modelo que no tuvo resultados, y por el cual los docentes se inclinaron solo a darle prioridad a brindarle la atención a los alumnos que presentaban n.e.e. con o sin discapacidad, excluyendo o dejando fuera a todos aquellos niños que presentaban diversas características; pobreza extrema, situación de riesgo, VIH/SIDA, culturas distintas, entre otras., por lo que el término se quedó corto, además de que en la práctica cotidiana los docentes solo tenían insertado al alumno, nada más estaba presente en el salón de clases, pero no recibía la atención necesaria acorde a sus necesidades e intereses, por está y muchas más razones se diseñan nuevas políticas educativas donde el concepto de inclusión toma fuerza y relevancia y donde se trata de cambiar las prácticas integradoras y generar las prácticas inclusivas con toda la comunidad escolar.

Atendiendo a lo anterior, las barreras para el aprendizaje y la participación se definen como: *aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo* (SEP 2010).

En el mismo sentido, el estudio permite revisar a la inclusión en un contexto amplio que tiene que ver con la convicción de que los estudiantes son capaces, pero también de que los maestros y la escuela pueden responder a las necesidades educativas de todos sus alumnos, por tanto ¿qué tipo de estrategias emplean los docentes de educación regular para la atención educativa de los alumnos con discapacidad?, ¿A través de que estrategias la comunidad escolar busca eliminar o minimizar las barreras existentes en la escuela y a las que se enfrentan los alumnos que presentan discapacidad?, ¿Qué relación tienen las acciones que implementan las escuelas regulares y la normatividad vigente de la SEP que favorecen la educación inclusiva?, ¿Cuál es la relevancia de la profesión docente bajo la perspectiva de la educación inclusiva?.

Por tal razón al hablar de la inclusión desde la revisión teórica como un aporte del estudio implica la transformación de las escuelas y de los maestros, y ese esfuerzo no puede ser sólo para un estudiante, sino para todo el alumnado. Implica que el personal de la escuela esté informado, formado, convencido y comprometido con la educación de todos sus estudiantes, y de manera particular de los alumnos y las alumnas que más apoyo requieren, como es el caso de quienes presentan alguna discapacidad.

1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.

Para empezar es necesario resaltar que entre los docentes de educación regular existe una gran confusión acerca de lo que significa el término educación inclusiva y por otra parte las reformas educativas son particularmente difíciles en contextos donde existe una falta de acuerdo o comprensión común entre los actores educativos, por lo que es indispensable realizar esfuerzos para desarrollar acuerdos al respecto.

Virtud de lo anterior, es de suma importancia comprender la dinámica que se establece entre los maestros y los alumnos con discapacidad, identificar cuales son las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan, reconocer que estrategias educativas emplean para minimizarlas o eliminarlas y que por consecuencia favorezcan la educación inclusiva.

1.1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Cuál es la dinámica que se establece al interior de las escuelas de educación regular entre los maestros de educación básica y las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad que contribuya en la construcción de oportunidades y espacios de aprendizajes?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2.1. OBJETIVO GENERAL.

- Comprender la dinámica que se establece al interior de las escuelas de educación regular entre los maestros de educación básica y las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad y de que manera esta favorece la inclusión educativa.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Revisar las estrategias que emplean los docentes de educación regular para la atención educativa de los alumnos con discapacidad.

- Identificar de que manera los maestros de educación básica crean oportunidades y espacios de aprendizaje para los niños con discapacidad.
- Reconocer que elementos teóricos recuperan los docentes para la atención de los alumnos con discapacidad.
- Identificar la relación que tienen las acciones que implementan las escuelas regulares y la normatividad vigente de la SEP que favorecen la educación inclusiva.
- Ubicar los elementos con los que cuentan las escuelas de educación regular para ejercer prácticas inclusivas.
- Expresar como asumen los padres de familia las acciones que realiza el colectivo escolar en beneficio de los alumnos con discapacidad.

1.3. SUPUESTO.

La intervención docente fundamentada crea espacios y oportunidades de aprendizaje, además de que minimiza las barreras para la participación y el aprendizaje que enfrentan los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación regular, favoreciendo la dinámica que se establece al interior de las escuelas y la inclusión educativa.

1.4. JUSTIFICACIÓN.

Las políticas educativas del país cambian de manera constante, anteriormente éstas se orientaban a dar respuesta a las demandas ciudadanas, de las cuales los requerimientos sociales más importantes se referían a generar más oportunidades educativas para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, particularmente para quienes tenían alguna discapacidad, por lo que la prioridad de la política pública federal era garantizar la equidad y alcanzar la justicia educativa, razón por la cual toma vida el concepto de integración educativa, considerada como una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos para todos los alumnos sin importar su condición. Del mismo modo la integración educativa era definida como el proceso que implicaba educar a niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el aula regular,

con el apoyo necesario, lo que implicaba realizar adecuaciones para que accedieran al currículo regular.

De igual forma, los tiempos y las políticas se transforman, por lo que en la actualidad toma auge el término de educación inclusiva, el cual no es otro nombre para referirse a la integración del alumnado con n.e.e., sino que implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas y hace referencia al conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

A partir de los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios de acuerdo a la RIEB, específicamente el 1.8 se basa en favorecer la inclusión para atender a la diversidad, por lo que establece que para corresponder a este principio los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Al margen de lo dicho para que los docentes atiendan a los alumnos que por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, por lo que es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación. Para lograr este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y padres de familia. Por lo que surgen una serie de interrogantes, tales como: ¿En realidad este principio se cumple en las escuelas?, ¿qué estrategias didácticas emplean los docentes para atender a los

alumnos con discapacidad? ¿Saben identificar las barreras para la participación y el aprendizaje existentes en la escuela?.

Por tal motivo el presente trabajo de investigación es de gran relevancia educativa y no solo en el contexto donde se realizó, sino que también se puede generalizar para el estado de Guerrero, puesto que se obtiene información relevante y pertinente de que es lo que hacen los docentes de educación básica regular, dentro de sus aulas con los alumnos que presentan discapacidad, se identifican los tipos de estrategias empleadas y como es la dinámica que se establece al interior de las escuelas, si esta es favorable o no para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los alumnos y por ende lograr la inclusión educativa.

La finalidad que persigue el presente estudio es brindar un panorama más amplio de cual es la realidad que se vive en las escuelas de educación básica y como esta se encuentra muy cercana o alejada de lo que está estipulado en los documentos que norman el trabajo académico, además de identificar si las políticas educativas actuales son pertinentes en nuestro contexto educativo, por lo que los resultados se emplearan para dar cuenta al colectivo docente de que otras acciones se pueden realizar para lograr la anhelada educación inclusiva y en consecuencia los principales beneficiarios serán los alumnos y alumnas que presentan discapacidad.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

2.1. VISIÓN HISTÓRICA DE LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO.

A modo de antecedente histórico resulta conveniente señalar que a finales de 1970, por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas, por lo que a partir de este hecho se prestó atención educativa a las personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

En la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios, los primeros funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, mientras que los servicios complementarios atendían alumnos inscritos en la educación básica general que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad incluía también a las unidades de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

En el año de 1965 comenzaron a operar los CAPEP iniciándose como un proyecto de atención de la Dirección General de Educación Preescolar para los niños de este nivel que por diversas razones presentaban dificultades en su desarrollo y aprendizaje. A partir del 1993 y como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en los artículos 39 y 41, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial lo cual transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa,

razón por la cual, los servicios de educación especial se reorientaron y reorganizaron bajo dos propósitos principales: el primero combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica en general, puesto que la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico y, en ocasiones atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo, como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. El segundo propósito, fue que dada la escasa cobertura lograda hasta 1993, se buscó acercar los servicios de educación especial a los alumnos y alumnas de educación básica que los requerían.

La reorientación de los servicios de educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades, con lo cual se impulsó también la adopción del concepto de necesidades educativas especiales, el cual se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción en 1994. A partir de entonces en México se definió que un niño o una niña que presenta n.e.e. era quien en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares.

Al mismo tiempo de que los servicios de educación especial se reorganizaban, la SEP también se reestructuraba, derivado de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A partir de esto en el año de 1995 y hasta el 2001, las acciones impulsadas para promover la integración educativa en el país se realizaban desde tres instancias de la SEP: La oficina del C. Secretario de Educación a través de la

Coordinación de Asesores; la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, específicamente a través del proyecto de investigación e innovación: Integración Educativa y la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a través de la Dirección de Educación Especial.

De esta forma los esfuerzos de las autoridades educativas federales y estatales, de los maestros de educación regular, del personal de educación especial y de la población que presenta n.e.e. y sus familia, así como los resultados de las experiencias generadas a partir del proceso de reorientación de los servicios de educación especial para promover la integración educativa, propiciaron cambios trascendentales en la legislación, en la educación, en las oportunidades para el trabajo y en las actitudes sociales, sin embargo, también evidenciaron la necesidad de realizar acciones específicas para asegurar una educación básica de calidad a esta población, especialmente a aquellas n.e.e. que se asocian con la presencia de alguna discapacidad.

2.2. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

2.2.1. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

En primer lugar es necesario considerar que la integración educativa no constituyó un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitían que los niños aprendieran de acuerdo a sus potencialidades. Es importante señalar que la integración educativa surgió en un contexto normalizador con el cual se pretendía que los niños con n.e.e. tuvieran una vida lo más normal posible, que asistieran a una escuela regular, que convivieran con niños sin n.e.e. y que trabajaran con el currículo normal.

Existen diversos autores que hablan sobre la importancia de la integración educativa tal como lo hace García, (2000), del cual se derivaron muchas normas legales que fueron vigentes en el país y lo plantea de la siguiente manera:

En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para

todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo (Warnock, 1978).

La integración educativa se entiende de diferentes maneras, dependiendo del ámbito al que se refiera. Por ejemplo: para las políticas educativas, la integración educativa comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial pudieran escolarizarse en el sistema regular. Para los centros escolares, la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas, convirtiéndose así en promotoras de iniciativas, en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación y para la práctica educativa cotidiana, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños.

Al margen de lo dicho algunas definiciones de integración educativa que se analizaron fueron las que a continuación se mencionan:

La NARC (National Association for Retarded Citizens, EEUU) define la integración educativa como *una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clase que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos*

“deficientes y no deficientes” durante la jornada escolar normal (Sanz del Río, 1988).

Mientras que para Fairchild y Henson (1976), la integración implica mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales en el ambiente menos restrictivo en el que puedan satisfacer sus necesidades. Para esto se requieren programas y servicios educativos flexibles que fluyan en un continuo y que permitan al niño con discapacidad integrarse en cualquier punto de este continuo cada vez que sea necesario.

Para Bless (1996) la integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan n.e.e. implica la realización de adecuaciones para que tenga acceso al currículo regular.

Como se puede observar las definiciones antes mencionadas se basan en los siguientes puntos:

- ✚ La posibilidad de que los niños con n.e.e. aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
- ✚ La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas.
- ✚ La importancia de que el niño y el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario.

Atendiendo a estos puntos la integración educativa perseguía una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que se tenían que ir enfrentando los retos que surgían de la diversidad. Se apoyaba en posturas democráticas y en una moral que pretendía erradicar la segregación y la

etiquetación en todos los ámbitos.

En este sentido y atendiendo a lo que menciona García (2000), la integración educativa en resumen fue:

- *Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.*
- *Una estrategia de participación democrática*
- *Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.*
- *La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas*
- *La permanencia en el aula regular del niño con n.e.e. junto con otros niños sin estas necesidades.*
- *Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares*
- *La unificación de los sistemas educativos regular y especial.*
- *Una estrategia que buscaba que el niño con n.e.e. se integrara a nivel académico, social y de comportamiento.*
- *Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños.*

Atendiendo a lo antes mencionado, nace el concepto de mainstreaming que en español se traduce como “corriente principal” o “seguir la corriente principal”, el cual es definido como la ubicación del niños con dificultades para aprender dentro de las clases regulares con o sin adecuaciones curriculares. Kaufman (1975). *el mainstreaming es la integración temporal, instructiva y social de niños excepcionales con sus pares “normales” basada en procesos de planeación y programación educativa, continua, individualmente determinada, que requiere la clarificación de responsabilidades entre el personal administrativo regular y especial de instrucción y de apoyo.*

En lo referente a la integración educativa y atendiendo a lo que menciona García (2000), el papel que jugaba el maestro en este proceso era de suma importancia

porque resultó necesario que conociera y comprendiera una serie de situaciones que fue muy difícil consolidar y las cuales persisten hasta estos días:

- ❖ *Que el niño con n.e.e. estaba en su clase no por las reivindicaciones de grupos sociales que demandan igualdad en el trato educativo para todos en la medida de sus posibilidades, ni por acallar sentimientos de culpa, sino porque se considera que es un mejor espacio educativo en comparación con el de las escuelas segregadoras, para que el niño pueda asimilar modelos de relación más válidos.*
- ❖ *Que el alumno integrado no representa más trabajo para el maestro, sino que implica un trabajo distinto.*
- ❖ *Que el alumno integrado no perjudica el aprendizaje del alumno sin n.e.e. y que no aprende menos, sino que aprende de manera distinta, pudiendo beneficiar con ello a los demás alumnos.*
- ❖ *Que una de sus funciones es proporcionar a los alumnos situaciones en las que puedan asimilar cultura.*

Aunque todos estos cambios en el sistema educativo con la integración educativa eran sin duda loables, ideales y lógicos, muchos maestros se sintieron angustiados y abrumados por estas nuevas responsabilidades, si ya la labor docente les parecía demasiado exigente, absorbente y pesada ¿Qué tendrían que hacer cuando se presentara en su salón de clases un niño con estas características?.

A pesar de todos los esfuerzos en las políticas educativas, muchos docentes se resistieron a la integración educativa y actualmente siguen con las mismas práctica, aun cuando todo esto tiene un marco normativo y legal que ampara y sustenta el derecho a la educación para todas las personas incluyendo aquellas que presentan discapacidad, la realidad que vivimos es muy diferente, hablando del caso particular del estado de Guerrero, muchas escuelas ejercen prácticas discriminatorias y no aceptan la integración en sus aulas de niños que presenten

algún tipo de discapacidad, incluso realizan un examen de conocimientos previos para evaluar y determinar quienes se pueden inscribir en la escuela y quien debería buscar otra opción educativa.

En documentos más recientes que abordan el tema de la integración educativa y de los cuales algunos son oficiales en el ámbito educativo porque son distribuidos por la SEP, el discurso cambia un poco, en el sentido de que en los años de 1993 se hablaba de una integración educativa para los niños que presentaban n.e.e. con o sin discapacidad y en estos documentos se precisa que la integración beneficia a toda la comunidad educativa.

En relación con lo que se menciona en las OGFSEE/SEP (2006) La integración educativa implicaba un cambio en la escuela en su conjunto, que sin duda ha benefició al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, pues incidió en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de las prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto, entre otras.

En las escuelas integradoras, es decir, en aquellas en las que se ha promovido la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, resulta necesario impulsar acciones relacionadas con la información y sensibilización a la comunidad educativa; la actualización permanente de todo el personal de la escuela y de los docentes de educación especial, en caso de que los haya; el trabajo constante con la familia y tutores; la participación conjunta entre el personal de la escuela y el personal de educación especial para planear y dar seguimiento a la respuesta educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales; la realización de las evaluaciones psicopedagógicas para determinar los apoyos que los alumnos requieren para participar y acceder a los propósitos educativos, así como de las propuestas curriculares adaptadas de los alumnos que las necesitan.

En este sentido, las escuelas integradoras fueron concebidas como centros en los que se promueve la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones, asegurando que participen en todas las actividades; aprendan de acuerdo con su propio ritmo, estilo e intereses, y desarrollen habilidades, actitudes y destrezas que les permitan resolver problemas en la vida cotidiana.

2.2.2. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

En Gran Bretaña nace el índice de inclusión difundido por la UNESCO, bajo la elaboración de Booth y Ainscow (2000), el cual es considerado como *un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva y cuyo objetivo es construir comunidades colaborativas que promueven en todo el alumnado altos niveles de logro, además de que el índice constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.*

América Latina se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social. Pese a la gran expansión de la educación y los esfuerzos realizados, todavía persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales es que *todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos* (Salamanca, 1994).

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra dependiendo de como se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper.

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la

comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Muchas escuelas de América Latina han iniciado el camino de la inclusión o están interesadas en hacerlo, sin embargo, pueden sentirse perdidas o tener dudas respecto de cómo avanzar hacia una mayor inclusión. En este sentido en el índice de inclusión se plantean una serie de materiales que son de gran utilidad, los cuales ofrecen un mapa claro y preciso que puede orientar el camino hacia la inclusión educativa.

En el índice de inclusión no se da un receta mágica sino que es un proceso a partir de una serie de etapas que es preciso recorrer para ir eliminando todas las barreras que existen en las escuelas para lograr el máximo aprendizaje y participación de todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su origen social y culturas y sus características individuales.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) se presenta un cuadro con algunos elementos claves de la perspectiva de la inclusión y el cual se presenta a continuación.

Tabla 1. La educación inclusiva

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Booth y Ainscow (2000)

La inclusión o la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración del alumnado con n.e.e. sino que implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas. El concepto n.e.e. no se utiliza bajo este enfoque porque se considera que el enfoque con el que se asocia, integración educativa, tiene limitaciones como

modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos, puesto que al etiquetar a un alumno con n.e.e. se generan expectativas más bajas. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos que están etiquetados puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado con n.e.e. en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen al déficit del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todo el alumnado. Sin embargo, no se puede obviar que en la actualidad el concepto de n.e.e., está instalado como parte del marco cultural y político de todas las escuelas e influye en una gran variedad de prácticas educativas.

La inclusión se entiende como un proceso de desarrollo que no tiene fin y que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. Es importante destacar que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no solo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos.

En este sentido Aranda (2012) sostiene que *de modo general que la educación inclusiva es promover una educación para todos, de manera que cada persona pueda ejercer los derechos de igualdad, equidad y justicia social. Esta aseveración trae consigo la idea de que serán muchos los ámbitos implicados en educación inclusiva; a) Igualdad de oportunidades, es decir, equidad. b) La innovación y la mejora didáctica, la inclusión y c) El éxito en el aprendizaje independientemente*

de la circunstancia de cada alumno es decir la calidad.

En la literatura actual se pueden encontrar definiciones diversas del término de inclusión o educación inclusiva: como la de Blecker y Boakes (2010), para quienes *La educación inclusiva se define como la educación de los estudiantes con discapacidades en programas de educación general con compañeros no discapacitados.*

Existen otras definiciones más sofisticadas como la de Lалуvein (2010) *quien afirma que la inclusión no es un mecanismo para situar a los jóvenes educativamente desventajados más bien en el sistema general que en escuelas especiales, sino que implica un modelo global de escuela enfocado a las relaciones sociales y a la producción de significado buscado a través de la negociación entre padres, profesores y niños. Permitiendo experiencias para ser compartidas por miembros más o menos experimentados, la “comunidad de la práctica” con su modelo social más didáctico para la resolución de problemas, funciona como un mecanismo para el cambio, ofreciendo una incrementada participación y el cambio de las creencias y asunciones existentes.*

Toda la diversidad de conceptos que existen girando en torno a la educación inclusiva se deben a que todavía es un tema nuevo, que se tiene que entender como un instrumentos para luchar por una sociedad inclusiva, una sociedad en la que se consiga acabar con cualquier tipo de discriminación, una sociedad en la que se pueda decidir cuales sean las necesidades que hay que atender y la manera de conseguirlo; todo ello con la mayor participación posible de los implicados, tanto a nivel escolar como social, puesto que la inclusión no es sólo para los estudiantes que sufren alguna discapacidad, sino para todos; estudiantes, profesores, padres de familia, miembros de la comunidad; pues es imprescindible que todos sientan que pertenecen a una misma sociedad. Esto es como dicen Falvey y Cols. (1995) *una forma de vida, una forma de vivir juntos basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece.* Porque incluir significa

formar parte de algo, estar inserto en la totalidad y las escuelas deben transformarse en centro que atiendan a los estudiantes en riesgo, a los discapacitados, a los que no tienen hogar, los que viven en pobreza extrema, entre otros más sujetos a exclusión educativa y social.

Independientemente de las definiciones existentes y de la postura que se asuma el importante recalcar que el principio fundamental en el que se apoya la educación inclusiva es el que todas las escuelas deben proporcionar a todos y cada uno de los alumnos una educación tan ordinaria como sea posible, adaptándose a las necesidades de cada uno. No es sino la aplicación del principio de individualización llevado a las últimas consecuencias.

La UNESCO (2001) sostiene, la educación inclusiva está interesada en todos los apéndices centrándose en aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como aquellos con necesidades educativas y discapacidades, niños de minorías étnicas y lingüísticas, etc.

Se entiende que las escuelas inclusivas deben tener como política la de no hacer excepción alguna en relación con la admisión de alumnos por razón de sus necesidades educativas, sea por la presencia de alguna discapacidad, sea por razón de diferencias lingüísticas, étnicas, etc. La escuela ha de ser el lugar para la educación de todos los niños. Porque se reconoce que las necesidades de cada alumno son atendidas mejor bajo la rúbrica de la escuela inclusiva. De esta manera, aquellos alumnos con discapacidades severas, para los que se requiere la presencia de profesionales especialistas (terapeutas, psicólogos, profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica...), deben poder recibir la asistencia necesaria dentro de las instituciones ordinarias. La educación inclusiva es, desde luego, algo más que un tratamiento momentáneo, es un proceso a través del cual todo el personal de la escuela busca las soluciones oportunas y necesarias para que todos los niños sean educados de manera tan normal como sea posible.

Cuando se habla de educación inclusiva no se trata solamente de señalar una cuestión de eficiencia, o puramente económica, sino que se afirma el derecho de cualquier niño a asistir a una escuela ordinaria sin discriminación de ningún tipo, es decir, se plantea una cuestión moral. Es más, se aboga por una reestructuración de la educación para adaptarla a las necesidades de todos los alumnos, renunciando a una escuela en la que, una vez cubiertas las necesidades básicas, dejara sin sentido el intentar que todos los niños tuvieran éxito en la medida de sus propias capacidades. Es, además, un derecho reclamado desde hace tiempo por padres de alumnos con dificultades de aprendizaje, pues saben que estos niños van a tener que encontrar un lugar aceptable en la sociedad, habiendo experimentado antes la exclusión social en la escuela.

Es una cuestión importante para los niños que padecen alguna discapacidad, pero también permite ayudar a los llamados “en riesgo” y a los que disponen de recursos limitados. En este sentido, se entiende que la educación inclusiva depende realmente de la capacidad de la escuela y de los profesores para innovar y atacar de frente el mundo de las diferencias. Pero también la escuela debe enseñar a sus alumnos a respetar al otro y a conocer la singularidad de los seres humanos; en esta escuela, los alumnos deberían ser capaces de atender y respetar la diferencia, deberían aprender a respetar una diversidad que encontrarán indefectiblemente en la sociedad en la que han de vivir.

Tomando como referencia lo expuesto en el índice de inclusión por Booth y Ainscow (2000) *la inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas*, como se especifica en el siguiente cuadro.

Tabla 2. Las dimensiones en el índice.**Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas.**

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

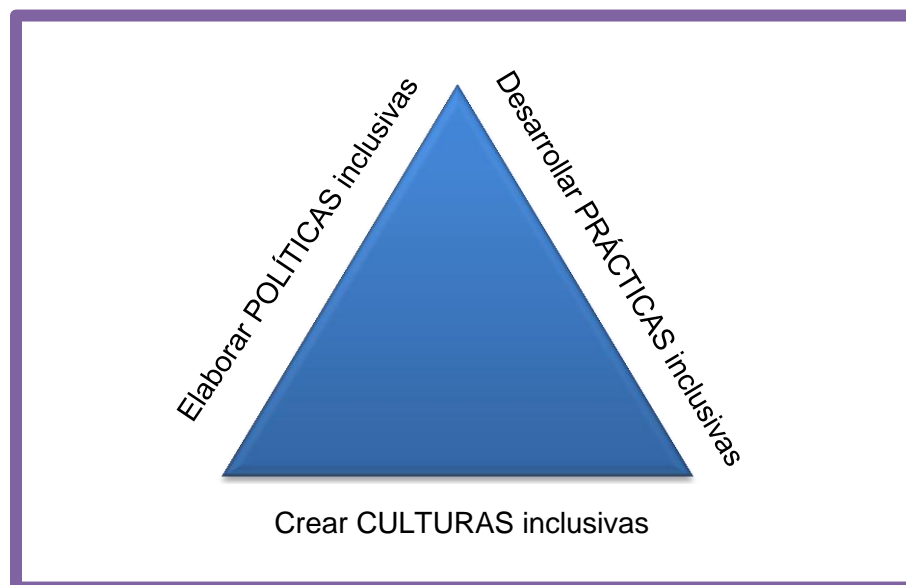
Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Booth y Ainscow (2000).

Estas dimensiones orientan la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas. Durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de las escuelas, siendo este un factor importante que puede facilitar o limitar el aprendizaje y los cambios de la enseñanza. A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar. Estas tres dimensiones deben ser consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión en la escuela y se pueden representar como los dados de un triángulo equilátero.

Esquema 1. Las dimensiones del índice



Booth y Ainscow (2000).

La inclusión se relaciona con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado (Booth y Ainscow, 2000). Ocurre con frecuencia que escuelas que aparentemente han tenido éxito incluyendo a algunos estudiantes con discapacidad pueden estar limitando, al mismo tiempo, la participación de otros alumnos o grupos de alumnos. Además de que la inclusión de estudiantes con discapacidad, que son un grupo muy amplio y variado, mejora cuando los centros tratan de responder a

todos los aspectos de su diversidad. Algunas veces, la inclusión se percibe tan solo como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas. Y se piensa que éstos están “incluidos” desde el momento que están en la escuela regular. Sin embargo, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad.

Atendiendo a lo anterior es importante mencionar que la educación para los alumnos que experimentan discapacidades está sufriendo un cambio revolucionario. El modelo tradicional de la educación especial se está viendo afectado por el desafío de la educación inclusiva. La educación inclusiva de todos los alumnos juntos en las aulas ordinarias de las escuelas de su comunidad está sustituyendo a la ubicación a tiempo completo y por horas en contextos segregados. La justicia social y la toma de conciencia creciente de que la inclusión beneficia a todos los estudiantes impulsan esta revolución, aunque la justicia social es el motor primario del cambio. El cambio inclusivo se está produciendo rápidamente en algunas naciones, lentamente en algunas otras, y todavía a paso de tortuga en otras.

No es que la educación especial no haya respondido a un propósito. Ha contribuido fuertemente a la admisión de los alumnos que presentaban discapacidades en los sistemas educativos, aunque en contextos segregados de sus pares típicos. Algunos líderes visionarios consideran esta contribución, pero se dan cuenta también de que el enfoque inclusivo de la educación es más justo socialmente y más eficaz en los ámbitos académico y social. El enfoque de la educación especial basado en la segregación ha respondido a su propósito.

Es verdad que el cambio lleva tiempo. Sin embargo, tanto los que dan la bienvenida al cambio inclusivo como los que continúan apoyando el enfoque de la educación especial conocen el concepto educativo básico de educación inclusiva. El Ministerio de Educación en la provincia de Ontario, Canadá, por ejemplo, en un reciente manual de recursos distribuido a nivel provincial (Education for All, 2006), indica siete principios para educar a los alumnos que experimentan discapacidades, los cuales se mencionan a continuación:

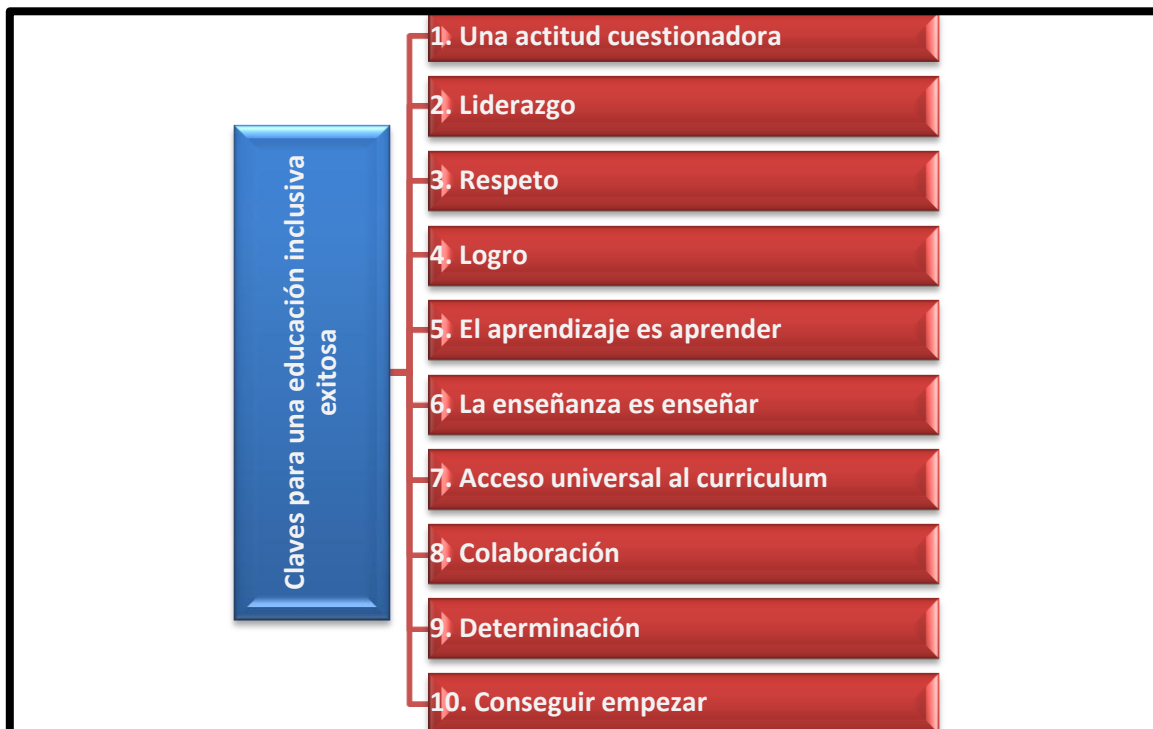
- ✚ *Todos los estudiantes pueden tener éxito.*
- ✚ *El diseño universal y la enseñanza diferenciada son medios eficaces e interconectados para cubrir las necesidades de productividad del aprendizaje de cualquier grupo de estudiantes.*
- ✚ *Las prácticas educativas exitosas se fundan en la investigación basada en la evidencia atemperada por la experiencia.*
- ✚ *Los maestros del aula son los educadores clave para el desarrollo del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo del estudiante.*
- ✚ *Los maestros de aula necesitan la ayuda de la comunidad más extensa para crear un ambiente de aprendizaje que apoye a los estudiantes con n.e.e.*
- ✚ *Justicia no es igualdad.*

Muchos gobiernos y educadores están atrapados por la necesidad de ser “prácticos” a expensas de los derechos humanos y de justicia social para los alumnos que experimentan discapacidades. Estos gobiernos y educadores encuentran barreras prácticas para cambiar lo desalentador e inamovible por las ventajas reconocidas que el cambio inclusivo traería para todos los estudiantes.

De acuerdo con Bunch (2008) *existen patrones o claves para la inclusión que emergen donde la inclusión se está poniendo en práctica, y donde no está. Estas claves son tanto de naturaleza conceptual como física. Las conceptuales se relacionan con los valores y sistemas de actitudes que la gente mantiene. Sin embargo, los valores y las actitudes llevarán a las decisiones para introducir la*

inclusión, o para rechazarla y para permanecer con el status quo. Las físicas se relacionan con las prácticas educativas que apoyarán o impedirán el cambio positivo. Estas prácticas son las herramientas que los profesores y los administradores emplean mientras que inician la inclusión en sus aulas y escuelas, o a medida que continúan con el status quo.

Esquema 2. Claves para la educación inclusiva



Bunch (2008).

Resulta importante de acuerdo con Bunch (2008) describir a grandes rasgos estas diez claves para la educación inclusiva:

1. Una actitud cuestionadora: ha sido más común entre los padres que entre administradores de escuelas, profesores, formadores de profesores y gobiernos. Los padres ven los efectos de la segregación sobre sus niños mucho más claramente que otros y ven el impacto de la inclusión. La opinión de los padres es una lección para los educadores en sí misma. Sin embargo, hay ejemplos de miembros de estos otros grupos que comienzan a preguntarse sobre el modelo de

la educación especial y que se acercan a los padres. Una actitud cuestionadora es la primera clave del cambio inclusivo. Lleva a algunos individuos a que caminen adelante y que arrastren a otros en el cambio. Así, la convicción personal y profesional de que el cambio mejorará las vidas de todos los niños es el agente central del cambio.

2. Liderazgo: Los líderes lideran en muchas direcciones. Esto es verdad en el ámbito de la educación como en cualquier otro empeño social. La dirección que toma el liderazgo puede ser positiva. Puede ser neutral o puede ser negativa. El liderazgo estimula a otros a caminar adelante y a apoyar aquello en lo que creen, por lo que se necesita de líderes para efectuar el cambio. El liderazgo es una cuestión personal y una necesidad profesional. Los educadores, los padres, las personas con discapacidades, los defensores y los gobiernos deben pensar de la misma manera para transitar hacia la educación inclusiva.

3. Respeto: La educación inclusiva es un símbolo de respeto por toda la humanidad. En la historia de la educación, a los que se ha visto como diferentes se les ha negado el derecho de acceso a las escuelas. Sólo recientemente se ha producido el progreso en términos de acceso a la educación por parte de las mujeres, de los de etnias diversas y de los pobres. Una muestra fuerte de la falta de respeto a la educación de los estudiantes que presentan discapacidad es la dominancia continuada del modelo de la educación especial. ¿Qué respeto hay mientras que los estudiantes que experimentan discapacidades no se consideren dignos de aprender en compañía de sus pares normales?. Donde tiene éxito la educación inclusiva está presente el respeto por todas las personas como aprendices, además de que se respeta el deseo y la tentativa de aprender.

4. Logro: El logro significa completar algo, alcanzar un objetivo. Las escuelas en todo el mundo han pervertido esta simple definición. Creen que el logro en la escuela tiene que ver con cuanto alcanza un alumno en términos de dominio del currículo a cierto nivel. Los alumnos son juzgados no por su aprendizaje a un nivel

personal e individual, sino al contrario en comparación con otros estudiantes. En contextos inclusivos se apoya a todos los alumnos para dominar el currículo tanto como puedan, sin embargo, se reconoce que los alumnos lo a diversos niveles. Es el acto de aprender lo que es meritorio, el acto de presentar esfuerzo, el acto del movimiento hacia adelante y de aprender más. Cada acto del logro se celebra, de hecho, algunos alumnos que experimentan discapacidades ponen más esfuerzo en su aprendizaje que muchos otros alumnos que encuentran más fácilmente el aprendizaje. Una idea clave es que el esfuerzo para el logro personal es digno del reconocimiento.

5. El aprendizaje es aprender: el aprendizaje está en el corazón de la educación. Donde tiene éxito la educación inclusiva, se respeta un nivel individual de aprendizaje. Es una cualidad propia del alumno y no para ser expulsado. Todo aprendizaje tiene valor, cuando la dirección valora todos los actos del aprendizaje, se apoya y se anima a todos los alumnos a aprender como mejor puedan. El aprendizaje es aprender; no una carrera, ni competición, y mucho menos una marca en una prueba.

6. La enseñanza es enseñar: La creencia tradicional con respecto a alumnos con discapacidad es que requieren enseñanza especial y contextos especiales dentro de los cuales pueden aprender, sin embargo, donde la inclusión tiene éxito, es que la enseñanza es enseñar. Los profesores de educación regular saben cómo enseñar, conocen el curriculum del cual todos los alumnos deben aprender, saben cómo enseñar a todos los alumnos. No es la habilidad de enseñar lo que falta, sino la confianza obtenida de saber que lo que funciona para un estudiante puede funcionar para todos los estudiantes, lo cual no significa que los docentes conozcan todo sobre como enseñar a todos los alumnos. Los maestros pueden necesitar alterar la velocidad de la enseñanza para algunos alumnos, pueden necesitar variar la cantidad que se aprenderá en un periodo de tiempo establecido, pueden necesitar proporcionar un estímulo más auditivo o más visual, pueden necesitar implicar a padres, voluntarios o a otros estudiantes. Pero tienen el

conocimiento básico de cómo enseñar, pues éste es el conocimiento necesario para la educación inclusiva. La ayuda de profesores especialistas puede ser necesaria para algunos alumnos, puesto que la educación inclusiva no significa dejar a los maestros del aula hacer todo por sí solos, sino que es un proceso de colaboración de recursos y apoyos, tanto personales como materiales. Significa que todos los alumnos son más parecidos a otros que diferentes, significa que la mayor parte de las técnicas ordinarias de enseñanza funcionarán.

7. Acceso universal al currículo: en muchas naciones se ha asumido la noción de que el currículo es inamovible y que se debe fijar estableciendo las expectativas de aprendizaje y requerir a los profesores que se aseguren de que todos los estudiantes cumplan con estas expectativas, pero es importante cambiar esta ideología, puesto que estudios demuestran que donde la inclusión ha tenido éxito, el currículo se ve como un instrumento, no como un agente que controla. Se ve como flexible, además de que debe ser adaptado al paso individual del aprendizaje. La pauta es que los estudiantes en la misma aula puedan aprender juntos, aunque puedan estar en diferentes partes del currículo. Es decir, cuando la inclusión es el objetivo, la currícula se diseña para el acceso universal de todos los alumnos. Dentro de la visión individual del aprendizaje, no se desdeña la necesidad de alcanzar el más alto nivel de logro personal, de hecho, el aprendizaje individualizado se ve como manera de poner en evidencia los mejores esfuerzos de todos los alumnos. Los educadores son conscientes de los conceptos de diseño universal para el aprendizaje y de enseñanza diferenciada.

8. Colaboración: un pilar básico de la práctica inclusiva es la colaboración entre todos los que intervienen en la educación: los maestros, los profesores especialistas, los padres, los apoyos disciplinares e incluso los estudiantes. La idea es que la educación y el aprendizaje se producirán de manera más poderosa si todos los implicados entienden lo que está sucediendo y si todos ellos forman parte del juego.

9. Determinación: La determinación es una cualidad que favorece la educación inclusiva y que se puede manifestar de las siguientes formas: profesores determinados a encontrar maneras de enseñar a cada alumno, trabajando en colaboración, padres apoyando activamente a quienes enseñan a sus hijos y aceptando la responsabilidad de estimular en casa y sobre todo personas con discapacidad determinadas a aprender.

10. Conseguir empezar: esta es la última, pero la más importante de las claves, puesto que es simplemente conseguir empezar, el resto de las claves para el aprendizaje significan poco hasta que el intento se traduce en acción. Sin conseguir empezar y encontrar qué puede suceder, ningún elemento clave de los antes mencionados vale la pena, puesto que las claves adquieren valor porque alguien decide ponerlas en marcha.

Estas diez claves para lograr la educación inclusiva propuestas por Bunch (2008), coinciden y difieren en cierta medida por las establecidas en la guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas que presentan discapacidad en las escuelas que participan en el programa de escuelas de calidad, difundido por la SEP (2010), puesto que en este documento se mencionan las condiciones que deben promoverse en el interior de las escuelas para favorecer el proceso de inclusión de los alumnos y las alumnas con discapacidad entre las que destacan:

1. *Información y sensibilización.*
2. *Actualización permanente*
3. *Respuesta educativa adecuada para los alumnos*
4. *Participación de las familias*
5. *Vinculación con otras instancias y*
6. *Organización de la escuela en favor de la inclusión.*

Estas condiciones no excluyen a otras que persigan el mismo fin y no necesariamente deben abordarse en el orden en que se presentan, por lo que es importante que la comunidad educativa considere la flexibilidad y gradualidad que

se requieren para su implementación, las cuales se describen a continuación:

1. Información y sensibilización: La comunidad educativa (jefes de sector, supervisores, directores, maestros, familias y alumnos) debe estar, en primer lugar, informada. En la medida en que todos cuenten con la información precisa de los alumnos con discapacidad y sus necesidades específicas se evitará el surgimiento de ideas vagas o irreales, así como de los temores que pueden aparecer ante algo que es desconocido.

Aun cuando la comunidad educativa cuente con la información respecto de los alumnos y las implicaciones que tendrá su aceptación en la escuela, puede ser necesario generar acciones de sensibilización, con la finalidad de que todos acepten y apoyen su inclusión. La aceptación es la base del proceso, sin ella difícilmente se tomará en cuenta a los alumnos con discapacidad en la planeación escolar, en la práctica de los maestros o en las actividades del resto de los alumnos.

Las estrategias que se definan en la escuela para sensibilizar a la comunidad educativa podrán ser diferentes, dependiendo a quién van dirigidas: al personal, a los alumnos o a las familias, sin embargo, en todos los casos, lo importante es que difunda la noción de que los niños y jóvenes con discapacidad tienen los mismos derechos que los demás y las mismas posibilidades de desarrollar sus capacidades al máximo, siempre y cuando cuenten con los apoyos específicos que requieren. La información y sensibilización tienen como finalidad el desarrollo de una visión compartida hacia la integración de los niños y jóvenes con discapacidad en la escuela.

2. Actualización permanente: El personal de la escuela debe contar con los elementos necesarios para brindar una atención adecuada a las necesidades de los alumnos y las alumnas con discapacidad, como los de educación especial, educación física o educación artística, si hubiera; al personal administrativo y de

intendencia; por tanto, es imprescindible que la escuela asuma la responsabilidad de actualizarse de manera permanente en temas como los siguientes:

- a) Conocimiento general de la o las discapacidades que presentan los alumnos, su impacto en el desarrollo y en el aprendizaje, así como las estrategias que pueden implementarse para atender sus necesidades, particularmente las educativas.
- b) Evaluación psicopedagógica y elaboración del informe correspondiente.
- c) Identificación de las necesidades específicas que presentan los alumnos con discapacidad.
- d) Participación del personal de la escuela y de las familias, en la elaboración y seguimiento de la Propuesta Curricular Adaptada.
- e) Realización de las adecuaciones curriculares.
- f) Estrategias metodológicas diversas.
- g) Evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

La actualización que permita atender de manera adecuada a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad debe ser permanente y compartida por todo el personal que colabora en la escuela.

3. Respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos: Para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los alumnos y a las alumnas con discapacidad, se deben considerar tres aspectos fundamentales: realizar una evaluación psicopedagógica; planear y dar seguimiento a una propuesta curricular adaptada, y dotar a los alumnos de los recursos específicos necesarios.

Evaluación psicopedagógica: Es indispensable realizar una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria, cuyo propósito no sea informar acerca de las dificultades del alumno o alumna, sino de sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno, así como de los recursos que se precisan para responder a sus necesidades específicas.

En esta evaluación se debe profundizar en aspectos como los siguientes:

- ✚ Nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas: ¿cuál es su desempeño en relación con el plan y programas de estudio del nivel y grado que está cursando?, ¿en qué requiere apoyo?, ¿qué tipo de apoyo?
- ✚ Estilo de aprendizaje y motivación para aprender: ¿cuáles son sus intereses?, ¿qué asignaturas o temas le gustan más?, ¿cómo aprende mejor, con material concreto, escuchando, viendo...?, entre otros.
- ✚ Forma en que se desenvuelve socialmente: ¿cómo se relaciona con sus compañeros?, ¿cómo se relaciona con los maestros?, ¿con quién tiene más afinidad?, entre otros.
- ✚ Condiciones sociales y familiares: ¿dónde y con quién vive?, ¿a qué se dedica su familia?, ¿qué actividades realiza fuera de la escuela?, entre otros.
- ✚ Características propias de la discapacidad que presenta, esto es: ¿cuáles son sus fortalezas y sus debilidades en el aspecto físico, en caso de presentar una discapacidad motriz?
- ✚ Entorno escolar: ¿qué aspectos de la escuela, el aula, los maestros, los compañeros... favorecen el aprendizaje del alumno?, ¿qué aspectos de la escuela, el aula, los maestros, los compañeros... representan una barrera o un obstáculo para que el alumno participe y alcance el logro educativo?

Para efectuar esta evaluación se pueden utilizar diversas técnicas e instrumentos; todos los que sean necesarios para tener un conocimiento profundo del alumno y del contexto social, familiar y escolar que lo rodea, y a partir de ello poder definir el tipo de apoyos que requiere y la forma en la que se trabajará con él o con ella, a fin de asegurar su participación plena y el logro educativo. Hay que recordar que esta evaluación es la base para planificar el trabajo que se realice con el niño, la niña o el joven.

En el proceso de evaluación debe participar, preferentemente, el personal de educación especial, si lo hay, y de educación regular relacionado con la atención

del niño, la niña o el joven, así como los padres y madres de familia y otros profesionales involucrados en su atención. El propósito de la evaluación psicopedagógica es que la escuela y los docentes tengan información que les permita definir el tipo de ajustes y de apoyos que deberán tomar en cuenta, a fin de brindar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos y las alumnas con discapacidad.

El propósito de la inclusión es que todos los niños y las niñas compartan los mismos espacios educativos y la misma educación (SEP, 2010). Lo que deberá variar, en caso de ser necesario, es el tipo de apoyos que se ofrezca a los alumnos y alumnas con discapacidad, para asegurarse de que participen y aprendan en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Por ello, la elaboración y seguimiento de una propuesta curricular adaptada a sus necesidades resulta indispensable.

La propuesta curricular adaptada debe elaborarse a partir de:

- a) Informe de evaluación psicopedagógica. Como se mencionó en el punto anterior, a través de esta evaluación se conoce al alumno o alumna, sus necesidades y los apoyos o recursos que deberá disponer la escuela para asegurar su participación y logro educativo.
- b) Planeación de grupo. Como se ha señalado, la intención es que el alumno forme parte de su grupo y participe en las mismas actividades que el resto. Por tanto, la planeación que el maestro tiene para todos deberá ser el punto de partida para realizar los ajustes que, con base en el informe de evaluación psicopedagógica, se consideren necesarios.

Los datos que preferentemente deben incluirse son:

- ✚ Fortalezas y debilidades del alumno o la alumna en las distintas áreas.
- ✚ Aspectos que prioritariamente deberán trabajarse en las distintas áreas a corto plazo (un ciclo escolar).
- ✚ Adecuaciones de acceso que puedan ser necesarias en las instalaciones

de la escuela o el aula, así como la dotación de recursos y materiales específicos para el alumno. Es importante considerar que no siempre se demandan este tipo de adecuaciones ni en todos los aspectos; sin embargo, en caso de requerirse deberá establecerse quién será el responsable de darles seguimiento y las acciones que necesitan llevarse a cabo para realizarlas.

- ✚ Adecuaciones curriculares indispensables en la metodología de trabajo y en la evaluación (¿qué?, ¿con qué?), así como en los contenidos y en los propósitos (¿se ajustan?, ¿se amplían?, ¿se eliminan?).
- ✚ Participación de la familia, estableciendo los recursos que ésta requiere para apoyar el proceso de integración.
- ✚ Ayudas específicas que el alumno necesita por parte de algún servicio de educación especial, dentro o fuera de la escuela.
- ✚ Estrategia para el seguimiento de las acciones, avances y dificultades que va presentando el alumno o la alumna.

En la elaboración y seguimiento de esta propuesta curricular adaptada deben participar los maestros de grupo, los padres de familia y el personal de educación especial, si lo hay. La PCA es importante porque: *a) formaliza las decisiones tomadas relacionadas con la respuesta educativa que se ofrecerá al alumno; b) ayuda a llevar un seguimiento puntual de los avances del alumno; c) permite dotar al personal de educación regular y especial (si lo hay), así como a los padres de familia, del registro de la planeación específica para el alumno y de los resultados obtenidos; d) asegura la documentación de los avances en los compromisos asumidos por los distintos servicios y personal involucrados, así como las relaciones entre éstos, y e) es un documento necesario, lo mismo que el informe de evaluación psicopedagógica, para los procesos de acreditación y traslado de los alumnos (SEP, 2010).*

La propuesta curricular adaptada debe elaborarse para todos los alumnos con discapacidad que requieren de adecuaciones curriculares o de acceso, al tomar en

cuenta lo que se menciona líneas arriba. Dicha propuesta será el punto de partida para evaluar al alumno o alumna y para tomar las decisiones relacionadas con la promoción. Además de que la propuesta curricular adaptada debe estar al alcance del maestro de grupo en todo momento, ya que es el referente para planear cada una de sus clases, con la finalidad de asegurar la participación y el aprendizaje del alumno o alumna con discapacidad. En la planeación que se tiene para todo el grupo, el maestro deberá anotar los ajustes necesarios y específicos del alumno que los requiere, y esta información sólo podrá rescatarla de la propuesta curricular adaptada, de ahí la importancia de tenerla a la mano. Generalmente los alumnos y las alumnas con discapacidad requieren apoyos personales específicos, algunos deben realizarse directamente en las instalaciones de la escuela o en el aula, como se señala en el punto anterior, referente a las adecuaciones de acceso, pero otros consisten en dotar a los alumnos de apoyos técnicos o materiales.

En ocasiones se piensa que es suficiente con que el niño, la niña o el joven con discapacidad asista a una escuela de educación regular y trabaje con sus compañeros de grupo, y aunque éste es un aspecto importante, no se debe perder de vista que muchas veces requieren de apoyos específicos, sin los cuales difícilmente podrían participar y aprender en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. ¿Se imaginan estar en un salón de clases sin tener al menos un lápiz y un cuaderno? A veces eso es lo que se hace con alumnos con discapacidad visual que están en el salón sin tener las herramientas necesarias para escribir en el sistema Braille.

Algunos de los apoyos que pueden requerirse, de acuerdo con la discapacidad que presentan los alumnos, son los que se mencionan a continuación:

- ✚ *Discapacidad visual:* bastón, máquina Perkins, ábaco Crammer, regleta y punzón, caja aritmética, calculadora parlante, libros de texto en sistema Braille, libros de texto en macrotipos, lupa, computadora con un programa de lectura de voz, entre otros.

- ✚ *Discapacidad auditiva:* auxiliares auditivos, intérprete de lengua de señas, apoyos visuales, subtítulos en videos, entre otros.
- ✚ *Discapacidad motriz:* mobiliario específico, apoyos para mantener la postura, silla de ruedas, andadera, bastones, tablero de comunicación, libros de texto en macrotipos, apoyos para los lápices o plumas, entre otros.
- ✚ *Discapacidad intelectual:* material concreto y variado, apoyos visuales, entre otros.

4. Participación de las familias: Tomando en cuenta que en el proceso de inclusión la participación de las familias es fundamental, debido a que el reto de atender a los alumnos y las alumnas con discapacidad no puede ni debe ser una tarea exclusiva de la escuela sino una tarea compartida por diferentes instancias, a continuación se presentan algunas consideraciones referentes a la participación de las familias en las escuelas.

Es habitual que en las escuelas se recurra a la participación de las familias únicamente en momentos de crisis; es decir, cuando algo sucede con el alumno o alumna, cuando se necesitan de ciertos apoyos o, bien, cuando es indispensable que asistan a alguna celebración o evento cultural; sin embargo, resulta importante recordar que el personal de la escuela y los padres y madres (y actualmente, en muchos casos, los abuelos y otros familiares) comparten el compromiso de educar a los alumnos y esto, sin duda, requiere de un conocimiento mutuo y de complementar las acciones que realiza cada una de las partes. Por lo anterior, y con la intención de favorecer la participación de todas las familias pero particularmente de los alumnos y las alumnas con discapacidad, las escuelas pueden promover estrategias, como las que se mencionan a continuación:

- ✚ *Información:* las familias participan más cuando reciben información del progreso de sus hijos, de prácticas educativas y gestión que tienen lugar en la escuela. De la misma manera, la participación se favorece cuando las familias también tienen oportunidad de informar a la escuela acerca de lo

que sucede en casa relacionado con el aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes. Algunas herramientas para facilitar este intercambio de información pueden ser realizar reuniones, entregar circulares, convocar a asambleas, las propias producciones de los alumnos, elaborar documentos de difusión, elaborar comunicaciones escritas en un cuaderno específico, utilizar el pizarrón de autoevaluación, preparar el portafolio institucional, entre otras. En el caso particular de los alumnos y las alumnas con discapacidad este intercambio de información tiene que beneficiar su participación y logro educativo y se puede promover a través de la cooperación de las familias en la Evaluación Psicopedagógica y en la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada.

- ✚ *Consulta:* A las familias, por ejemplo para la autoevaluación de la escuela. Lo que brindará información respecto del trabajo que realiza la escuela y los avances que se van teniendo. Para el caso específico de los alumnos con discapacidad, estas consultas también pueden ser acerca de los apoyos que los alumnos o las propias familias requieren.
- ✚ *Trabajo en común:* Establecer comisiones en las que participen personal de la escuela y padres de familia contribuye al trabajo conjunto hacia una meta común, que en el caso de los alumnos con discapacidad se puede enfocar a la gestión o elaboración de determinados recursos materiales o a la adecuación de las instalaciones de la escuela.
- ✚ *Escuela para padres:* Establecer, en coordinación con otras instancias, la escuela para padres con la finalidad de que las familias puedan tener acceso a talleres sobre temas que impacten en el apoyo y que pueden brindar a sus hijos. Se pueden organizar sesiones relacionadas con la discapacidad de manera que todas las familias conozcan al respecto.
- ✚ *Casa abierta:* Buscar que las familias también abran las puertas de sus casas para que la escuela cuente con la información que sea relevante para el trabajo de los alumnos, entre otros aspectos, sus características sociales, culturales y económicas. En el caso particular de los alumnos con discapacidad, conocer los apoyos y las adecuaciones que se tienen en

casa puede ser de mucha utilidad para lo que se realice en la escuela.

Por último, es importante reconocer que las familias de los alumnos con discapacidad atraviesan por un proceso emocional difícil, pues un integrante con esas condiciones, al igual que en la escuela, no es un proceso fácil de asimilar. Por ello, los maestros, las maestras y el personal directivo deben comprender que atrás de frecuentes reclamos, inconformidad, abandono, o bien, sobreprotección de los familiares, seguramente hay un largo recorrido en el que se han tocado puertas que no siempre fueron abiertas y por ello pueden manifestarse sentimientos encontrados; una buena escucha y cercanía es mejor que un regaño o un señalamiento que etiquete a ese familiar.

5. Vinculación con otras instancias: En la inclusión de los alumnos y las alumnas con discapacidad, la vinculación de las escuelas con otras instancias resulta indispensable para obtener la orientación y los apoyos específicos necesarios que aseguren una respuesta educativa adecuada para estos estudiantes. En el caso de la Evaluación Psicopedagógica, por ejemplo, probablemente será necesario consultar a otros profesionales con la finalidad de determinar el tipo de apoyos que se requieren para que el alumno participe y aprenda en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Sin duda, para contar con los apoyos requeridos, personales, materiales y técnicos, será necesaria la vinculación y la gestión con otras instancias públicas y privadas, tales como:

- ✚ Servicios de educación especial: de apoyo (USAER, CAPEP o similar), escolarizado (CAM) y de orientación (CRIE, UOP).
- ✚ Centros de Salud.
- ✚ Centros de Rehabilitación del DIF.
- ✚ Organizaciones de la sociedad civil que trabajan para y con personas con discapacidad.
- ✚ Otras instituciones educativas, del mismo nivel, modalidad o diferentes.
- ✚ Profesionistas independientes que ofrecen sus servicios en la atención de personas con discapacidad.

- ✚ Presidencia Municipal.
- ✚ Organizaciones sociales como el Club de Leones o el Club Rotario.

6. Organización de la escuela en favor de la inclusión: Para lograr que la inclusión de los alumnos y las alumnas con discapacidad sea una realidad, la escuela en su conjunto debe asumirla, sólo así se podrán realizar los cambios o ajustes necesarios. Es muy difícil que la inclusión se dé sin la participación de todo el personal de la escuela; sin una planeación encaminada a brindar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de estos alumnos, lo mismo que a las del resto; sin que haya una enseñanza diversificada en función de las características de los alumnos; sin un trabajo conjunto entre el personal y entre éste y las familias, y sin contar con la participación de la comunidad.

Considerando lo anterior, cuando en una escuela se incluyen alumnos y alumnas con discapacidad, es imprescindible que al momento de realizar el PETE y el PAT se consideren sus características y necesidades particulares a fin de determinar los apoyos que será indispensable gestionar. En definitiva, para asegurar la inclusión de los alumnos y las alumnas con discapacidad es importante que la escuela, como colegiado, determine desde la planeación estratégica y en la planeación de los maestros de grupo, que las acciones y los apoyos que se brinden estarán encaminados a lograr la participación y el aprendizaje de estos alumnos, así como a promover su independencia y bienestar personal.

2.2.3. DISCAPACIDAD, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

2.2.3.1. DISCAPACIDAD.

Durante mucho tiempo existió el debate sobre el tipo de atención educativa más conveniente para la población con discapacidad, tratando de dar respuesta a preguntas como las siguientes: ¿dónde está mejor un niño “discapacitado”, una escuela regular o en una especial?, ¿desconocen quienes proponen su integración en escuelas regulares que las escuelas especiales fueron concebidas

para que sean atendidos por profesionales especializados?, ¿qué pasará con la educación especial?, y por otro lado ¿qué puede hacer el maestro regular con estos niños?, ¿cómo reaccionan los padres de familia, especialmente de los niños que no presentan discapacidad?, ¿cómo reaccionan los niños y las niñas del grupo regular ante la llegada de estos compañeros?.

Es importante reconocer que toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona “normal”. *Expresado en forma llana, lo “normal” se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etc.), se convierte automáticamente en alguien diferente o “anormal” (Gofman, 1963).*

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y el rechazo social se pasó a la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo).

En la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato respecto a las personas con desventajas. *En muchos casos, en lugar de ser eliminadas eran elegidas para participar en ceremonias y rituales, ya que se les atribuían dificultades divinas y eran consideradas “protegidas de los dioses”, llegando incluso a ser adoradas; o bien, se les relacionaba con poderes demoníacos y entonces eran consideradas “malditas de los dioses”. En otros casos estas personas formaban parte de la sociedad común, sin que se les atribuyeran dotes sobrenaturales, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos*

de la sociedad (Capacce y Lego, 1987).

Posteriormente las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato, según el tipo de discapacidad:

Las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación; la sordera durante siglos fue considerada un defecto y, habitualmente, a las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión y el trato que recibían era el abandono o la eliminación. Quizá el grupo de personas menos comprendido y el que recibió peor trato social fue el de quienes tenían discapacidad intelectual, puesto que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución (Frampton y Grant, 1957).

En términos generales, se pensaba que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender.

Durante la Edad Media, la influencia de la Iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y de caridad hacia los impedidos, así como en la condena del infanticidio. *Producto de ello fue la creación, regularmente por parte de los religiosos, de hospitales y casas para alojarlos y darles protección, por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva “sobrenatural”, impregnándola de contenidos demoníacos* (Puigdellívol, 1986).

De acuerdo a lo anterior se permitió cierta tolerancia y paralelamente, la ignorancia y la superstición, producto de una sociedad dominada por dogmas y temores religiosos, originaron el rechazo ante ciertas discapacidades. Es así como se fue alimentando una concepción de la discapacidad que condujo al rechazo

social y al temor frente a estas personas.

En el periodo del Renacimiento al siglo XVIII, hay dos aspectos importantes a destacar en cuanto a las discapacidades:

1. Aunque seguían considerándose desde la óptica de los valores cristianos, fueron ganado fuerza criterios más seculares relacionados con el orden social. La asistencia religiosa hacia los pobres desvalidos, incluidos niños y adultos con discapacidad, se continuó dando por medio de asilos y hospitales, pero las administraciones civiles, preocupadas por la apariencias física y el funcionamiento de las ciudades, adoptaron medidas que iban desde la protección en instituciones, hasta la expulsión o la prisión, cuando eran de otras religiones.
2. En los siglos XVI y XVII se originó un cambio radical en la forma de percibir las gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos y la creación de la primera escuela pública para atenderlos. Estos hechos son significativos, sobre todo si se considera que durante muchos siglos había prevalecido la concepción aristotélica de que las personas sordas eran incapaces de aprender. Entre estas primeras experiencias, que permitieron una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a estas personas y de acuerdo a Puigdemívol (1986) podemos mencionar:
 - a) La educación de doce niños sordos mediante el método oral desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León. Su trabajo pionero es reconocido como el origen de la educación especial, entendida como la practica intencionada de educar a los niños con discapacidad. Además del método oral, se desarrollaron otros métodos de enseñanza para sordos, como el de lectura labial, promovido en Inglaterra por John Bulwer.
 - b) *Experiencias iniciales de educación de personas ciegas, como las del italiano Rampazzetto y el español Francisco Lucas, quienes utilizaron letras en madera; el alemán Harsdorffer utilizó tablas*

cubiertas de cera y un estilete; el francés Pierre Moreau y el alemán Schonberger utilizaron letras móviles, y Weisseburg inició el empleo de mapas en relieve para la enseñanza de la geografía (Frampton y Grant, 1957).

- c) La primera escuela pública para niños sordos en Francia impulsada por el abate francés Charles – Michel de L’Epeé.
- d) La enseñanza para ciegos en Francia a nivel institucional, promovida por Valentín Haüy.
- e) Los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental realizados por Jean Marc- Gaspard Itard, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo. Esta experiencia abrió posibilidades de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes de Europa.

En el siglo XIX, Edouard Séguin conocido como el “apóstol de los idiotas”, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual (Puigdemívol, 1986). Durante este siglo prevaleció el punto de vista médico en la atención de las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial), por lo cual se consideraba necesaria su hospitalización. La construcción asilos – hospitales se extendió por muchos países de Europa y Norteamérica; también se crearon muchos hogares – asilos, para intentar la educación de niños con discapacidad intelectual. Por lo general los doctores y las enfermeras supervisaban la vida de los internos, quienes eran considerados como pacientes. Su biografía era la historia clínica; al programa de vida se le llamaba tratamiento y al trabajo se le denominaba terapia laboral. La creación también era considerada terapia y la escuela, terapia educacional. Se les consideraba como enfermos y se les cuidaba para evitar riesgos (Toledo, 1981).

Se admitía que los niños con algunas discapacidades, incluso intelectual, eran capaces de aprender, pero también debían estudiar en internados, separados de

sus familias y de su comunidad desde edades tempranas, por lo que esta etapa se conoce como la era de las instituciones. El principio que regía la enseñanza de estos alumnos era el de compensar las deficiencias sensoriales con el fin de que pudiesen regresar al mundo de los *no discapacitados* (Toledo, 1981).

Sin embargo, esta postura no era del todo compartida. Algunos pensadores defendían la creación de escuelas especiales, o de clases especiales dentro de las escuelas regulares, sin alejar a estos niños de sus familias. Por ejemplo, *Johann Wilhelm Klein promovió en Austria la idea de que los niños ciegos estudiaran en escuelas públicas y en 1842 el gobierno austriaco decretó que los alumnos ciegos podían ser educados, atendiendo a sus necesidades, en su hogar o en la escuela de su comunidad. A fines de ese siglo, Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en las escuelas públicas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales* (Toledo, 1981).

Se ha de mencionar que ya desde entonces, en el país se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, iniciándose formalmente la historia de la educación especial con la fundación, en 1987 de la Escuela Nacional para Sordos y tres años más tarde, de la Escuela Nacional de Ciegos.

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo que era difícilmente modificable. Esta concepción exigía una identificación más precisa de los trastornos y una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente, y una educación también distinta y separada de la escuela común.

En el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares (García, 1993). El concepto de “normalidad” en el aprendizaje estaba relacionado con la capacidad intelectual, que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque a principios de siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Théodore Simon, desarrolló los primeros tests psicométricos.

En muchos países, como México, *la generalización de la educación tuvo que enfrentar el problema de enseñar a grupos numerosos de alumnos y muy heterogéneos en cuanto a sus ritmos de aprendizaje (Toledo, 1981).* La solución que ofreció Binet a esta gran diversidad fue la homogeneización de los grupos escolares a partir de la evaluación de la inteligencia, recurriendo a la noción de “normalidad” en términos de rendimiento y de características promedio que presentaban los niños en relación con su edad. La “anormalidad” se consideró en función de la distancia con respecto a esas características promedio esperadas de acuerdo con la edad. Así fue como llegó a considerarse necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían.

La escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia “límitrofe” o “baja” (Gearhearth y Weishahn, 1976). Otros estudiosos, como Lewis M. Terman, quien diseñó una escala de inteligencia sustentada en el trabajo realizado por Binet, abogaron por una postura similar a la de Binet sobre la “anormalidad” y las escuelas especiales.

Según Gómez-Palacio (1996), la gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas influyó, a nivel internacional, en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares. Afirma que la estandarización de los contenidos escolares trajo consigo el fenómeno de la reprobación, con lo cual se

consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y, por tanto, su opción era la escuela especial, por lo que resulta explicable que entre la primera guerra mundial y los años sesenta se haya institucionalizado y extendido tanto la oferta como la demanda de educación especial, sobre todo para niños con discapacidad intelectual, se había aceptado ya la concepción de anormalidad intelectual y la práctica del diagnóstico en términos cuantitativos, con énfasis en las deficiencias de los niños que no avanzaban en su aprendizaje al mismo ritmo que sus compañeros.

Esta breve revisión histórica es útil para comprender por qué, aún en la actualidad, algunos maestros de escuelas regulares siguen considerando homogéneo al grupo escolar, negándose a reconocer las diferencias individuales en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje e intereses, en lo cual se profundizará en el siguiente tema.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración. El danés Bank-Milkelsen elaboró el concepto de normalización, el mismo que fue desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wlolf Wolfensberger, en Canadá, este último autor define *la normalización como la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona* (Wolfensberger, 1972).

En este sentido la normalización significa vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidad en la adultez, y significa además la posibilidades de elegir; juegos, amigos, actividades, tener

ingresos y tomar decisiones sobre el dinero, vivir en una casa de un vecindario como cualquier otra persona, etc., al igual que otros factores, el principio de normalización permitió cambiar la manera de concebir las deficiencias y la educación de los deficientes.

Hasta este momento se ha comentado como a lo largo de la historia, la sociedad ha pensado de manera diferente acerca de las personas con discapacidad, sin embargo se puede decir que han sido dos las perspectivas predominantes:

1. Considerar que los discapacitados son nocivos y hasta peligrosos para los demás. Se piensa que, debido a sus características físicas o intelectuales, o simplemente por ser diferentes, las personas con alguna limitación pueden perjudicar el orden social, por tanto, para proteger a la sociedad de su presencia, se les recluye en instituciones de custodia.
2. Considerar que los discapacitados son dignos de lastima y que merecen caridad y benevolencia. Para entenderlos debidamente, se decide que lo mejor es segregarlos en instituciones especiales de rehabilitación, por lo que influido hasta cierto punto por esta manera de pensar, el sistema educativo creó un sistema alternativo para entender a las personas con alguna limitación, razón por la cual el sistema de educación especial, lejos de integrar a los usuarios en la vida social, en muchas ocasiones contribuyó a su segregación.

Gracias a los esfuerzos conjuntos de las personas con discapacidad, los profesionales que las atienden y algunos sectores de la sociedad, se ha podido cambiar la terminología utilizada para referirse a estas personas, puesto que en lugar de utilizar términos peyorativos como idiota, imbecil, inválido, se trató de buscar términos emocionalmente menos negativos, por ejemplo: se les ha llamado personas excepcionales, sin embargo, el problema no estriba únicamente en eliminar la carga negativa de la terminología, sino también el modo de pensar y de sentir que refleja. Si al referirnos a Juan o Pedro decimos el sordo o el ciego,

anteponemos su limitación a su condición esencial de persona, de ser humano. Pero además la terminología refleja otros prejuicios sociales, pues implica que estas personas están enfermas y considerarlas como enfermas puede resultar muy cómodo, puesto que la enfermedad es un atributo que está dentro, que es inherente a ellas y la sociedad no se responsabiliza de ello.

Ahora bien, los términos pueden ser destructivos cuando proyectan una imagen negativa de la persona, pero el hecho de buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, sólo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud ante estas personas, es decir, que deje de considerarlas como anormales. Según Verdugo (1995), el cambio de actitud no es un asunto meramente terminológico, es necesario modificar los valores subyacentes a esas expresiones. El mismo autor menciona lo siguiente:

Las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente.

En cuanto a la diversidad de definiciones y términos utilizados, el mismo autor comenta que la Organización Mundial de la Salud hizo un esfuerzo particular para conformar una clasificación que pudiera ser utilizada por los distintos grupos de profesionales que atienden a las personas con discapacidad. en 1980 se publicó un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: deficiencias, discapacidad y minusvalía. Lo que se persigue con esta clasificación es facilitar la adopción de criterios comunes y reducir progresivamente la comunicación entre los distintos profesionales relacionados con la discapacidad. El significado de cada uno de estos niveles se puede observar en el siguiente esquema:

Esquema 3. Niveles en la discapacidad



García (2000).

Dicho de otra forma, se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; por ejemplo, Juanito tiene problemas de audición, los problemas de audición, obviamente son intrínsecos a Juanito, constituyen una limitación personal. Se habla de una discapacidad cuando, debido a la deficiencia hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera normal para el ser humano, es decir que, cuando Juanito se enfrenta a una determinada situación, presenta ciertos problemas, principalmente una dificultad para comunicarse de manera adecuada. Decimos que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, así como desde el punto de vista de los demás, Juanito tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol y por tanto se encuentra en una situación desventajosa. Esta clasificación probablemente sea útil entre los profesionales de la salud, sin embargo, en educación no sólo resulta poco útil sino que puede ser dañina, pues condiciona a priori una actitud poco favorable.

De acuerdo con los que dice Brogna (2006) *la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea.*

El término discapacidad ha adoptado diferentes significados a lo largo de la historia, que han tenido consecuencias en los derechos y obligaciones que estas personas han debido adoptar ante la sociedad. De ser personas estigmatizadas, objeto de vergüenza, sin derechos ni obligaciones, pasaron a ser objeto de lástima, con derechos pero sin obligaciones. Las personas con discapacidad han sido evaluadas de acuerdo a su capacidad para ejecutar determinadas tareas, sin considerar las posibilidades de adaptación al medio social o las nuevas tecnologías. Por lo tanto, su productividad se encuentra asociada a percepciones sobre sus habilidades y no a sus verdaderas capacidades para realizar determinados trabajos. Estas capacidades no están reducidas, sino que son diferentes y, por lo tanto, implican necesidades diferentes. Por eso, al definir la discapacidad, se debe apuntar a las barreras y desventajas que una persona con discapacidad debe enfrentar en el ejercicio de las tareas de su trabajo o la vida diaria.

Se pueden dar distintas definiciones sobre qué es la discapacidad o cómo es la persona con discapacidad o discapacitada. Discapacidad, cuyo prefijo es DIS, nos advierte que la persona no es un ser inferior ni superior; simplemente, debido a infinitas causas, posee una capacidad distinta o diferente a lo que comúnmente conocemos. De alguna manera seremos en forma transitoria o permanente, personas con discapacidad en el transcurso de nuestra vida ya sea por factores del entorno o de la salud.

De esta forma se han utilizado muchos términos para definir a aquel grupo de personas que por distintos factores, ya sean genéticos o adquiridos, poseen una

capacidad distinta, tales como minusválidos, que suena bastante peyorativo, ya que denota que la persona es un ser inferior o menos valioso, Incapacidad o Invalidez. La Discapacidad es cualquier restricción o ausencia, debido a la deficiencia de una función o estructura física o anatómica, que impide llevar a cabo una actividad, dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Una persona con discapacidad para el repertorio de la OIT (2001) *es aquella cuyas posibilidades de obtener reintegrarse y conservar un empleo adecuado, así como el progresar en el mismo, resulten considerablemente reducidas como consecuencia de una disminución física, sensorial, intelectual o mental debidamente reconocida.* Se pasó por un concepto centrado en la desventaja que posee un determinado individuo, resultado de un impedimento, que lo limita o no le permite realizar un determinado rol al concepto de que lo importante es la persona con sus destrezas y habilidades, por lo tanto la pérdida o limitación de oportunidades para formar parte de la comunidad a un nivel igualitario está más en las barreras externas que en las carencias del individuo. Su capacidad de trabajo podrá estar reducida, pero eso no implica que estas personas sean consideradas como menos productivas, por lo tanto, hoy en día se cuenta con una nueva conceptualización de la discapacidad. Con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, (CIF), la discapacidad se traslada desde un ámbito esencialmente médico hacia la esfera social, hacia las distintas relaciones que el individuo tiene con su entorno. El aislamiento y la exclusión de las personas con discapacidad en la sociedad ya no son asociados a una deficiencia, sino que son parte constitutiva de la discapacidad como tal.

La discapacidad ha sido interpretada desde parámetros médicos y en nuestro país lo sigue siendo todavía. Su evaluación como fenómeno social implica un cambio de perspectiva. En gran medida, es la sociedad la que discapacita a las personas con discapacidad al imponer obstáculos materiales y estereotipos culturales que fomentan dinámicas de exclusión y marginación; hemos de abandonar la creencia

de que la discapacidad es un atributo padecido y poseído por una persona individual y asumir que, al contrario es una experiencia de vida en la que quienes la viven, experimentan un amplio conjunto de restricciones que les vienen impuestas por su entorno material, cultural y social. Ese entorno afecta a tres esferas de la vida de las personas con discapacidad: sus interacciones cotidianas, su identidad social y su posición en la estructura general de la sociedad.

La discapacidad es un fenómeno social; no se trata simplemente de un problema médico que afecte de manera aislada a ciertos individuos, sino de un colectivo estructuralmente condenado a la marginación por la incapacidad de adaptación a sus necesidades por parte de la sociedad en la que viven. Como fenómeno social, la discapacidad es impuesta por la sociedad, no es un atributo de la persona; en ella están implicadas el conjunto de prácticas, representaciones y jerarquizaciones que determinan la existencia particular de los sujetos individuales como miembros de una colectividad que les dota de oportunidades, identidad y recursos.

Las personas designadas como discapacitadas, sea cual sea la definición que se les dé, experimentarán siempre diversos grados de desventajas económicas, políticas y sociales en unas sociedades articuladas en torno al conjunto central de valores capitalistas del esfuerzo individual, la racionalidad económica y la búsqueda del beneficio. En el contexto socio-político actual, las personas discapacitadas que quieran asegurarse un estilo de vida independiente han de realizar un esfuerzo considerable (Barnes, 2005).

En cualquier caso, el primer paso en un camino que tal vez toque recorrer a otros es el del compromiso moral: hemos de readaptar nuestros esquemas de representación en este caso y enfocar la discapacidad desde una óptica que asuma su irrenunciable dimensión social. *La discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la*

comunidad que lo rodea (Broyna, 2006).

2.2.3.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

En el ámbito educativo se comenzó a emplear el concepto necesidades educativas especiales para hacer referencia a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisaban para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña y del cual se derivaron muchas normas legales en el país, por lo que se dice *que un alumno presenta n.e.e., cuando en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 1994).*

Al conceptualizar a los alumnos como niños con n.e.e., se está diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio. Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio, por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes que pueden ser:

- a) Profesionales: maestro de apoyo, especialistas.
- b) Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico.
- c) Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares.
- d) Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

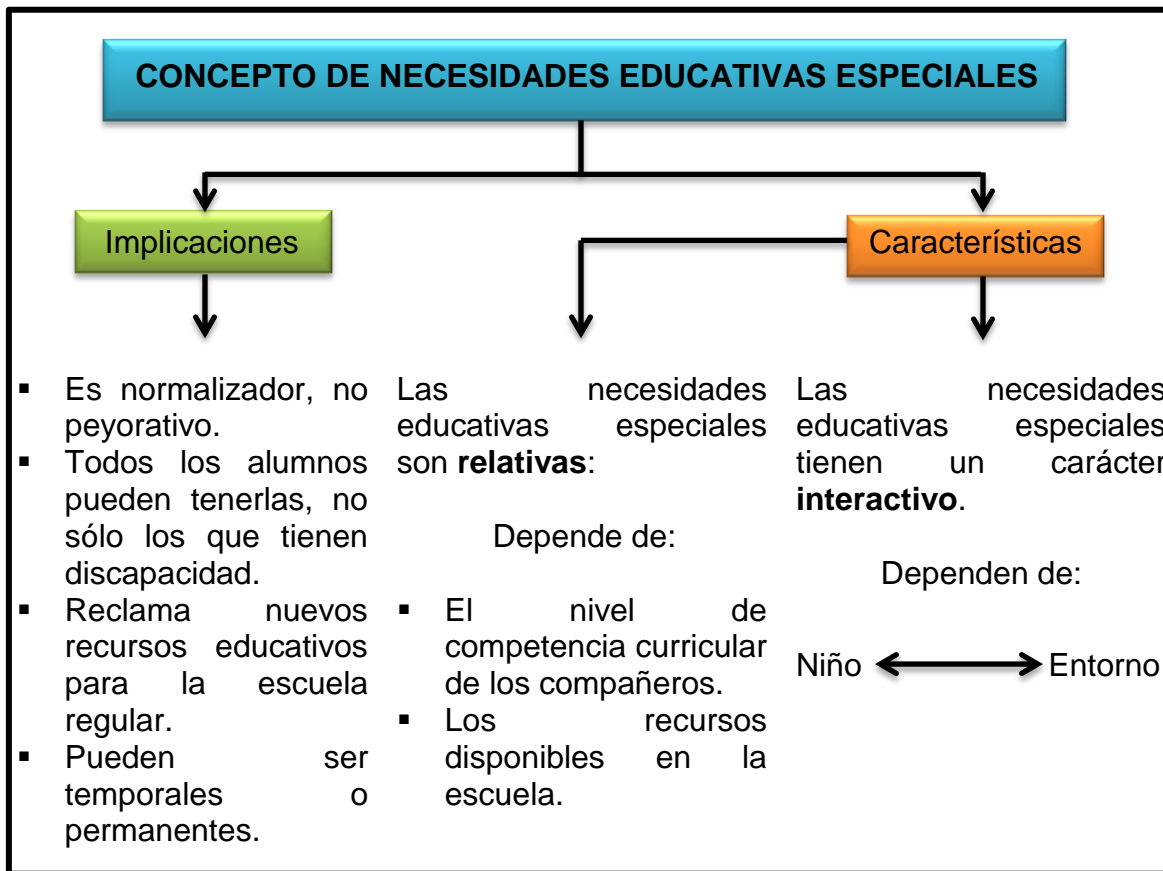
Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener ne.e. y no sólo aquél con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen. En otras palabras, no todos los niños con discapacidad tienen n.e.e. ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas, por ejemplo; un alumno con una discapacidad motora, cuyo problema es que no tiene movilidad en las piernas y se ve precisado a utilizar una silla de ruedas, no necesariamente tiene dificultades para aprender y por tanto no presenta n.e.e.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno o alumna tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede requerir de apoyo durante un tiempo o durante un todo su proceso de escolarización.

En síntesis el concepto, de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, la cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan; por el contrario, si prevalece el concepto de discapacidad dicho campo de acción se mantiene muy restringido. Esto de ninguna manera significa negar la discapacidad. Las limitaciones existen, la discapacidad no desaparece simplemente porque al niño se le catalogue como alumno con n.e.e. lo que se resalta es que la discapacidad no es destino que es mucho lo que el sistema educativo regular (conjuntamente con el especial) puede hacer para que estos niños aprendan de acuerdo con su potencial.

En el siguiente esquema propuesto por Echeíta (1989), se pueden observar las características y las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales.

Esquema 4. Necesidades Educativas Especiales



Echeíta (1989).

Es necesario reconocer que este concepto presenta algunas desventajas. La principal es su imprecisión, su relativa vaguedad. A diferencia del concepto de discapacidad, que claramente tiene como referencias las condiciones particulares del niño, la definición de n.e.e. toma en cuenta las condiciones particulares del alumno y las de su entorno. Entonces aun cuando las condiciones del alumno sean muy complejas, si su ambiente es favorable no presentará n.e.e., incluso presentando alguna discapacidad.

De acuerdo a lo que menciona García (2000), las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas a tres grandes factores:

- a) Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño. Ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño,

tales como familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización, entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de n.e.e.

- b) Ambiente escolar en que se educa el niño. Si la escuela a la que asiste el niño está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, algunos alumnos pueden llegar a presentar n.e.e.
- c) Condiciones individuales del niño. Existen algunas condiciones individuales, propias del sujeto, que pueden influir en sus aprendizajes, de tal forma que requiera de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículo. Algunas de estas pueden ser:
- Discapacidad
 - Problemas emocionales
 - Problemas de comunicación
 - Otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo).

El concepto de n.e.e. centra la atención o el tipo de respuesta que la escuela ha de facilitar (no en la deficiencia que se puede suponer en el alumno). Las n.e.e. tienen relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización para el logro máximo de su crecimiento personal o social” (Bautista, 1993)

En este mismo sentido las NEE son aquellos requerimientos que no son inherentes al niño, niña o al adolescente que las manifiesta, sino necesidades que se presentan en función de la respuesta que le ofrece el contexto familiar, escolar, social y cultural en que se desenvuelve. Por ejemplo, cuando un alumno requiere:

- ✚ Dotación de medios especiales de acceso al currículum (Sillas de ruedas, rampas, tableros de comunicación, libros en braille).

- ✚ Un currículum adecuado a sus necesidades.
- ✚ Especial atención a la estructura social o al clima relacional en los que produce la educación.

Las necesidades educativas están presentes en todas las personas, necesidades de aprendizaje, necesidad de aprender algo, sin embargo, existen alumnos con n.e.e. el cual define Warnock (1978) como *aquel que tiene mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente*. Los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos que requieren de algún tipo de ayuda específica, extraordinaria a la que proporciona la escuela regular, ya sea temporal o permanente, para el desarrollo pleno de sus capacidades.

Con referencia a las SEP (2006), *las necesidades educativas especiales son los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación*.

Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las barreras u obstáculos que se presentan o no en el entorno educativo en el que se desenvuelve. Asimismo, las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes; esto es, que los recursos específicos que requiere un alumno para asegurar su participación y aprendizaje pueden brindarse sólo durante un tiempo o a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrece la educación.

Para detectar si un alumno presenta necesidades educativas especiales es necesario realizar una evaluación psicopedagógica que se define como el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la Evaluación Psicopedagógica son el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular. Esta evaluación se puede llevar a cabo mediante observaciones, entrevistas y aplicación de pruebas informales y formales, entre otras técnicas; una vez realizada, es necesario programar una reunión donde todos los participantes, de manera interdisciplinaria, elaboren un informe de evaluación psicopedagógica en el que se definan los apoyos que el alumno requiere para participar activamente y lograr los aprendizajes.

Los apoyos necesarios deben expresarse en la propuesta curricular adaptada del alumno, indicando las adecuaciones de acceso; en la escuela, en el aula, o bien los apoyos personales: técnicos o materiales, así como las adecuaciones en los elementos del currículo: en la metodología, en la evaluación y en los propósitos y contenidos.

2.2.3.3. BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

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

inclusiva es capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad; tendrá herramientas para dar una respuesta, también adecuada, a los alumnos con diferentes características de índole cultural, racial, lingüístico, de salud, entre otras.

Atendiendo a lo anterior, las barreras para el aprendizaje y la participación se definen como: *aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo* (SEP, 2010).

Las barreras pueden ser físicas (carencia de accesibilidad a la información y en las instalaciones de la escuela: entrada, salones, baños, laboratorios, áreas comunes, entre otras), actitudinales o sociales (prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación, por mencionar algunos ejemplos) o curriculares (metodologías y formas de evaluación rígidas y poco adaptables).

Desde la integración educativa hacia la inclusión, el uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que las y los alumnos encuentran para aprender y participar. De acuerdo con el modelo social, las barreras aparecen a través de la interacción entre los alumnos y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales.

Con referencia al Índice de inclusión *de la UNESCO*, el concepto de n.e.e. es sustituido por el término barreras para el aprendizaje y la participación. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el

aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) el uso del concepto barreras al aprendizaje y la participación, para definir las dificultades que experimenta el alumnado, en lugar del término necesidades educativas especiales, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. El cual contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. En el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Las discapacidades son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas. La deficiencia se puede definir como: una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial, aunque la noción de una deficiencia intelectual es problemática, ya que puede sugerir una injustificable base física a las dificultades.

Mientras que es posible que las escuelas tengan poco que hacer para superar las deficiencias, éstas sí pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales.

Según Antúnez (2003) *las barreras para el aprendizaje y la participación, hacen referencia al entorno basado en los contextos: política educativa, organización del*

aula, estructura escolar, proyecto curricular, metodología, contexto familiar, barrio o comunidad.

El llenado de identificación de las barreras, es el resultado del análisis de la evaluación psicopedagógica y pueden reconocerse en cuatro campos específicos.

- A. **De actitud:** se identifican las barreras manifiestas con respecto a la actitud de las y los actores que interactúan con el alumno (maestros, compañeros de grupo, colectivo, padres y madres de familia, entre otros). Son las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje como el rechazo, la segregación, la exclusión, etc.
- B. **De conocimiento:** Son las barreras que ponen de manifiesto el desconocimiento de la situación general del alumno o alumna, sobre la discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, por parte de todos los involucrados (familia, maestros, equipo de apoyo, escuelas, etc).
- C. **De comunicación:** son las barreras que interfieren en el proceso de comunicación y que obstaculizan los flujos de interacción en los diferentes contextos con el alumno. Entre ellos se encuentra la calidad de la misma, los tiempos en que se da, etc.
- D. **De prácticas:** barreras identificadas en el entorno que obstaculizan la participación y el aprendizaje. Entre ellas se encuentran las de acceso, de metodología y evaluación.

Con la noción de barreras para el aprendizaje y la participación, ya no se centra únicamente en las necesidades del alumno, sino que también se tiene que tomar en cuenta los contextos sociales y escolares y las barreras que estos contextos imponen a ciertos alumnos.

Según Booth y Ainscow (2002) *el hecho de que un determinado alumno con discapacidad sea escolarizado en una escuela de educación especial y no pueda ir a la escuela de su barrio como los demás niños de su edad se debe al resultado de la interacción entre las características personales del alumno y las del contexto*

escolar en el que de ha de insertar. El contexto escolar, el sistema educativo y la sociedad en la que vive están llenos de barreras de tipos muy diversos que impiden su participación y su aprendizaje en condiciones de igualdad.

La inclusión y la exclusión se configuran, entonces como procesos en buena medida dialécticos, de modo que el avance de la inclusión deriva de la reducción o eliminación de los procesos de exclusión que en forma de barreras al aprendizaje y la participación interactúan negativamente con las condiciones personales y sociales de determinados alumnos. En concordancia con lo dicho, avanzar hacia planteamientos educativos más inclusivos requiere indagar, reconocer y sacar a la luz precisamente las barreras al aprendizaje y la participación que pueden encontrarse, tanto en la cultura de los centros escolares como en sus procesos de planificación, organización y funcionamiento, así como en las propias prácticas de su profesorado, sin perder de vista que unas y otras pueden estar condicionadas, a su vez, por las barreras en el plano de las políticas educativas locales y nacionales.

Aun cuando los docentes consideran que los factores que determinan el bajo rendimiento de sus alumnos son más bien de carácter económico que cultural (padres pobres, jornada laboral larga, etc.), las prácticas pedagógicas y las clases no se organizan de modo que todo el alumnado se sienta valorado y pueda aprender. Cuando un alumno es discriminado por sus compañeros, un mecanismo común es atribuir la situación a un asunto individual, con lo cual se minimiza o se niega el problema, pues difícilmente se asume en la escuela que la discriminación es de carácter institucional. Por tanto, los docentes no asumen como una responsabilidad de la escuela el intento por eliminar todas las barreras para su aprendizaje.

Muchas barreras experimentadas por los alumnos tienen su origen en formas de pensar preconcebidas, las estrategias que fundamentan el desarrollo de prácticas inclusivas deben considerar que es necesario dar un tiempo y un espacio para la

reflexión, preguntas como las que se muestran en el siguiente cuadro, pueden ayudar a explorar de forma conjunta y cooperativa diferentes posibilidades para avanzar en la práctica inclusiva.

Tabla 3. Reflexión sobre la práctica

<p>¿Cómo percibo al alumno?</p> <p>¿Estoy convencido de que el cambio es posible?</p> <p>¿Creo que puede lograr los objetivos curriculares propuestos?.</p> <p>¿Qué necesita para lograrlos?.</p> <p>¿Le presto la misma atención que al resto?</p> <p>¿De qué forma me dirijo a él o le respondo? ¿Le doy las mismas oportunidades para participar en las actividades que llevo a cabo en el aula o en las decisiones que se adoptan?</p> <p>¿Qué cosas hace bien? Y ¿en qué situaciones?</p> <p>¿Le refuerzo de alguna manera cuando las lleva a cabo?</p> <p>¿Qué oportunidades le doy para experimentar éxito en alguna tarea?</p> <p>¿Propongo actividades que impliquen la cooperación entre los alumnos?.</p>	<p>¿Lo que se hace en el aula o cómo se hace puede tener una relación con la aparición de determinadas conductas?</p> <p>¿Cómo es mi relación con él? ¿y la de sus compañeros?.</p> <p>¿Qué soluciones he buscado?</p> <p>¿Cómo es el clima del aula? ¿qué papel tenemos cada uno de los implicados en el mismo?</p> <p>¿Me siento apoyado por el centro en general y por mis compañeros en particular?.</p> <p>¿Me siento solo a la hora de buscar soluciones?</p> <p>¿Nos hemos planteado en el centro la necesidad de coordinarnos para buscar soluciones conjuntas?</p> <p>¿Existen recursos en la comunidad que pueda o deba utilizar?</p>
--	---

Booth y Ainscow (2002)

2.3 LA RELEVANCIA DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Hoy como ayer, cada alumno es afortunadamente distinto a su compañero, pero actualmente la diferencia se aprecia con mayor nitidez. Darse cuenta de la diversidad real es el punto de partida para una nueva reflexión docente sobre la respuesta educativa y sobre los recursos necesarios para favorecer la individualización dentro del currículum común o dicho de otro modo, para dar respuesta educativa a las necesidades de todos. Por tanto, se verán afectadas las políticas educativas de los Planes y Programas de los centros; las estrategias y metodología propias para atender a la diversidad de alumnos; el funcionamiento de las aulas; los programas de participación de las familias; los apoyos con diversas instituciones, y la formación inicial y continua del profesorado.

Para Booth (2006) la educación inclusiva es, en esencia, el proceso (ciertamente complejo, difícil y lleno de dilemas éticos) de llevar a la acción determinados principios éticos y valores: Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a las acciones y los valores de la inclusión de la mejor manera posible.

Como bien ha resaltado la UNESCO, la educación inclusiva no es un asunto marginal del sistema educativo sino esencial al mismo, en tanto en cuanto nos interpela sobre el proyecto de sociedad que se quiere ir construyendo. Por ese motivo, Escudero y Martínez (2011), insisten en señalar que: *La educación inclusiva no es un enfoque inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia social* y por lo mismo, Casanova (2011) se atreve

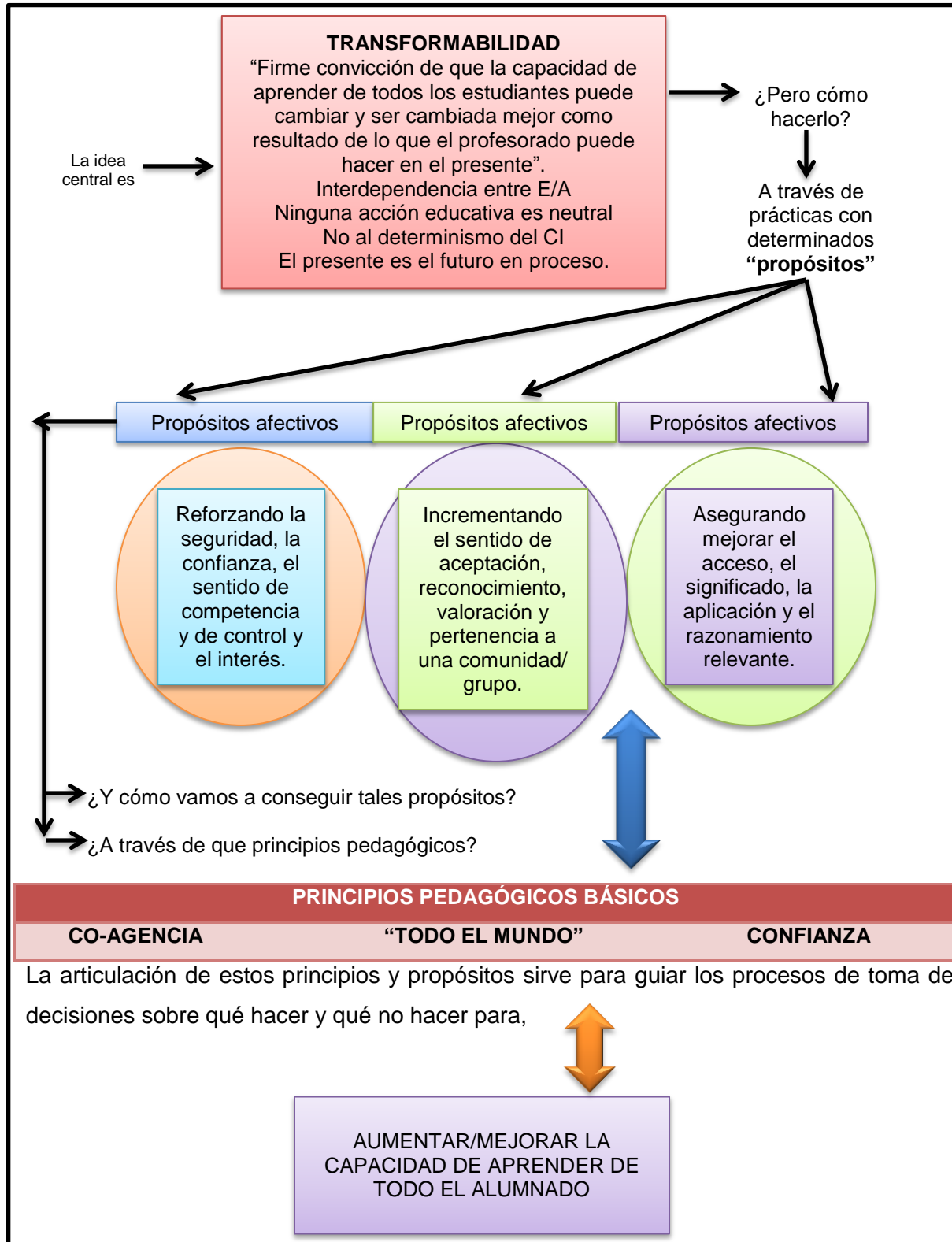
a afirmar que: *La educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación.* Por todo ello, la alfabetización ética, en términos del profesor Booth, es una de las tareas esenciales de la formación inicial y permanente del profesorado y el pilar en el que se apoyan el resto de competencias. A este respecto también cabe decir que los principios éticos y los valores inclusivos se configuran como el alfa y el omega de este proceso, pues están en su origen y motivación y su logro (aunque sea parcial) son la recompensa más importante que se debe esperar de su desarrollo:

Cuando se ven frustrados los esfuerzos por realizar cambios de acuerdo con los valores, la acción con principios es la propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente (Booth, 2006).

Tomando como referencia el artículo: competencias esenciales en la formación de un profesorado inclusivo escrito por Echeita (2012) existe una influencia referida que es la que tiene que se vincula al constructo que Hart y Cols. (2010) denominan transformabilidad y cuya esencia queda reflejada en esquema 8.

En los análisis de Hart (2010), el constructo transformabilidad haría referencia al conjunto articulado de concepciones educativas que hace que algunos profesores o profesoras mantengan la firme convicción de que la capacidad de aprender de *todos* los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente. Está hablándonos de las concepciones donde existe una clara Interdependencia entre los procesos de enseñar y aprender y que, por lo mismo, se oponen fuertemente a las visiones deterministas de la capacidad intelectual y a las perspectivas estáticas sobre los procesos de enseñanza.

Esquema 5. La idea central de Transformabilidad



Hart y Cols (2010).

En conclusión la transformabilidad se vincula con un “principio ético”, el que sostiene que el profesorado tiene la oportunidad y la responsabilidad de trabajar para mejorar el aprendizaje de *todos*. Conduce a un activo rechazo de las injusticias o inequidades. Lo opuesto al concepto de *todos* no es ninguno, sino algunos o la mayoría. Supone la valoración de las contribuciones de todos y un esfuerzo por crear un espíritu solidario y de apoyo mutuo en el grupo que tiende a ser visto como una comunidad. Uno de los supuestos básicos de este enfoque, compartido por otros muchos autores, es el de reforzar la profesionalidad del profesorado como un práctico reflexivo, alguien que de modo recurrente se plantea las razones por las cuales hace algo y se cuestiona la influencia o las consecuencias de dicha acción o práctica sobre éste o aquel estudiante en concreto. Evidentemente también se pregunta sobre qué cambios podría introducir para cambiar la percepción de tales estudiantes en el proceso de aprender. La articulación de estas concepciones se aprecia en prácticas (que no son otra cosa que las teorías en acción) inclusivas que se aprecian en el aula en acciones y comportamientos que se observan en el cuadro según el análisis de Florian y Linklate (2010).

Tabla 4. El profesorado con concepciones basadas en el constructo de Transformabilidad.

El profesorado con concepciones basadas en el principio de transformabilidad NO.	El profesorado con concepciones basadas en el principio de transformabilidad SI.	En el aula esperaríamos ver u oír.
<p>Maneja las actividades de clase imponiendo autoridad.</p> <p>Responde a los individuos sobre la base de supuestas categorías de capacidad etiquetado.</p>	<p>Da a los estudiantes la responsabilidad de <i>elegir</i> sus propias actividades de E/A sobre una propuesta de actividades seleccionadas.</p> <p>Promueve y apoya que el grupo establezca sus</p>	<p>Cajas con propuestas de actividades, temas, proyectos...</p> <p>Formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Trabajo por parejas.</p> <p>Oportunidades de elegir</p>

<p>Da por perdido a nadie, nunca, aunque la situación parezca intratable.</p> <p>Conduce las interacciones en clase bajo la creencia de que enseñar y aprender es pasar el conocimiento del profesor al alumno.</p> <p>Diferencia abiertamente a sus alumnos a la hora de realizar tareas y actividades.</p> <p>(NO) Utiliza el trabajo en grupos heterogéneos y si, por el contrario, los agrupamientos basados en capacidades similares.</p>	<p>propias normas de clase.</p> <p>Contextualiza el aprendizaje y las experiencias de sus alumnos. Pregunta a sus alumnos hasta dónde quieren llegar en su aprendizaje y cómo harán para conseguirlo.</p> <p>Promueve el interés de sus estudiantes, y crea grupos amistosos. Cuida la autoestima de su alumnado y les anima a ser ambiciosos en sus metas de aprendizaje.</p> <p>Cree que todo el alumnado puede aprender. Siempre cree en el potencial de sus estudiantes y en que podrán mejorar.</p> <p>Actúa como facilitador del conocimiento si bien entiende que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.</p> <p>Anima a sus estudiantes a elegir el nivel de trabajo que ellos pueden</p>	<p>formas de aprender.</p> <p>Conversaciones sobre el aprendizaje y <i>ruido</i>.</p> <p>Alumnos motivados por su aprendizaje y centrados en sus actividades.</p> <p>Estimulación cognitiva y afecto.</p> <p>Portafolios o diarios que muestren el progreso individual de cada estudiante.</p> <p>Profesores experimentando y esforzándose en usar diferentes estrategias para ayudar a sus alumnos a aprender.</p> <p>Estudiantes siendo animados a probar diferentes actividades.</p> <p>Aprendizaje activo, aprendiendo haciendo.</p> <p>Evaluación entre iguales y autoevaluación.</p> <p>Estudiantes que preguntan e interactúan con otros buscando respuestas.</p> <p>Mucho movimiento orientado hacia facilitar</p>
---	--	--

	<p>acometer.</p> <p>Se mueve entre distintos grupos de trabajo dependiendo de si han terminado su trabajo o no. Permite a sus alumnos moverse entre distintos niveles y refuerza su autoestima.</p> <p>Considera que los alumnos pueden aprender unos de otros y por ello promueve y facilita el trabajo en grupo, basado en intereses, amistad, confianza, y fortalezas percibidas, etc., y con aquellos con los que crea que aprendería de forma más eficiente.</p>	<p>que los alumnos puedan decidir a qué nivel trabajar.</p> <p>Discusiones con los estudiantes respecto a su nivel de rendimiento y sobre el que quieren alcanzar.</p> <p>Discusión entre estudiantes para formar grupos.</p> <p>Diferentes espacios de trabajo dentro del aula en función de los grupos formados.</p> <p>Grupos sociables en la medida que los estudiantes tienen la oportunidad de estar en una gran variedad de grupos.</p> <p>Muchas conversaciones y discusiones sobre el trabajo grupal</p> <p>Muchos “grupos mixtos” en términos de capacidad en los que el estudiante reconoce que hay compañeros con más conocimientos.</p>
--	---	--

Florian y Linklate (2010).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La opción metodológica de investigación social generalmente llamada cualitativa corresponde a un abanico diverso de formas de entender y conocer las realidades que configuran lo humano. De acuerdo a lo que menciona Sandoval (2002) *los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano.*

Metodológicamente, la legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad. En el contexto anterior nace el concepto de *triangulación* (Denzin, 1994), el cual se aplica a las fuentes, los métodos, los investigadores y las teorías empleados en la investigación y que constituye, en la práctica, el reconocimiento de que la realidad humana es diversa y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas distintas, no más válidas o verdaderas en sentido absoluto, sino más completas o incompletas.

El conocimiento en este orden de ideas, sólo es posible mediante la cooperación estrecha entre investigador y actores sociales, que a través de su interacción comunicativa y con la adopción de una actitud realizativa, lo cual se refiere al esfuerzo conjunto de investigador e investigado para descifrar la significación de

las realidades objeto de análisis a través de la vía del diálogo) logran construir perspectivas de comprensión más completas y de transformación más factibles, que aquellas edificadas exclusivamente desde la óptica del investigador y de la teoría general existente.

Taylor y Bogdan (1992), señalan que lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera cómo enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos. En el caso de la investigación cualitativa que es en la que se enfoca esta investigación es importante resaltar que este tipo de estudios hacen una lectura de la realidad holística, acuden a observaciones naturalistas, utilizan modelos intensivos, profundos y comprensivos, además de que conciben el conocimiento de una manera constructivista, dialógica y proceden dentro de una lógica inductivista-particularista. Las modalidades de la investigación cualitativa se fundamentan filosóficamente en teorías de la cultura, enfoques filosóficos-metodológicos y teorías de la sociedad.

En este mismo sentido la investigación acción representa una corriente de pensamiento inaugurada en su fase preliminar a finales de la década de los 40 del siglo XX pero con desarrollos bastante diferentes hacia mediados de la década de los 70's. Un hito importante en esta segunda etapa y quizá el más conocido, fue la realización del Simposio Mundial Sobre la Investigación Acción y el Análisis Científico celebrado en la ciudad de Cartagena-Colombia en el mes de marzo de 1977; El cual, de alguna manera, se convirtió en la plataforma de lanzamiento de esta alternativa de investigación cualitativa en su forma más conocida hoy en día y, que tuvo su ingreso formal en los círculos académicos durante el Décimo Congreso Mundial de Sociología llevado a cabo en ciudad de México en 1982.

Sin embargo, al igual que en el caso de las otras modalidades de investigación, tras una denominación genérica, se recogen una gran variedad de alternativas de trabajo. Es así como Gajardo (1985) da cuenta de por lo menos las siguientes opciones: investigación acción, investigación para la acción, investigación en la

acción, investigación participativa, investigación militante, e investigación acción participativa o IAP.

Los contextos fundamentales en los que ha florecido particularmente la IAP han sido, el de la educación popular, de una parte, y el del desarrollo rural, de la otra. La perspectiva de focal de esta alternativa de trabajo cualitativo ha sido el llamado empoderamiento a través de la producción y uso del conocimiento por parte de los sectores más pobres y oprimidos. Coincide este tipo de intencionalidad con el surgimiento de movimientos sociales dispuestos a realizar cambios radicales especialmente en los países del llamado tercer mundo (América Latina, África y Sudeste Asiático).

El principio de base, en el que se ancla filosóficamente esta alternativa de investigación, es que existen relaciones desiguales de conocimiento que se constituyen en un factor crítico que perpetua la dominación clasista sobre los pueblos. Tales relaciones conducen a la reproducción de nuevas formas de dominación cuando las viejas pautas se eliminan sin cuidado ni previsión. La IAP según algunos de sus inspiradores, sería la base principal de acción para el cambio social y político, así como para el progreso hacia la igualdad y la democracia, al estimular el saber popular y vincularlo a la autoinvestigación de los sectores desposeídos.

La legitimación y el reconocimiento de la Investigación Participativa como una alternativa con una identidad propia y con un lugar tanto en la comunidad académica como en la contribución a procesos de desarrollo social y de innovación educativa. De otro lado en la literatura sobre desarrollo rural, aún la de organismos multinacionales como la OMS, entre otras, la Investigación Acción y la Investigación participativa figuran como herramientas valiosas para promover procesos sistemáticos de desarrollo. Así mismo en nuestra propia experiencia en labores de planeación social en ámbitos locales y aún regionales la investigación acción participativa ha sido un recurso metodológico primordial.

Desde este orden de ideas derivan dos consideraciones de carácter práctico que es necesario destacar a la hora de optar por un enfoque participativo de la investigación. La primera consideración tiene que ver con la necesidad de adoptar una estrategia de capacitación del tipo “aprender haciendo” orientada a posibilitar que los protagonistas profanos en temas de investigación social o educativa, realicen un trabajo sistemático y riguroso de elicitación, registro y análisis de las percepciones, testimonios, juicios y comprensiones que son aportados por todos aquellos que son convocados para intervenir en las distintas fases de la investigación desde su diseño, hasta su uso; pasando por, su implementación y desarrollo.

La segunda, se relaciona con el interés por retomar la comprensión que de su realidad social y material tienen aquellos que la viven cotidianamente. La diferencia con otras alternativas de investigación cualitativa estriba en que la comprensión en sí misma, no constituye el fin último de la investigación, sino que más bien se le ve como un medio para orientar la planeación de la acción social organizada, que se encauza a la transformación de algún tipo de realidad social que resulta insatisfactoria al grupo humano involucrado en el proceso investigativo.

La participación en este sentido, es un recurso metodológico más que una opción ideológica; la argumentación de esta tesis tiene que ver con las evidencias que muestran que los enfoques participativos conducidos de manera técnica permiten, en primer lugar, obviar muchos de los problemas de comprensión que se suscitan en las actividades de cambio social o educativo planificado. En segundo lugar, facilitan el proceso de motivación hacia la acción social prevista tras los análisis derivados de la etapa de investigación y, por último, permite anticipar muchas de las barreras que desde el punto de vista sociocultural y práctico podrían encontrar las iniciativas de cambio.

En este mismo orden de ideas para realizar el presente trabajo se utilizó la investigación acción participativa por ser el más congruente de acuerdo a lo que se desea investigar además de la necesidad de asumir una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, son aceptados como elementos de análisis, para descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones de los docentes. Se realizó la revisión de la literatura existente para conformar el marco metodológico respecto a las barreras existentes en las escuelas de educación regular que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos que presentan discapacidad y que por consecuencia limitan su inclusión educativa, además de que se elaboraron fundamentos teóricos, basados en la aplicación de diversos instrumentos a los docentes de educación regular que no cuentan con servicios de educación especial, se contrastó la información obtenida y se diseñaron estrategias de intervención para minimizar o eliminar las barrera existentes y para culminar el trabajo se analizó su funcionalidad.

3.2. TIPOS DE DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN.

El tipo de diseño que se utilizó para la investigación fue no experimental del tipo longitudinal. Las personas con las que se realizó la investigación fueron de educación básica regular, específicamente de educación preescolar, docentes que no cuentan con servicio de apoyo (USAER) y que tienen integrados en sus aulas alumnos con discapacidad.

La investigación se realizó en tres momentos, en el primero existió un acercamiento en el cual se aplicaron diversos instrumentos para realizar un diagnóstico del jardín de niños e identificar las barreras existentes en la escuela, en un segundo momento se diseño un plan de trabajo con cada una de ellas en el cual se establecieron las estrategias para buscar minimizar o en su caso eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos que presentan discapacidad y por último se aplicaron nuevos instrumentos para verificar la funcionalidad de las estrategias aplicadas.

Atendiendo al problema planteado ¿cuál es la dinámica que se establece al interior de las escuelas de educación regular entre los maestros de educación básica y las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad que contribuya en la construcción de oportunidades y espacios de aprendizajes?, las personas a las que se aplicaron los diferentes instrumentos y con los que se aplicaron los instrumentos fueron los maestros de educación regular, alumnos y padres de familia. El tiempo de duración de la investigación fue de un ciclo escolar, específicamente 10 meses, se inicio con la primera fase en el mes de septiembre y se culminó en el mes de junio.

El método con el cual se desarrolló la investigación fue deductivo que va de lo general a lo particular, de la teoría a los datos, es decir se parte de una ley general construida a partir de la razón, por lo que se utilizó la Investigación acción participativa donde la reflexión y la acción se mantienen en una tensión dialéctica, ya que la una informa a la otra mediante un proceso de cambio programado, observación, reflexión y modificación.

La razón por la cual se decidió utilizar la investigación acción participativa fue porque esta es activista en el sentido de inducirles a emprender la acción basada en la autorreflexión crítica y autocrítica, pero también es prudente en tanto que introduce el cambio a un ritmo justificado por la reflexión y practicable para los participantes en el proceso además de que busca cambiar a las instituciones que ellos mismos generan a través de sus prácticas conjuntas de comunicación, toma de decisiones, trabajo y acción social, por lo que para lograr el objetivo general planteado es el método más idóneo. A diferencia de la investigación cuantitativa no se pretende buscar datos sino, que se pretende ser participe y contribuir al cambio de las escuelas hacia una educación inclusiva.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Uno de los elementos básicos en el inicio del trabajo de naturaleza cualitativa tiene que ver con el problema de situarse mentalmente en el terreno o escenario en el cual va a desarrollarse la investigación. Para lograr este propósito se debe realizar el mapeo o trazar el mapa. El concepto de mapa es tomado aquí en un sentido figurado ya que, si bien dentro de ese proceso de mapeo se incluyen lugares físicos, la verdadera intención es poder lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio, donde se tengan claramente identificados los actores o participantes, los eventos y situaciones en los que interactúan dichos actores, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan; en fin, un cuadro completo de los rasgos mas relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis. Atendiendo al mapeo el contexto donde se realiza la investigación es en las escuelas de educación básica, específicamente en educación preescolar que no cuentan con el servicio de apoyo (USAER), las cuales se encuentran ubicadas en la ciudad de Iguala de la Independencia en el estado de Guerrero.

Siguiendo un orden lógico dentro de la secuencia de procedimientos de tipo cualitativo, el paso siguiente después del mapeo es el del muestreo. Esto es, la selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos, y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación, razón por la cual, este trabajo se realizó con 14 educadoras de los siguientes jardines:

- ✚ J.N. “Bandera Mexicana”
- ✚ J.N. “Dr. Jorge Soberon Acevedo”.
- ✚ J.N. “Octavio Paz”

Los criterios de inclusión que se utilizaron fueron lo siguientes:

- ✓ Escuelas de educación básica que no cuentan con USAER.
- ✓ Docentes de educación básica en preescolar.
- ✓ Que atiendan alumnos con discapacidad.
- ✓ Maestras con actitud positiva hacia la inclusión educativa.

- ✓ Educadoras con disposición para aplicar las estrategias planteadas.
- ✓ Docentes del sexo femenino.

Los criterios de exclusión que se utilizaron fueron:

- Escuelas con servicio de USAER.
- Escuelas donde no existen niños con discapacidad.
- Docentes que no atienden alumnos con discapacidad.
- Docentes de educación primaria y secundaria.
- Maestras actitud negativa de la inclusión educativa.
- Maestros sin ganas de trabajar y con apatía para aplicar las estrategias planteadas.
- Docentes del sexo masculino.

3.4. INSTRUMENTOS.

Tomando en cuenta que los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información, los que se utilizaron para realizar la investigación son los siguientes:

- Protocolo de observación.
- Guía de accesibilidad de la escuela.
- Formato de autoevaluación docente.
- Cuadro de análisis de estrategias.
- Entrevistas a directivos.
- Cuestionarios a padres de familia
- Cuestionarios a maestros
- Cuestionarios para alumnos.
- Cuadro de identificación de barreras en la escuela.
- Plan de Gestión de Asesoría.

3.5. TÉCNICAS Y MÉTODOS.

La investigación se realizó en tres escuelas de educación básica de preescolar, ubicadas en la ciudad de Iguala de la Independencia en el estado de Guerrero, en las cuales se encuentran alumnos con discapacidad.

Participantes o sujetos: los docentes en los que recae la investigación son 14 educadoras de educación preescolar, en cuyos jardines se encuentran incluidos alumnos con discapacidad.

Instrumentos o aparatos: los instrumentos que se emplearon para el desarrollo del estudio son los siguientes:

Análisis documental: el cual constituyó el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación por lo que, se analizaron diversas fuentes formales e informales y a través de ellos se capturo información valiosa, ya que los documentos son una fuente fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad. El análisis documental se desarrollo en cinco etapas: en la primera se realizo el rastreo o inventario de los documentos existentes y disponibles, en la segunda se hizo una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realizó una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados y en el quinto paso se ejecuto una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión sobre los hallazgos realizados.

Observación no participante y registro estructurado de observación: esta observación permitió ubicarse dentro de la realidad sociocultural que se establece dentro de los preescolares, pues fue imprescindible contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad que se vive dentro de los salones de clases. Es importante mencionar que para elaborar el registro de la observación no participante se consideraron los aspectos que

marca García (2000) tales como a) espacio del aula, b) condiciones físico-ambientales de la escuela, c) organización de los alumnos (ubicación y agrupación), d) estrategias metodológicas del docente, e) la utilización de la planeación en el desarrollo de las actividades, f) recursos materiales utilizados, g) claridad sobre los aprendizajes esperados a desarrollar, h) tipo de evaluación, i) dinámica del grupo, j) relación del profesor con sus alumnos, k) estilo de enseñanza, l) adecuaciones curriculares y m) métodos de disciplina.

Entrevista individual estructurada: está es la más convencional de las alternativas de entrevista y se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que se sigue, en la mayoría de las ocasiones de una forma estricta aun en su orden de formulación. La entrevista individual estructurada se aplicó a los directores de las jardines de niños con la cual se pretendía rescatar algunos elementos claves como son: la misión y visión de la escuela, valores que se promueven en los alumnos, compromiso como directivo, características de los alumnos, específicamente de los alumnos con discapacidad; que se conoce, que se necesita conocer, quien es el responsable de atender a estos alumnos, que tipo de barreras existen en la escuela para brindar la atención a los alumnos con discapacidad, si se esta a favor de la inclusión, entre otras que muestren un panorama general de cual es la perspectiva de los lideres de cada escuela respecto a la inclusión educativa.

Entrevista de grupo focal: es un medio de información colectivo que recibe el nombre de focal por dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópico o problemas y el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación. La entrevista focal es semiestructurada y al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo. Desde el punto de vista metodológico,

es adecuado emplearla o bien como fuente básica de datos, o como medio de profundización en el análisis.

En este mismo sentido las entrevistas de grupo focal que se emplearon fueron estructuradas y se aplicaron a: 14 maestras de grupo de educación preescolar rescatando algunas preguntas empeladas en el índice de inclusión de la UNESCO en donde tenían que marcar si estaban de acuerdo, en desacuerdo o indecisas, respecto a preguntas específicas sobre la identificación de barreras existentes en la escuela de conocimiento y actitud. Entrevistas a 29 padres de familia para identificar barreras de actitud, comunicación y conocimiento. Entrevistas a 44 alumnos de tercer año de preescolar para conocer su perspectiva respecto a la escuela y a la actitud de los directivos, maestros y compañeros de grupo.

Además de las entrevistas a grupo focal también se aplicaron a las 14 educadoras un cuadro de análisis de estrategias, para identificar cuales emplean en la atención de los alumnos con discapacidad. También se aplicaron 5 autoevaluaciones específicamente a las maestras que atienden a los niños con discapacidad para conocer que tan empapadas se encuentran de la temática de la educación inclusiva y por último se aplicó una guía de accesibilidad en las 3 escuelas de educación preescolar extraída del libro de accesibilidad de la serie todos en la misma escuela, para identificar las barreras físicas que presenta cada jardín de niños.

El taller investigativo: esta es una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa. Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye desde el diagnostico de tales situaciones, hasta la definición de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción. Lo que significa que el taller

no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también de análisis y de planeación.

En este sentido se llevo a cabo el taller investigativo en las 3 escuelas de educación preescolar. En este primer acercamiento se realizó el taller: escuela para todos, en el cual se revisaron algunos conceptos básicos como inclusión, integración, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación, para que posteriormente se identificaran las barreras existentes en las escuelas y se elaborara el diagnóstico. A partir de este taller se trazó un plan de trabajo con líneas de acción específicas para buscar minimizar o eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos que presentan discapacidad, es preciso mencionar que este plan de trabajo se estructuró en el plan de gestión de asesoría diseñado para cada escuela.

Diseño: el tipo de diseño que se utilizó para la investigación fue no experimental del tipo longitudinal. Las personas con las que se realizó la investigación fueron de educación básica regular, específicamente de educación preescolar, docentes que no cuentan con servicio de apoyo (USAER) y que tienen integrados en sus aulas alumnos con discapacidad.

Procedimiento: para realizar el estudio se abordaron los siguientes pasos; primero se aplicaron los instrumentos de recolección de datos: protocolo de observación, guía de accesibilidad de la escuela, formato de autoevaluación docente, cuadro de análisis de estrategias, entrevistas a directivos, cuestionarios a padres de familia, cuestionarios a maestros, cuestionarios para alumnos. Después se desarrollo el taller investigativo con el cual se realizo el diagnostico de cada escuela y se elaboró el cuadro de identificación de barreras en la escuela, para posteriormente diseñar el plan de trabajo denominado; plan de gestión de asesoría. En un tercer momento se aplicaron las estrategias planeadas y por ultimo se evaluó y valoro la pertinencia y efectividad de las estrategias aplicadas.

3.6. PROCESAMIENTO DE LOS DATOS.

En concordancia con el tipo de estrategias de recolección de información se estructuró el sistema de procesamiento de los datos de la siguiente manera: para el caso de la entrevista individual estructura aplicada a directivos de las escuelas de educación preescolar y las entrevistas de grupo focal aplicadas a maestros, padres de familia y alumnos, se realizaron los transcritos descriptivos de las mismas y se almacenaron de forma textual.

El primer aspecto que se utilizó para el procesamiento de la información fue la organización de los datos disponibles pasando por varias etapas: una descriptiva donde se hizo el acopio de toda la información obtenida de forma textual, la segunda, en la que se segmentó ese conjunto inicial de datos, a partir de las categorías descriptivas, lo que permitió una reagrupación y una lectura distinta de esos mismos datos y la tercera en la cual, a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas y la construcción de segundo orden se estructura la presentación sintética y conceptualizada de los datos.

Se realizaron análisis preliminares e intermedios para dar la focalización adecuada del problema, la validación de los hallazgos derivados de estos análisis intermedios se realizaron a través de dos estrategias básicas. De un lado, el permanente contacto y retroalimentación con los actores o participantes; del otro, mediante una revisión sostenida de la literatura producida desde la teoría ya existente, con el análisis de los datos se realizaron descubrimientos: patrones, secuencias, procesos, reglas, estrategias, relaciones con lo cual se obtuvieron elementos suficientes para hacer el informe final de los resultados obtenidos.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Mes	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul
Elaboración del planteamiento del problema.												
Recopilación bibliográfica.												
Lectura de material y elaboración de fichas.												
Entrega del capítulo I: El problema.												
Elaboración del capítulo III: Marco metodológico.												
Elaboración, validación y aplicación de instrumentos.												
Elaboración del capítulo II: Marco teórico conceptual.												
Elaboración capítulo IV: Análisis de los resultados.												
Elaboración del capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.												
Revisión de trabajo por el director de tesis.												
Primera revisión y lectura.												
Segunda revisión y lectura.												
Corrección y redacción final.												
Presentación examen profesional.												

CAPÍTULO IV.

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

De acuerdo con la puesta en marcha y procesamiento de los datos de los diferentes instrumentos realizados tales como; observación no participante y registro estructurado de observación, entrevista individual estructurada, entrevista de grupo focal y taller investigativo, aplicados de la siguiente manera:

- ✚ 3 Observaciones no participantes y registro estructurado de observación dentro de los salones de clases en los cuales se encuentran incluidos alumnos con discapacidad.
- ✚ 3 Entrevistas individuales estructuradas aplicadas a las directoras de los jardines de niños; Bandera Mexicana, Dr. Jorge Soberón Acevedo y Octavio Paz.
- ✚ 87 Entrevistas de grupo focal distribuidas de la siguiente manera: 14 a maestras de educación preescolar, 29 a padres de familia y 44 a los alumnos de tercer año de preescolar.
- ✚ 3 Talleres investigativos en cada uno de los jardines de educación preescolar.
- ✚ 5 Autoevaluaciones a las docentes
- ✚ 14 Cuadros de análisis de estrategias
- ✚ 3 Guías de accesibilidad en la escuela.

4.1 RESULTADOS OBTENIDOS.

Los resultados obtenidos se describen a continuación en base a cada uno de los instrumentos aplicados:

Observaciones no participantes y registro estructurado de observación: en las observaciones realizadas en los tres jardines de niños se puede destacar que con referencia al espacio del aula en dos escuelas: Dr. Jorge Soberón Acevedo y Octavio Paz se cuenta con las mejores condiciones de infraestructura, los espacios son amplios, de concreto, piso de cemento, mesas y sillas suficientes para cada uno de los alumnos, mientras que en el J.N. Bandera Mexicana las condiciones de infraestructura son muy malas, solo existe una aula de cemento para el grupo de tercer grado, la cual es compartida con la dirección, en donde se encuentra la directora y su auxiliar administrativo. En lo que se refiere a los otros salones, estos son de lámina de cartón y de tablas, además de que se comparten entre 1° y 2° grado, lo cual interfiere en las actividades que realiza cada una de las educadoras.

Condiciones físico-ambientales de la escuela: en los tres jardines no existe ventilador, sin embargo el clima es fresco por la ubicación de los mismos, hay ventanales que ocupan la mitad de la pared, existe muy buena iluminación, hay salones suficientes para cada uno de los grupos que van desde 1°, 2° y 3°, el único es el Bandera Mexicana que sus condiciones son deplorables.

Organización de los alumnos: los alumnos son acomodados por mesas de trabajo de cuatro niños y niñas cada uno de frente a la maestra y al pizarrón. En lo referente a las estrategias metodológicas empleadas por las educadoras estas son variadas, cantan, bailan, juegan, integran equipos, solo que en muy pocas ocasiones se visualizó la participación de los alumnos que presentan discapacidad. Se observó que tres de las catorce docentes utilizaron la planeación en el desarrollo de las actividades, solo que estas carecían de las adecuaciones curriculares para los alumnos con discapacidad. Los recursos materiales utilizados fueron variados solo que no estaban diseñados o pensados en el estilo de aprendizaje y motivación para aprender de los alumnos, se noto que seis de las catorce observadas tenían claridad sobre los aprendizajes esperados a desarrollar realizaban evaluación cualitativa, pero sin tener una rubrica o lista de cotejo para

verificar el logro de los aprendizajes esperados, las actividades en ocasiones fueron variadas y otras muy monótonas y rutinarias, se observó muy buena relación entre el profesor con sus alumnos y muy poco apoyo a los alumnos que presentaban dificultades.

En la entrevista individual estructurada realizada a las directoras se destaca lo siguiente: no tienen clara la misión y visión de la escuela, para responder tenían que remitirse a su PETE o PAT, comentaban que tenían compromiso con su labor directiva, que la escuela juega un papel primordial en la comunidad, la importancia de la planeación didáctica en la práctica pedagógica, que sus maestras realizan la planeación cada quince días, además de que encuentran dificultades en el aprendizaje de los alumnos pero las acciones que han realizado para son muy carentes en este sentido, no han realizado adecuaciones al currículo, las actividades, ni al material didáctico, el tipo de evaluación que emplean solo es cualitativa basada en la observación y criterio de la educadora, mencionan que las principales problemáticas que se presentan en la escuela es la falta de colaboración de los padres de familia para realizar las actividades planeadas, se consideran incompetentes para atender a los alumno con discapacidad, solo conocen algunos tipos de discapacidad, necesitan conocer más sobre estrategias de intervención para cada una de ellas, conciben a la maestra de grupo como la responsables de atender a estos alumnos, están consientes de que existen diversas barreras en la escuela comenzando desde la actitud, el desconocimiento y prácticas, están a favor de la inclusión de los alumnos con discapacidad pero necesitan tener mayor orientación hacia el trabajo con estos alumnos.

Entrevista a grupo focal de maestras de preescolar de los diferentes grados, en la mayoría de las preguntas estuvieron de acuerdo tales como que; existe trabajo colaborativo en la escuela, la cual se esfuerza por disminuir las practicas discriminatorias, se tienen altas expectativas sobre todo el alumnado, se valora de igual manera a todos los alumnos, la escuela admite a todo el alumnado de su localidad, además de que se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente

accesibles para todos, se actualizan permanentemente para atender a la diversidad que existe en el alumnado y la planeación y el desarrollo de sus clases responde ante esta utilizando metodología adecuada, aprendiendo todos de forma colaborativa, diversificando los recursos didácticos para apoyar el aprendizaje. En las preguntas que diferían o se encontraban indecisos eran las referentes a si se tenia claridad sobre lo que significa y como identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, además de que tipo de acciones ejecutar para eliminar las barreras existentes en la escuela.

En las entrevistas realizadas a los alumnos todos estaban de acuerdo con las preguntas planteadas las cuales estaban planteadas de la siguiente manera: disfrutas estas en la escuela, los maestro y el alumnado se trata con respeto, la maestra se preocupa por apoyar el aprendizaje de todos los niños, todos participan en las actividades complementarias o extraescolares, los estudiantes se ayudan unos a otros, cuando se pelean los alumnos la maestra lo arregla de forma justa, los tratan a todos por igual, tratas a tus compañeros con respeto, tus clases son interesantes y divertidas, cuando no entiendes la actividad la educadora te ayuda, aprendes mucho en la escuela, los maestros te escuchan, las reglas de tu clase son justas, los niños se llaman a los demás con nombres desagradables. Al preguntarles que cambios les gustaría hacer en la escuela las respuestas fueron variadas comentaron que querían juguetes, guitarras, animales, bicicletas, libros, computadoras, pelotas, fiestas, piñatas, cuentos, flores y dibujos.

En lo referente a las entrevistas realizadas a padres de familia todos coincidieron en estar de acuerdo en 16 de las 18 planteadas, puesto que consideran que cuando su hijo o hija tiene problemas las maestras le brindan ayuda, la escuela toma en cuenta a la familia en la toma de decisiones, creen que es una buena escuela, que el trabajo de las profesoras es de calidad, muestran igual interés por todos los alumnos, la escuela inculca valores de respeto a las personas que tienen culturas distintas o discapacidad, le brindan información permanente sobre el aprovechamiento de su hijo y si tiene algún problema escolar tienen la certeza de

que será atendido por la educadora, sus hijos disfrutaban ir a la escuela, consideran que las docentes se esfuerzan por atender lo mejor posible a sus hijos, no existen preferencias hacia los alumnos que tienen calificaciones más altas, además de que mencionaron que participaban en las actividades de la escuela y que apoyaban a sus hijos en sus tareas escolares. En las dos preguntas que estuvieron en desacuerdo son las referentes a que si existen expulsiones en la escuela por motivos de indisciplina y si las maestras ejecutaban conductas de intimidación o de abuso de poder, a lo que contestaron que no.

Al momento de plantear el cuadro de análisis de estrategias, el cual consistía en complementar un cuadro con algunas de las estrategias empleadas en el salón de clases para atender a todos sus alumnos, fue muy poca la iniciativa y la creatividad por completarlo pues fue el instrumento que más polémica causó, entre las respuestas que se obtuvieron destacan: proponer el hábito de la lectura, trabajar con material palpable en matemáticas y concreto para la identificación de cantidades, investigar en diversas fuentes de información sus tareas y trabajos, trabajar con material de interés como documentales, videos, películas, etc., visitar a padres de familia, incorporar el tema de una comunidad segura, favorecer el hábito de la higiene, inducirles a que practiquen el plato del buen comer, enseñar a trabajar en equipo, realizar periódicamente visitas a lugares que apoyen la práctica educativa, participar en conferencias previamente organizadas, incorporar exposiciones, que los niños investiguen, establecer y llevar a cabo periódicamente convivencias, permitir a los niños proponer, llevar a la práctica el reglamento de convivencia en el aula de clases, propiciar actividades para aprender a escuchar, estimular la atención en periodos más largos para que se concentren y manifiesten sus intereses, valorar las capacidades que tienen los alumnos para incrementar sus competencias, practicar los valores en el plantel educativo y en el hogar, apoyar más a los niños que presentan n.e.e., proyectar películas, elegir competencias acorde al nivel de los alumnos, realizar entrevistas a los padres de familia y alumnos para conocer como se relacionan, buscar nuevas estrategias innovadoras para tener mejores resultados, realizar dramatizaciones, establecer

reglas de respeto dentro del grupo, propiciar la socialización alumnos y docentes, buscar materiales óptimos en cada competencia, conocer los propósitos del PEP, elaborar planeaciones con actividades innovadoras que llamen la atención, utilizar los servicios que existen en la comunidad para ampliar los conocimientos, abordar situaciones didácticas con problemas actuales como la nutrición, obesidad, etc., realizar experimentos, aceptar y aprovechar la diversidad, ayudar algún niño con n.e.e. colocando al más listo con estos niños.

La autoevaluación consistía en proporcionar al docente nueve preguntas con opción múltiple si estaba de acuerdo y explicar si no estaba de acuerdo, las respuestas fueron variadas, las cuales se describen en forma de listado:

1. ¿Maneja adecuadamente los propósitos que orientan su práctica diaria? En esta pregunta tres maestras respondieron que si por que su práctica docente se orienta en la metodología propuesta por los planes y programas de estudio y la política educativa y dos contestaron que sí por que su práctica está orientada al logro de la formación de herramientas intelectuales y competencias básicas que permitan el desarrollo del individuo.

2. ¿Conoce y maneja los contenidos y el enfoque didáctico de las asignaturas que imparte y son parte inherente de su ámbito de trabajo? A lo que dos mencionaron que si porque conocen conceptos, mecanismos, procesos y fundamentos que implican la actividad diaria, otras dos que si porque asisten a cursos de actualización y realizan estudios profesionales que les aportan los conocimientos, herramientas y estrategias necesarias para el desarrollo de la labor cotidiana y solo una contesto que si porque las actividades que planea y realiza se sustentan en el constructivismo, que tienen como fundamento el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento tanto a nivel individual como social.

3. ¿Considera que la planeación es parte importante de una sesión didáctica? Cuatro contestaron que si porque a partir de ella establecen con claridad los

objetivos que pretenden alcanzar y solo una dijo que le facilita el planteamiento de actividades en función de la evaluación sumativa del ciclo escolar.

4. ¿Son características de las estrategias didácticas? Cuatro contestaron que su estructura es flexible, lo que permite adatarlas a las situaciones de aprendizaje y una que los elementos que la integran llevan una estructura secuenciada que se debe seguir estrictamente a fin de que su ejecución resulte efectiva.

5. ¿La evaluación de los educandos es un proceso trascendental en el proceso didáctico? Todas contestaron que sí solo variaban al decir el porqué, una mencionó que es el punto de partida hacia la búsqueda de la calidad educativa retomando los procesos formativos y resultados cualitativos del proceso enseñanza-aprendizaje, dos que la valoración continua y permanente de los procesos educativos, tomando como base las dimensiones psicopedagógicas y social, aporta los elementos para conducir adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje y una que al valorar insumos, procesos y resultados en sus dimensiones sumativa y formativa permite reorientar el proceso enseñanza-aprendizaje y retroalimentarlo.

6. ¿En el ejercicio de la docencia es indispensable tener una alta capacidad de respuesta a las condiciones sociales del entorno? Al igual que el otras preguntas contestaron que sí pero la justificación variaba, tres establecieron que las actividades docentes deben vincularse con la realidad de los educandos, de tal manera que adquieran sentido en el desarrollo de competencias básicas de comunicación y pensamiento y dos que de acuerdo a la postura de Fernando Savater el fin valioso de la educación es inculcar la capacidad de adaptación de los educandos a las exigencias del medio.

7. ¿Diseñar proyectos escolares o propuestas de intervención y participar en su ejecución es una competencia profesional de todo docente? Una dijo los conocimientos adquiridos durante la educación normal son suficientes para

desarrollar este tipo de actividades, dos que el análisis de la práctica escolar se realiza regularmente en las reuniones de consejo técnico de cada escuela, y las otras dos que los elementos teóricos conceptuales y metodológicos se adquieren con la práctica docente.

8. ¿Todos los docentes actúan consientes del compromiso social que implica su labor y conforme a las orientaciones filosóficas y psicopedagógicas de los planes de estudio? Dos mencionaron que actúan siempre tomando como base los valores universales lo cual respalda su ética profesional, una que concibe la práctica docente como un fin valioso en si mismo que no necesita respaldarse en una doctrina filosófica y pedagógica para ser válida, una más que esta consiente de que las bases legales y filosóficas del sistema educativo mexicano se cumplen a cabalidad y por ello las toma como base y solo una dijo no estar de acuerdo con la pregunta porque no todos los maestros cuentan con una ética profesional ni un compromiso que les permita valorar la práctica docente.

9. ¿Consideran que ejecutan prácticas inclusivas? Las respuestas variaban dos contestaron si porque brindamos una respuesta educativa a todos los alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural religiosa, económica, étnica o lingüística, una que identifican y promueven la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan n.e.e. asociadas a discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones, asegurando que participen en todas las actividades, una más que sí porque identifican e intentan resolver las dificultades que presenta la escuela y los alumnos, y la ultima que promueven procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y con ello reducir la exclusión.

Cuando se aplicó la guía de accesibilidad extraída del libro accesibilidad de la serie de todos en la misma escuela se observó que las condiciones de

infraestructura no son las mejores en los jardines de niños y que por lo tanto los niños con discapacidad enfrentan barreras físicas, algunas de ellas son que no cuentan con estacionamiento, el camino para llegar a estos jardines es de terracería y están al costado de la calle, en las áreas exteriores en dos de estos preescolares transita el transporte público, las rutas accesibles interiores solo son favorables en dos jardines puesto que el Bandera Mexicana no tiene pasillos, andadores o barandales, las rampas no existen en su infraestructura, escaleras tampoco pues todos los salones se encuentran en la planta baja, las puertas tienen la medida justa para que entre un niño con una silla de ruedas, los sanitarios no están adaptados al igual que los mingitorios y lavamanos. En el jardín Octavio Paz y Dr. Jorge Soberón Acevedo los salones de clases son amplios, existe acceso a estos desde los pasillos, hay suficiente espacio para colocar a un alumno en silla de ruedas y es fácil desplazar el mobiliario. En lo que respecta a la señalización, solo existe en la entrada de cada grupo señalando el grado al que corresponden y algunas indicando la ruta de evacuación.

Con el taller investigativo en el cual, en un primer momento se realizó el diagnóstico de cada una de las escuelas se pudo comentar lo siguiente: El Jardín de niños Bandera Mexicana C.C.T. 12DJN6106T, ubicado en la colonia Loma del Zapatero de la Ciudad de Iguala Gro., se encuentra conformado por una directora y tres educadoras, que atienden los tres grados del nivel de preescolar. La población escolar es de 60 alumnos, pertenecientes a la misma colonia y lugares circunvecinos. En un primer acercamiento en el preescolar con el colectivo docente, se identificaron las barreras para el aprendizaje y la participación que se encuentran en la institución. Considerando que las barreras es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado y que surgen de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo (Guía para favorecer la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas que participan en el

PEC). Las barreras pueden ser físicas (carencia de accesibilidad a la información y en las instalaciones de la escuela: entrada, salones, baños, laboratorios, áreas comunes, entre otras), actitudinales o sociales (prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación, por mencionar algunos ejemplos) o curriculares (metodologías y formas de evaluación rígidas y poco adaptables). Considerando el texto anterior en esta institución educativa y de acuerdo a un análisis realizado con las educadoras, se identifican diferentes barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, las cuales son: *Barreras Físicas*: las condiciones de infraestructura de la escuela, no son las adecuadas para atender a los niños, ya que solo cuenta con un salón de concreto que es utilizado para el grupo de 3°. Para los alumnos de 1° y 2° el aula es compartida y es de lámina de cartón, por lo que existe interferencia entre las actividades que realizan las maestras. Solo hay un baño pequeño con puerta de cartón, el terreno no es parejo para que los niños puedan correr en el receso, no existen juegos infantiles y el acceso a la escuela es de terracería. *Barreras Actitudinales o sociales*: las condiciones de la colonia son desfavorables para el desarrollo integral de los alumnos, los padres de familia son de escasos recursos económicos y no prestan la atención necesaria en la educación de sus hijos, en algunos casos su actitud es violenta, además de que desconocen lo que necesitan sus niños. *Barreras curriculares*: las educadoras del jardín han expresado la dificultad que enfrentan en sus prácticas en lo referente a brindarle el nivel de profundidad adecuado a las competencias, en identificar las necesidades específicas de los niños y en realizar los ajustes curriculares razonables para su adecuada atención. A pesar de las condiciones del jardín y de la comunidad en la que se encuentra, las educadoras tratan en lo posible de brindarles a los alumnos una educación de calidad y de darles una respuesta educativa, aun cuando se les dificulta con los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que solicitaron la asesoría en las actividades que se realicen con estos alumnos por parte del CRIE, razón por la cual se diseñaran diversas estrategias con las que se les brinde acompañamiento y apoyarlas en el proceso de su atención y ayudar a minimizar o eliminar las barreras a las que se enfrentan.

De acuerdo con el diagnóstico las áreas de oportunidad que se busco mejorar con las estrategias implementadas fueron:

- ✚ Fortalecer sus competencias en la identificación de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
- ✚ Diseñar estrategias de atención específicas para los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
- ✚ Mejorar el trabajo colaborativo entre padres de familia y maestros.
- ✚ Realizar el proceso de evaluación psicopedagógica así como el informe de la misma.
- ✚ Plasmar los ajustes curriculares razonables para los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en la Propuesta Curricular Adaptada.
- ✚ Realizar las planeaciones con los ajustes curriculares razonables plasmados en la PCA.

En lo que se refiere al diagnóstico del jardín de niños Dr. Jorge Soberón Acevedo el personal docente detectó en su población escolar, algunos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, además de que desconocen ciertas estrategias que den respuesta a sus necesidades, puesto que, es una de sus prioridades el transitar hacia la educación inclusiva, por tal motivo, la directora y educadoras, buscaron que recursos tenían para lograrlo, por lo que una oportunidad es el CRIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa), el cual es un servicio de orientación de educación especial que ofrece información, asesoría y capacitación al persona del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, este servicio ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de

eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas, razón por la cual, el personal del preescolar hizo llegar el oficio de solicitud del servicio.

En las visitas de acercamiento a la escuela se detectó que los docentes muestran una actitud de aceptación a todos los niños que soliciten inscribirse en el preescolar, pero existen dificultades en la evaluación e intervención cuando estos alumnos presentan características diferentes a las de la mayoría del grupo, además de que expresan que les falta conocer diversas estrategias de enseñanza para su atención. Comentan que no existe apoyo por parte de los padres de familia lo que también interfiere en el logro de los propósitos educativos, razón por la cual se diseñó el Plan de Gestión de Asesoría en donde se programaron estrategias específicas con maestras y padres de familias a través de la asesoría y acompañamiento técnico pedagógico que ayuden a la escuela en su conjunto en el tránsito hacia la educación inclusiva.

Del mismo modo las áreas que se buscó mejorar fueron:

- ✚ Incrementar sus competencias en la identificación inicial de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
- ✚ Eficientar la atención que se brinda a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, a través de la evaluación psicopedagógica, la elaboración, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de la Propuesta curricular adaptada.
- ✚ Fortalecer el trabajo colaborativo entre padres de familia y maestros.
- ✚ Transformar sus prácticas educativas, para lograr la educación inclusiva.

El Jardín de niños Octavio Paz ubicado en la calle: Ilustres guerrerenses s/n. Colonia Silvia Smutny de la Ciudad de Iguala de la Independencia Gro., cuenta con una población escolar de 60 alumnos organizados en tres grupos, 1°, 2° y 3°. El personal que lo conforma es de: una directora, tres educadoras, administrativo y auxiliar de intendencia. Las condiciones de infraestructura de la institución son muy buenas, cuenta con cancha techada y espacio suficiente para desarrollar las

actividades. Al interior de las aulas, las educadoras han detectado niños que enfrentan barreras, por lo que necesitan recibir asesoría en la identificación, evaluación e intervención educativa de estos alumnos y buscar de manera conjunta estrategias que ayuden a eliminar o minimizar las barreras a las que se enfrentan, razón por la cual se han diseñado en colegiado actividades que respondan a sus necesidades, recibiendo la asesoría, acompañamiento, seguimiento y evaluación.

De acuerdo a las necesidades técnicas del personal del Jardín de niños Octavio Paz las áreas de oportunidad que se trato de mejorar fueron:

- ✚ Incrementar sus competencias profesionales en cuanto a la identificación de los alumnos que enfrentan barreras en el aprendizaje y la participación.
- ✚ Impulsar el trabajo colaborativo con los padres de familia.
- ✚ Promover la comunicación constante con todos los agentes educativos.
- ✚ Aumentar sus competencias en lo referente a la atención que se les imparte a los alumnos que enfrentan barreras enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, a través de la evaluación psicopedagógica, la elaboración, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de la Propuesta curricular adaptada.
- ✚ Realizar los ajustes curriculares razonables y plasmarlos en sus planeaciones.
- ✚ Fortalecer sus conocimientos en lo referente a la educación inclusiva.

4.2. DISCUSIÓN.

Atendiendo al planteamiento del problema de ¿Cuál es la dinámica que se establece al interior de las escuelas de educación regular entre los maestros de educación básica y las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad que contribuya en la construcción de oportunidades y espacios de aprendizajes?, y una vez aplicados y analizados los instrumentos aplicados se confirma que la dinámica establecida en los grupos no es favorable principalmente para los niños que presentan discapacidad, a un

cuando los docentes expresan que si ejecutan práctica inclusivas la realidad remite a que esto no es verdad, puesto que al realizar la observación no participante se nota la carencia de estrategias metodológicas y no solo con los alumnos que presentan discapacidad sino con todos los del grupo. En este mismo sentido si existe el desconocimiento por parte de los docentes de que forma se pretende que se logre el principio pedagógico 1.8 que sustenta el Plan de estudios 2011 en el cual se establece que los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. Además de que se establece que para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación, entonces si desde este principio pedagógico se establece la inclusión, ¿por qué en las escuelas y al interior de las aulas pasa lo contrario?, los maestros no cuentan con el perfil de egreso acorde a las necesidades y exigencias que demandan las nuevas reformas educativas.

En este sentido la dinámica que se establece carece de fundamentación teórica, los docentes ejecutan prácticas sin elementos suficientes, existe desconocimiento por cuales son las discapacidades, aun sienten temor si un niño con estas características es incluido en su salón de clases, el colectivo docente no identifica las barreras para la participación y el aprendizaje existentes en la escuela y a las que se enfrentan los niños con discapacidad, aun insisten en el modelo de n.e.e. adjudicándole el problema al alumno y expresando que ellos tratan de hacer el mejor trabajo pero las condiciones del alumno no favorecen el proceso de enseñanza- aprendizaje. La gran mayoría de las maestras creen que por aceptar a

todos los alumnos ya son inclusivos, cuando esta educación va más allá del solo aceptar en el grupo a niños marginados o excluidos, sino que implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes, reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad, en donde la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

En referencia con las diez claves que menciona Bunch (2008) para lograr la educación inclusiva en la que destacan: una actitud cuestionadora, liderazgo, respeto, logro, el aprendizaje es aprender, la enseñanza es enseñar, acceso universal al curriculum, colaboración, determinación y conseguir empezar. Las escuelas de educación preescolar en las cuales se desarrollo la investigación se encuentran aun alejadas de lograr estas diez claves, se puede destacar que solo cuentan con el respeto y la colaboración, pero falta lo más importante el conseguir empezar, es decir, tener la convicción y las ganas de lograr la inclusión educativa.

Al momento de impartir el taller investigativo en los jardines de niños las estrategias planteadas para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación existentes en la escuela y avanzar hacia la educación inclusiva, se basaron en las seis condiciones que debe promoverse al interior de las escuelas para favorecer la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad según SEP (2010), información y sensibilización, actualización permanente, respuesta educativa adecuada para los alumnos, participación de las familias, vinculación con otras instancias y organización de la escuela a favor de la inclusión. Para buscar lograr estas seis condiciones se establecieron líneas de acción destacando lo siguiente:

Información y sensibilización: se desarrollo el taller de escuelas para todos en los tres preescolares con el cual se busco la manera de que a través de las actividades y videos proyectados se sensibilizaran hacia la atención de los

alumnos con discapacidad, además de establecer el marco jurídico y normativo que establece su educación. En este rubro se destaca que todas las maestras muestran disposición para que estos niños se incorporen en las aulas, el problema radica en que se va hacer con él y como se les va a enseñar.

Actualización permanente: algunas de las educadoras tienen disposición por actualizarse otras muestran apatía y mencionan que ya están en proceso de jubilación, por lo que no tienen interés. Es rescatable que por iniciativa propia siete de las catorce maestras se hayan inscrito al curso de actualización de educación inclusiva, lo cual muestra la motivación que existe hacia el trabajo con estos alumnos.

Respuesta educativa adecuada para los alumnos: en lo que se refiere a esta condición se asesoró u acompañó a las maestras en la elaboración de la evaluación psicopedagógica así como de la propuesta curricular adaptada, lamentablemente solo tres de las ocho que atienden alumnos con discapacidad decidieron realizarlas y solo porque participaban en carrera magisterial y querían el puntaje adicional, lo cual hace notar que existe apatía por el trabajo están convencidas de que se tienen que atender a los niños con discapacidad pero no quieren hacerlo como se debe, proporcionando y realizado las adecuaciones curriculares pertinentes y acordes a su discapacidad.

Participación de las familias: se busco a través de talleres y conferencias en escuela para padres y reuniones periódicas para dar a conocer los avances de los niños el hacer participar a los padres de familia, pero por las diversas ocupaciones de trabajo e hijos la asistencia es muy poca.

Vinculación con otras instancias: esta vinculación sí se dio puesto que las tres escuelas buscaron el apoyo del CRIE para orientarse en el trabajo con los alumnos, solo que algunas si se decepcionaron, pues concibieron a este servicio como los responsables de atender a los niños con discapacidad y que ellos se

iban a quitar la carga y al conocer la forma de trabajo de CRIE como servicio que ofrece orientación, asesoría y capacitación sobre estrategias para el trabajo con las personas con discapacidad su idea de trabajar colaborativamente fue distinta.

Organización de la escuela a favor de la inclusión: este aspecto es en el que menos se avanzó, pues para lograr que la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad sea una realidad, la escuela en su conjunto debe asumirla como tal, lo cual no existió en ninguna escuela, pues es muy difícil que la inclusión se dé sin la participación de todo el personal de la escuela, sin una planeación encaminada a brindar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de estos alumnos, sin que haya una enseñanza diversificada en función de las características de los niños, sin un trabajo conjunto entre el personal, las familias y sin contar con la participación de la comunidad.

De acuerdo con lo investigado los resultados obtenidos si son como se esperaban en un jardín de los tres analizados pues a pesar de las diferentes problemáticas y de la carencia de bases teóricas y metodológicas en la atención de los alumnos con discapacidad, se observó que cuando la maestra mostraba disposición hacia el trabajo y recibía la orientación adecuada su intervención docente contribuía a minimizar las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad, lo cual contribuye con la educación inclusiva.

Los resultados se encuentran en la línea de los investigados por otros autores solo que falta hacer un poco más en las escuelas, es verdad que hablando de claves o condiciones que se deben de promover al interior de las escuelas para lograr la inclusión educativa existe desconocimiento y disposición para lograrlo.

En referencia a los métodos aplicados, estos fueron correctos puesto que, a través de los instrumentos aplicados se realizó un diagnóstico y se indagó en que condiciones se encontraba la inclusión en las escuelas, además de que con la investigación acción participativa se intervino en cambiar un poco la

conceptualización y acrecentar el conocimiento de los docentes en cuando al trabajo con los niños que presentan discapacidad. El supuesto esta bien formulado pues entre mayor conocimiento manejan los docentes su intervención es más adecuada.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

5.1. CONCLUSIONES

El desarrollo de la metodología propuesta para esta investigación durante un ciclo escolar en las tres escuelas de educación básica de preescolar, al igual que el análisis del supuesto y el planteamiento del problema, permite cumplir con los objetivos propuestos en esta tesis doctoral.

En respuesta al objetivo general comprender la dinámica que se establece al interior de las escuelas de educación regular entre los maestros de educación básica y las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad y de que manera esta favorece la inclusión educativa.

De los resultados obtenidos con la investigación se concluye que la dinámica que se establece en los salones de clases de educación básica es favorable cuando está se encuentra fundamentada, lo cual contribuye a que los maestros busquen diferentes alternativas para minimizar o en su caso eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad, logrando de esta manera la educación inclusiva.

Por lo tanto se comprueba el supuesto establecido que infiere: la intervención docente fundamentada crea espacios y oportunidades de aprendizaje, además de que minimiza las barreras para la participación y el aprendizaje que enfrentan los

alumnos con discapacidad en las escuelas de educación regular, favoreciendo la dinámica que se establece al interior de las escuelas y la inclusión educativa.

En respuesta a los objetivos específicos planteados para este estudio:

- ✚ Revisar las estrategias que emplean los docentes de educación regular para la atención educativa de los alumnos con discapacidad.

Los docentes desconocen estrategias específicas para la atención de cada una de las discapacidades, aun no ven la diversidad como forma de enriquecimiento con la cual todos los alumnos se benefician.

- ✚ Reconocer que elementos teóricos recuperan los docentes para la atención de los alumnos con discapacidad.

La gran mayoría de los maestros no retoman elementos teóricos para la atención de los alumnos con discapacidad, ven al niño como un obstáculo por lo que no se esfuerzan en brindarle una educación que este acorde a sus necesidades e intereses.

- ✚ Identificar la relación que tienen las acciones que implementan las escuelas regulares y la normatividad vigente de la SEP que favorecen la educación inclusiva.

Las acciones que se implementan en las escuelas tienen muy poca relación con lo que se establece en la normatividad vigente de la SEP, específicamente en el principio pedagógico 1.8 que sustenta el plan de estudios 2011 que tiene por nombre favorecer la inclusión para atender a la diversidad, esto es por desconocimiento del mismo, debido a que la educación básica esta en constante reforma y apenas se están distribuyendo los materiales a las escuelas, por lo que todavía falta que los docentes los analicen y comprendan.

- ✚ Ubicar los elementos con los que cuentan las escuelas de educación regular para ejercer prácticas inclusivas.

Las escuelas de educación básica cuentan con algunos elementos que contribuyen con la educación inclusiva, los cuales son: respeto, colaboración, información y sensibilización, actualización permanente y vinculación con otras instancias, específicamente con el CRIE.

- ✚ Expresar como asumen los padres de familia las acciones que realiza el colectivo escolar en beneficio de los alumnos con discapacidad.

Los padres de familia no intervienen en las acciones que realiza el colectivo escolar, consideran que todo lo que hacen los docentes es adecuado y pertinente, lo cual se debe a la escasa preparación y al insuficiente compromiso que tienen con la educación de sus hijos.

5.2. RECOMENDACIONES.

Como resultado de la observación, aplicación y análisis realizado en este estudio, se considera importante realizar las siguientes recomendaciones:

Brindar mayor información, asesoría y capacitación a los docentes de educación regular por parte de los asesores técnicos pedagógicos de las zonas escolares con base a las diferentes estrategias que se pueden utilizar para la atención de los alumnos con discapacidad y apoyarlos en cual es la manera más adecuada de diseñar una planeación para la diversidad con sus respectivas adecuaciones curriculares.

El modelo de Bunch (2008) referente a las diez claves para la educación inclusiva, es aplicable en las escuelas por lo que el último paso; conseguir empezar, es el principal puesto que los docente deben primeramente tener las ganas y motivación

por lograr la inclusión de todos los alumnos, para después ejecutar los otros nueve.

El liderazgo ejercido por el director de cada institución escolar es fundamental para tomar la dirección correcta y estimular a otros a caminar adelante, es una cuestión personal y una necesidad profesional, razón por la cual la Secretaría de Educación Pública debe de poner mayor énfasis en preparar a los directivos para que adquieran las competencias directivas necesarias para transitar hacia la educación inclusiva.

Resulta pertinente que los docentes se sometan a una actualización permanente en donde las temáticas más relevantes se basen en: el conocimiento y análisis del plan de estudios 2011 de educación básica, así como el que les corresponde de acuerdo al nivel en el que se desempeñan para que en base a este sean capaces de realizar las adecuaciones curriculares necesarias para los alumnos que las necesiten.

Capacitar a los docentes de educación regular principalmente a los que no cuentan en sus escuelas con servicio de USAER en lo referente a estrategias metodológicas para brindar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos, la cual tiene que ver con el realizar la evaluación psicopedagógica, planear y dar seguimiento a la propuesta curricular adaptada y dotar a los alumnos de los recursos específicos necesarios.

En lo que se refiere a la participación de la familia, es muy poco lo que se puede hacer en este terreno, pues los padres que se entrevistaron carecen de recurso económicos, por lo que tienen que trabajar doble jornada y descuidan a sus niños, sin embargo el trabajo se debe de hacer y tener esa mayor vinculación con ellos a través de reuniones de información sobre el avance de sus hijos, conferencias, cursos y talleres sobre la dinámica familiar y la forma en que pueden apoyar a los niños con las tareas escolares, todo esto a través de escuela para padres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúñez, S. (2003). Del proyecto educativo a la Programación del Aula. Barcelona, Grao.

Aranda, R. (2012). Presentación del monográfico: Inclusión educativa., pp 3-5. Revista tendencia pedagógicas. Artículo 19. Recupedado en http://www.tendenciaspedagógicas.com/Articulos/2012_19_02.pdf. (16/07/2012).

Ardanaz, L. y Cols. (2004). La escuela inclusiva, prácticas y reflexiones. Edit. GRAO. España.

Balcázar, A. (2006). Accesibilidad. Serie todos en la misma escuela. SEP. México.

Barnes, C. (2005). Independent Living, Politics and Policy in the United Kingdom: A Social Model Account, en The Review of Disability Studies., pp. 5-13.

Bautista, R. (1993). Necesidades educativas especiales. Ediciones Aljibe. Archidona.

Blecker, N y Boakes, N. (2010). Creatin a learning environment for all children: are teachers able and willing?. International journal of inclusive education. 14 (5), 435-447.

Bless, G., (1996) Integración in the Ordinary School in Switzerland, Suiza, <http://pedcurmac13.Unifr.ch//integration/INTERGe.html>.

Bonals, J. (2007). Manual de asesoramiento psicopedagógico. Critica y fundamentos. Grao.

Booth T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. Salamanca: Amarú.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. España, Madrid, Universidad de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. S. E.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco. Centre for studies on inclusive education.

Brogna, P. (2006). El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación. El cisne. Argentina.

Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. Revista Educación Inclusiva N° 1. Recuperado en: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/6.pdf>. (16/07/2012).

Capacce, N. y Lego, N. (1987). Integración del discapacitado, Argentina, Hvmantitas.

Casanova, M. (2011). Educación inclusiva. Un modelo de futuro. Madrid: Wolters Kluve.

Colmenero, M. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. Revista Educación Inclusiva Vol. 2. N° 3. Recuperado en: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-4.pdf>. (16/07/2012).

Cuomo, N. (2008). Cuestionar la práctica educativa. Análisis del contexto y las formas de enseñar. Revista Educación Inclusiva N° 1. Recuperado en: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4.pdf>. (16/07/2012).

Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.

Denzin, N. y Lincoln, Y.(1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks /California.

Echeíta, G. (2002) Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención Revista Studia Académica UNED, 13, 135-152.

Echeíta, G. (1989). Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Tema uno: introducción. Serie Formación. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Echeíta, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. Revista Tendencias Pedagógicas. Artículo n° 19., pp. 3-5. Recuperado en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_03.pdf. (16/07/2012).

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista iberoamericana de educación., pp. 55. 85 – 105.

Fairchild, T. y Henson, F. (1976) Mainstreaming Exceptional Children, Austin, Texas, Learning Concepts.

Falvey, Givner y Kimm (1995). What is an inclusive school?. Alexandria: ASD, 1-12.

Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 369-386.

Fortes, A. (1994). *Teoría y Práctica de la Integración Escolar: los límites de un éxito*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Frampton, M. y Grant, R. (1957). *La educación de los impedidos*, México. SEP.

Gajardo, M. (1985). *Teoría y práctica de la educación popular*. Coedición con PREDE-OEA-IDRC.

García, I. y Cols. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

García, P. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona.

Gearhearth, B. y Weishahn, M. (1976). *The Handicapped Child in the Regular Classroom*, Saint Louis. EUA. Mosby Co.

Gofman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina, Amorrortu.

Gómez- Palacio, M. (1996). *Integración del deficiente mental superficial*. México, D.F. (versión preliminar no publicada).

Hanko, G. (1993). *Las Necesidades Educativas Especiales en las Aulas Ordinarias*. Barcelona: Paidós.

Hart, S., y Cols. (2010) *Learning without limits*. Maidenhead: open University

Press.

Huguet, T. (2006). Aprender Juntos en el aula: una propuesta inclusiva. Volumen 226 de Serie Atención a la Diversidad: Educación Especial. Edit. Grao.

Iturbide, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el Ceip de Lekeitio. Revista Tendencias Pedagógicas. Artículo n° 19., pp. 43-66. Recuperado en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_05.pdf. (16/07/2012).

Kaufman, M. y Cols. (1975) "Mainstreaming: Toward an Explication of the construct", en Focus on Exceptional Children. 7, 1-12.

Laluvein, J. (2010). School inclusión and 'community of practice'. International Journal of Inclusive Education, 14 (1), 35-48.

León, G. (2004). Problemas de Aprendizaje Escolar y Necesidades Educativas Especiales. México: Arouch.

Lus, M. (1999). De la Integración Escolar a la Escuela Integradora. México: Paidós.

Macarulla, I. y Saiz (2009). Buenas prácticas de escuela inclusiva. Edit. Grao.

Martínez, Haro y Escarbajal. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. Revista Educación Inclusiva Vol. 3. N° 1. Recuperado en: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>. (16/07/2012).

Mendía, R. (2012). El aprendizaje – servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. Revista educación

inclusiva. Vol. 5, N° 1. Recuperado en: <http://www.ujuaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-6.pdf> (16-07-2012).

Nett, M. y Cols. (2005). Diversidad cultural. El valor de la diferencia. Consejo nacional de la cultura y las artes.

OIT (2001). El papel de la OIT frente a los nuevos desafíos planetarios: documentos clave.

Ontario Ministry of education (2006). Special education transformation. The reportor of the co-chair with the recommendation of the Working Table on Special Education. Toronto: Author.

Paniagua, G. y Palacios, (2005). Educación Infantil. Respuesta Educativa a la Diversidad. España: Alianza Editorial.

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva (Ethic for an inclusiva research). Revista educación inclusiva. Vol. 3, N° 1. Recuperado en: <http://www.ujuaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf> (16-07-2012).

Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro (Inclusive education policies in latin america proposals, realities and future challenges). Revista educación inclusiva. Vol. 3, N° 2. Recuperado en: <http://www.ujuaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-1.pdf> (16-07-2012).

Puigdellívol, I. (1986). Historia de la educación especial, en Enciclopedia temática de educación especial, España. CEPE. Vol. 1., pp. 47-61.

Rosales, C. (2009). Hacia una ciudadanía inclusiva ¿Un reto a la complejidad educativa? Revista Educación Inclusiva Vol. 2. N° 3. Recuperado en: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-6.pdf>. (16/07/2012).

Salmerón, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. Revista Educación Inclusiva Vol. 2. N° 1. Recuperado en: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/2-6.pdf>. (16/07/2012).

Sandoval, C. (2002). Programa de Especialización en Teoría Métodos y Técnicas de Investigación Social. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. ICFES,

Sanz del Río, S. (1988). Integración escolar de los deficientes: panorama internacional, Madrid, Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

SEP-DEE. (1994). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en Cuadernos de Integración Educativa, núm. 4. México.

SEP/DIE. (2006). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1997). Memoria Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, en Cuadernos de Integración Educativa, número especial. México.

SEP. (2010). Guía para favorecer la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas que participan en el programa de escuelas de calidad. Módulo VI. México.

SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica

SEP. (2011). Programas de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado.

SEP (2007) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Todos en la Misma Escuela. Experiencias Exitosas de Integración Educativa. México.

Simón, R. (2006). La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones. Conocimiento educativo. Instituto superior de formación del profesorado.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.

Toledo, M. (1981). La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales. Madrid, Aula XXI. Santillana.

UNESCO (1994). Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994, UNESCO, París.

UNESCO (2001). Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators. Paris: UNESCO.

Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. Revista Educación Inclusiva N° 1. Recuperado en: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/9.pdf>. (16/07/2012).

Verdugo, M. (1995). Personas con discapacidad. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

Warnock, M. (1978). Warnock Report. White Paper, London, ESCR.

Wolfensberger, W. (1972). Normalization. The principles of Normalization in Human Services. National Institute on Mental Retardation. Toronto

ANEXOS Y APENDICES