



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”**



**Estrategias docentes ante la inclusión de alumnos con
discapacidad intelectual.**

Shirley Nataly Gómez Molina

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2017



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”**



**Estrategias docentes ante la inclusión de alumnos con
discapacidad intelectual.**

Shirley Nataly Gómez Molina

**Tesis presentada para obtener el grado de
Maestro en Integración Educativa**

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2017

Agradecimientos.

Le agradezco a Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de ésta experiencia, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo felicidad.

Le doy gracias a mis padres por apoyarme en todo momento, por los valores que me han inculcado, y por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación en el transcurso de mi vida. Sobre todo por ser un excelente ejemplo de vida a seguir.

A Mario, por ser una parte muy importante de mi vida, por haberme apoyado en las buenas y en las malas, sobre todo por su paciencia y amor incondicional.

A mis hermanas por motivarme cada día, alentarme a seguir adelante y representar la unidad familiar, por ser un ejemplo de desarrollo profesional a seguir, por llenar mi vida de alegrías y amor cuando más lo he necesitado.

Le agradezco la confianza, apoyo y dedicación de tiempo a cada uno de los maestros que formaron parte de ésta experiencia por haber compartido conmigo sus conocimientos y sobre todo su amistad.

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

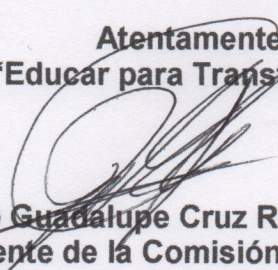
San Francisco de Campeche, Cam., 27 de junio de 2017.

**C. SHIRLEY NATALY GÓMEZ MOLINA
PRESENTE.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado: **"Estrategias docentes ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual"**, asesorado por la Mtra. Enriqueta López Bustos, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro en Integración Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

**Atentamente
"Educar para Transformar"**


**Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE
CLAVE: 04DUP0003D

RESUMEN

En este estudio se analizó cómo se está dando la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual que asisten a los jardines de niños que atiende la USAER 50 de Champotón, con base en las estrategias que utilizan los docentes para crear ambientes de aprendizaje favorecedores para el desarrollo óptimo de estos alumnos, basado en el enfoque cuantitativo, se hizo uso de tres instrumentos; un cuestionario aplicado a docentes de educación regular, un cuestionario aplicado a padres de familia y una guía de observación de la estructura física de cada una de las escuelas; entre los aspectos más relevantes a evaluar resultan los conocimientos de los docentes sobre inclusión, las estrategias aplicadas en las aulas para favorecer el desarrollo de los alumnos con discapacidad intelectual que asisten a éstos jardines, los espacios físicos apropiados para su óptimo desenvolvimiento, la opinión de los padres de familia sobre el programa de inclusión, entre otros.

Basado en varias teorías y estudios; haciendo énfasis en la teoría de Vigotsky la zona de desarrollo próximo (ZDP), es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.

Los resultados obtenidos en éste estudio, se plasmaron en gráficas que hacen accesible la lectura y comprensión de lo analizado, concluyendo en que los docentes de educación regular carecen de los conocimientos o estrategias

adecuadas para fomentar ambientes de aprendizaje propicios que permitan una inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en sus aulas.

Por lo que éste proyecto de investigación permitió aportar recomendaciones para definir el trabajo con estos alumnos en el aula regular, haciendo hincapié en las estrategias que utilizan los docentes para atender oportunamente las necesidades de estos niños; así como, para favorecer y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This survey analyzed how is taking place the inclusion of students with intellectual disabilities who attend the kindergartens of the USAER 50 of Champotón, based on the strategies that teachers use to create learning environments favoring the optimum developed of these students, based on the quantitative approach, three instruments were used; a questionnaire applied to regular education teachers, a questionnaire applied to parents and an observation guide of the physical structure of the schools; among the most relevant aspects to assess results, the teacher's knowledge about inclusion, the strategies used in the classrooms to facilitate the development of the students with intellectual disabilities who attend these kindergartens, the physical spaces to their optimum unfolding, the parent's opinion about the inclusion program, among other things.

Based on several theories and surveys; with emphasis on the theory of Vygotsky the zone of proximal development (ZPD), it's an essential learning feature; in other words, learning awakens a series of internal evolutionary processes able to operate when the child is in interaction with people in their environment and in cooperation with some similar.

The results obtained in this study, are reflected in graphics that facilitate the reading and comprehension of the analyzed, concluding that regular education teachers lack knowledge or adequate strategies to foster propitious learning environments that allow the inclusion of students with intellectual disabilities in the classrooms.

Consequently this research project allowed providing recommendations to define the work with these students in a regular classroom, emphasizing the strategies that teachers use to attend appropriately the children needs; as well as to encourage and improve the teaching-learning process.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	iii
DICTAMEN	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vii
TABLA DE CONTENIDO	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiv
INTRODUCCIÓN	1
I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Descripción de la situación problema	3
1.2 Pregunta de investigación	8
1.3 Objetivos	9
1.4 Justificación	10
1.5 Delimitación del problema	11
II MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL, REFERENCIAL Y CONTEXTUAL	
2.1 Marco teórico/conceptual	13
2.1.1 Una educación sin límites	13
2.1.2 Derecho a la educación	16
2.1.2.1 La educación especial en México	17
2.1.2.2 La no discriminación y la participación	20
2.1.3 Competencias para la vida	24

2.1.3.1 Perfil de egreso de la educación básica	25
2.1.3.2 Programa de educación preescolar	27
2.1.3.3 Propósitos de la educación preescolar	28
2.1.3.4 Diversidad y equidad en preescolar	30
2.1.3.5 La atención de las niñas y los niños con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes	31
2.1.4 Ley general de educación	32
2.1.5 Concepto de integración educativa	34
2.1.5.1 Integración – Inclusión	35
2.1.6 Concepto de Inclusión	35
2.1.6.1 La educación inclusiva en México	36
2.1.6.2 Criterios para la inclusión	38
2.1.6.3 Lineamientos generales para los servicios de educación especial.	40
2.1.7 Discapacidad intelectual	41
2.1.8 Estrategias didácticas	44
2.2 Marco contextual	45
2.2.1 Contexto de la investigación	45
2.3 Marco referencial	46
2.3.1 Factores que interfieren en el proceso de inclusión en educación preescolar	46
 III METODOLOGÍA	
3.1 Tipo de estudio	49

3.2 Ubicación y tiempo de estudio	50
3.3 Sujetos o participantes	50
3.4 Muestra	52
3.5 Instrumento para acopio de información	54
3.6 Procedimientos	56

IV RESULTADOS

4.1 Conocimientos acerca de la educación inclusiva	59
4.2 Estrategias docentes para favorecer la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual.	66
4.3 Práctica docente e inclusión efectiva de alumnos con discapacidad intelectual.	71
4.4 Participación activa de los padres de familia en las actividades escolares	79
4.5 Opinión de los padres de familia hacia la educación inclusiva	83
4.6 Contexto escolar	89

V DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

5.1 Discusiones	93
5.1.1 Conocimientos acerca de la educación inclusiva	93
5.1.2 Estrategias docentes para favorecer la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual.	95

5.1.3 Práctica docente e inclusión efectiva de alumnos con discapacidad intelectual.	96
5.1.4 Participación activa de los padres de familia en las actividades escolares	98
5.1.5 Opinión de los padres de familia hacia la educación inclusiva	99
5.1.6 Recursos que apoyan la inclusión en las escuelas de educación regular	99
5.2 Conclusiones	101
5.3 Recomendaciones.	104
VI REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	112

INDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Población total de docentes de la zona escolar 007 de Champotón que reciben apoyo de la USAER 50	51
Tabla 2. Padres de familia que conforman la población por escuela.	51
Tabla 3. Alumnos con discapacidad intelectual, atendidos por la USAER 50 dentro de las escuelas de educación regular.	53
Tabla 4. Total de alumnos atendidos en las escuelas de educación regular	53
Tabla 5. Padres de familia que conforman la muestra por escuela	54
Tabla 6. Edificio Escolar	89
Tabla 7. Aulas	91
Tabla 8. Adecuaciones arquitectónicas.	92

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Formación de los profesores acerca de la discapacidad	59
Figura 2. Transparencia en las modalidades de apoyo que ofrecen las escuelas	60
Figura 3. Adecuaciones Curriculares como una estrategia.	61
Figura 4. Formas de evaluar a los alumnos	62
Figura 5. Aceptación del programa de educación inclusiva.	63
Figura 6. Adecuaciones curriculares en la práctica laboral	64
Figura 7. Conocimientos de los docentes para atender alumnos con discapacidad intelectual	65
Figura 8. Bienestar de los alumnos con discapacidad intelectual.	66
Figura 9. Uso de los recursos de acuerdo a las necesidades del alumnado	67
Figura 10. Trabajo responsable con alumnos con discapacidad intelectual.	68
Figura 11. Aceptación hacia los alumnos con discapacidad intelectual	69
Figura 12. Actividades adecuadas a los alumnos con discapacidad intelectual	70
Figura 13. Planeación docente de acuerdo a las diversas necesidades	71
Figura 14. Actividades de copia mecánica	72
Figura 15. Diversas modalidades de trabajo en el aula	73
Figura 16. Actividades diversas en el aula	74
Figura 17. Atendiendo la diversidad	75

Figura 18. Colaboración de los padres de familia.	76
Figura 19. Capacitación docente sobre la diversidad	77
Figura 20. Integración en las escuelas	78
Figura 21. Información a los padres sobre el progreso de los alumnos	79
Figura 22. Apoyo de los padres en casa	80
Figura 23. Participación de los padres en actividades escolares	81
Figura 24. Conocimiento de los padres hacia el desempeño de sus hijos	82
Figura 25. Resultado de proyectos sobre inclusión educativa	83
Figura 26. Apoyo de los maestros hacia los alumnos	84
Figura 27. El trato hacia las familias por parte de la escuela	85
Figura 28. Atención hacia los alumnos con discapacidad	86
Figura 29. Apoyo de la USAER en la escuela regular	87
Figura 30. Integración de los alumnos con discapacidad intelectual en la escuela regular	88

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de un interés personal y profesional de conocer porqué hasta el día de hoy los programas de integración e inclusión no han logrado los resultados esperados y para ello la tesis se estructura en dos partes que constituyen la visión y la acción; es decir la fundamentación y hacia dónde nos dirigimos, y la parte práctica, la acción, que es el diseño metodológico del trabajo con sus conclusiones y propuestas de mejora.

La Primera parte se divide en dos capítulos, la cual va dedicada a la fundamentación teórica compuesta por el planteamiento del problema, los objetivos de estudio, justificación y delimitación del problema formando parte del capítulo I y el marco teórico, conceptual, referencial y contextual que forman parte del capítulo II.

Se estructura en VI capítulos cada uno de ellos dotados de sentido y coherencia para comprender globalmente y mejor nuestro objeto de estudio. Se analizó aquello que se considera relevante para la comprensión de la escuela como organización y como contexto en el cual tiene lugar el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que llevan a cabo los profesionales de la educación.

El Capítulo I, titulado: *Planteamiento del problema* intenta presentar de manera sucinta la descripción de la situación problema, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación y la delimitación del problema.

En el Capítulo II, titulado *marco teórico, conceptual, referencial y contextual* se analiza la Educación Especial en México en general, sin detenernos ampliamente, y se ofrece una amplia revisión teórica sobre la zona de desarrollo próximo la cual ofrece una explicación congruente y relacionada al programa de inclusión.

También se explica acerca de competencias para la vida, perfil de egreso, propósitos del programa de preescolar, ley general de educación, entre otros, lo cual resulta la base de la educación en los programas establecidos por el nivel escolar.

La intención del capítulo III, titulado *Metodología* es detallar el diseño a fin de definir el tipo de investigación y desarrollar el plan de actuación general, así como el procedimiento estratégico enmarcado dentro de las líneas metodológicas de la investigación; es decir, definiendo el tipo de estudio, la ubicación y tiempo, los sujetos de estudio los instrumentos utilizados y procedimientos que se llevaron a cabo

En el capítulo IV, titulado *resultados*, se da cuenta de los resultados de la aplicación de los tres instrumentos utilizados, “cuestionario a padres, cuestionario a docentes y guía de observación del espacio físico”

Por su amplitud y para facilitar su análisis se presentan los resultados en gráficas que permiten una sencilla lectura.

El capítulo V *discusiones y conclusiones* muestra las conclusiones relacionadas con los objetivos inicialmente planteados y se discuten los resultados obtenidos mediante la aplicación de este marco de evaluación, igualmente se brindan propuestas de mejora para las escuelas que resultaron objeto de estudio, con el objetivo de hacer de utilidad este proyecto de investigación.

Por último en el capítulo VI, se hace mención de las referencias bibliográficas que sirvieron de apoyo y sustento para éste trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problema.

Desde años atrás se ha estado manejando el concepto “integración educativa”, el cual hasta el día de hoy se ha quedado solo en integrar a los alumnos con discapacidad intelectual a las aulas regulares; sin embargo, en la mayoría de los casos, no se ha logrado que dichos alumnos sean del todo incluidos en las actividades que se planean para el resto del grupo, lo cual resulta común observarlo pues los docentes planean para el grupo regular sin tomar en cuenta las características del alumno con discapacidad intelectual, por lo que sus necesidades resultarán difíciles de satisfacer y en muchas ocasiones estos alumnos solamente están ocupando un lugar, pues no se les toma en cuenta para participar en actividades, pensando que no lo lograrán. La preocupación más grande surge cuando las docentes de educación regular se enfocan sólo al trabajo con sus alumnos regulares, y poniendo al alumno especial a hacer cualquier cosa “para que se entretenga”.

El poco conocimiento de las docentes de educación regular hacia las características de las personas con discapacidad intelectual; así como, las inadecuadas estrategias para abordar el trabajo con ellos, no han logrado que los alumnos con discapacidad intelectual sean incluidos adecuadamente a las actividades de la educación regular, por lo que al cambiar de nivel educativo no contarán con los conocimientos necesarios.

Sin embargo y tristemente en la mayoría de los casos seguirán así durante su paso por la educación básica.

Los alumnos con discapacidad intelectual, resultan víctimas, porque en los ambientes en los que se desenvuelven, no se cuenta con los materiales adecuados a sus necesidades, los docentes de educación regular poseen pocos conocimientos enfocados al trato y manejo que hay que ofrecerles a estas personas.

El poco conocimiento de los docentes de educación regular, la dificultad que presentan los alumnos con discapacidad intelectual para acceder a la curricula básica, han generado ésta problemática; por lo que resulta necesario identificar qué está sucediendo dentro de las aulas de educación regular y qué hace falta para lograr una adecuada inclusión de los niños con discapacidad intelectual en un ambiente regular.

Díaz-Aguado (1996). Dice que “el papel del profesor es clave para favorecer interacciones positivas entre los niños”, pero ¿qué sucede cuando es el mismo profesor el que limita ésta participación e interacción?

En otros estudios realizados anteriormente se rescata que, en particular, se estudió la comunicación verbal, no verbal y las acciones que tres maestros regulares realizaban con tres alumnos con discapacidad intelectual, durante las clases de español, en una escuela primaria pública de tiempo completo. Los resultados muestran que el modelo de integración educativa tiene poco beneficio cuando se mantienen las prácticas tradicionales. Los niños se integraron desde el inicio de la educación primaria, sin embargo, no habían consolidado habilidades de lectura y escritura, además de que requerían una supervisión constante. Por esta razón, los maestros se

veían obligados a pedirles actividades de menor nivel al correspondiente a su grado escolar (adecuaciones curriculares). (Rubio, 2005).

En este sentido se puede constatar que si bien los propósitos de la integración son buenos, existe una gran distancia entre sus propósitos y la realidad que se observa en el aula. Así, “los niños con discapacidad intelectual integrados: a) no se benefician del diálogo que los maestros establecen con el resto del grupo, b) no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar y c) no reciben la atención educativa que requieren para superar sus necesidades especiales y participar adecuadamente en las actividades del aula regular.” (Verdugo, 2006).

Los alumnos con discapacidad intelectual deberán desarrollar habilidades de distintos conceptos (p. ej., lengua oral, lengua escrita, entre otros), en el ámbito social (p. ej., responsabilidad, autoestima, probabilidad de ser engañado o manipulado, seguimiento de normas, entre otros), y en la práctica (actividades de la vida diaria como son el aseo o la comida; actividades instrumentales como son el transporte, el mantenimiento de la casa, la toma de medicina o el manejo del dinero, entre otros), “todas estas cosas son aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria; lo cual de igual manera favorecerá su inclusión en un ambiente regular dentro de la escuela” (Luckasson, 2002).

La capacidad de adaptación, marca de modo especial la habilidad de funcionamiento del individuo, porque las limitaciones en la conducta adaptativa son las que más van a afectar tanto a la vida diaria como a la” habilidad para responder a los cambios constantes e imprevistos que ocurren permanentemente en nuestras vidas y

en las demandas que impone el ambiente en que vivimos incluyendo un ambiente escolar regular”. (Ruíz, 2001).

Díaz -Aguado, (2004) en sus estudios con niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), comentó que con frecuencia, “son niños rechazados por sus compañeros y no tienen ningún amigo.” El argumento se relaciona con la competencia social del alumno y las condiciones educativas en las que se integra. Sin embargo, cuando se promueven las relaciones positivas entre compañeros, se favorecen las oportunidades para que los niños con NEE desarrollen la competencia social y fuentes de apoyo emocional, por lo que se remarca la importancia del ambiente que pueda generarse en el aula, el cual deberá ser propiciado por el docente.

Es por ello, que si diéramos un giro a la problemática, en la cual los docentes consideraran las características y necesidades de todos sus alumnos incluyendo a los que presentan discapacidad intelectual, lo ideal sería la actualización permanente de los docentes con el fin de conocer las características de los niños con discapacidad intelectual y poner en práctica estrategias que favorezcan el aprendizaje de los alumnos dentro de un ambiente escolar regular; ya que, de esta manera la situación de los alumnos cambiaría radicalmente, llevando una situación de aprendizaje, donde el alumno se encuentre activo y no pasivo, en el cual los docentes de educación regular favorezcan la participación y la interacción de los alumnos con discapacidad intelectual propiciando un ambiente de aprendizaje favorable.

Para favorecer lo anterior, los docentes de educación regular deberán enfocarse en éstos niños con necesidades educativas especiales sin descuidar al resto del grupo, beneficiando su participación, motivarlos al trabajo, lograr un trabajo conjunto con los

padres de familia para conocer la forma en que mejor trabaja, conocer a fondo el estilo y ritmo de aprendizaje del alumno para poder lograr su participación de mejor manera y facilitar la adquisición de nuevos conocimientos.

En el aula regular, el docente deberá hacer adecuaciones curriculares a su metodología y evaluación y en algunos casos cuando se trate de una discapacidad intelectual severa, se podrán realizar adecuaciones incluso a los contenidos y propósitos, para facilitar el desarrollo de competencias, adecuando las actividades al nivel del alumno, sin perder la intención educativa y no solo ponerlo hacer “lo que sea”.

La actitud y comportamiento de los docentes deberá ser diferente y comprometerse más con el trabajo de los niños con discapacidad intelectual con el objetivo de favorecer su aprendizaje a través de estrategias y ambientes favorecedores; la visión que se tiene de ellos deberá ser diferente fijándose en lo que son capaces de hacer y no sólo en sus limitaciones.

Es por ello que con la aplicación de un cuestionario a docentes se podrán analizar las estrategias que utilizan en el trabajo con estos niños, a través de actividades pedagógicas adecuadas a las necesidades de éstos; se realizarán guías de observación con las cuales se buscará conocer la infraestructura de las escuelas de educación regular para recibir a estos alumnos de lo cual dependerá el nivel de participación que fomentan en los niños con discapacidad intelectual, de igual forma se conocerá, con la aplicación de un cuestionario a padres de familia el acercamiento y la participación de estos en el contexto escolar.

Cabe mencionar que a partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970, el número de servicios ha crecido constantemente; sin embargo, este número no es suficiente para atender a la población con N.E.E en especial a los que tienen discapacidad.

Su distribución es desigual suelen concentrarse en las zonas urbanas y en los municipios más grandes “en la mayoría de las entidades, los servicios de educación especial no tienen cobertura en la modalidad indígena y ni en la modalidad comunitaria proporcionada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y muy poco en los niveles de preescolar” (SEP, 2002).

La inclusión de los niños con N.E.E, al sistema regular, pocas veces resulta satisfactoria en su totalidad, “entre otras razones, porque los profesores carecen de la preparación para identificarlos tratar las discapacidades específicas que padecen y darle el seguimiento adecuado” (P.N.E. 2006).

1.2 Pregunta de investigación.

1.- ¿Cómo se está dando la inclusión de los niños con discapacidad intelectual de los 4 jardines de niños de la zona escolar 007, que atiende la USAER 50 de Champotón, durante el ciclo escolar 2015-2016, con base en las estrategias que utilizan las docentes dentro del aula regular?.

1.3 objetivos.

Objetivo general.

Analizar cómo se está dando la inclusión de los niños con discapacidad intelectual de los 4 jardines de niños de la zona escolar 007, que atiende la USAER 50 de Champotón, durante el ciclo escolar 2015-2016, con base en las estrategias que utilizan las docentes dentro del aula regular.

Objetivos específicos.

1. Identificar si el docente de educación regular posee los conocimientos necesarios acerca de la inclusión educativa y considera en su planeación adecuaciones curriculares como una estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza en los alumnos con discapacidad intelectual.
2. Detectar cuáles son las estrategias que utilizan las docentes de educación regular en su práctica para la atención de alumnos con discapacidad intelectual para favorecer la inclusión educativa, basándose en el conocimiento de las necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos
3. Describir la forma en que llevan a cabo su práctica los docentes en la atención y evaluación que aplican a éstos para lograr una inclusión efectiva de alumnos con discapacidad intelectual.
4. Conocer la participación y compromiso de los padres de familia de los alumnos con discapacidad intelectual atendidos por la USAER 50.

5. Describir la opinión que tienen los padres de familia de los niños que asisten al preescolar acerca de los niños con discapacidad intelectual y de la atención que estos reciben

1.4 justificación.

“Educación para Todos”, movimiento que propone velar por el cumplimiento del derecho a la educación, en un sentido que trascienda la mera cobertura, proyectándose hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2004). Esta propuesta, tiene relación con avanzar hacia un sistema educativo que considere las necesidades y particularidades de todos y cada uno de los estudiantes, basándose en los principios valóricos de respeto y valoración de la diversidad, configurando espacios educativos que fomenten una educación más inclusiva (Ávila y Esquivel, 2008).

Este proyecto de investigación permitirá aportar recomendaciones para definir el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual en el aula regular, con base a las estrategias que utilizan las docentes de los jardines de niños en los que está integrada la USAER 50 de Champotón, haciendo hincapié en las estrategias que utilizan los docentes para atender oportunamente las necesidades de estos niños; así como, para favorecer y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje e identificar si los docentes crean espacios educativos que fomenten una educación más inclusiva en un ambiente regular, durante el ciclo escolar 2015-2016.

Este proyecto de investigación servirá para apoyar futuras investigaciones, ya que con los resultados que se obtengan a partir de los datos recolectados se contribuirá a mejorar las estrategias que se utilizan dentro de un ambiente regular; de igual forma se brindarán sugerencias para un desempeño óptimo en el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual

Con dicha investigación, resultarán beneficiados los docentes de educación regular de los jardines de niños, el personal de educación especial de la USAER 50, los padres de familia de la escuela y los niños con discapacidad intelectual, recibiendo la atención adecuada; y la misma escuela contando con un mejor nivel académico, avanzando hacia una cultura de la inclusión educativa.

1.5 Delimitación del problema.

La investigación se realizó en torno a 4 de los 10 jardines de Niños que componen la zona escolar 007 perteneciente al municipio de Champotón, Campeche; ya que sólo en éstos está integrada la USAER 50, durante el periodo del ciclo escolar 2015 – 2016.

Los 4 jardines con los que se trabajó, son de organización completa, contando con un director, docentes, intendentes y personal administrativo federal y municipal.

Los jardines de niños en los que se aplicaron los instrumentos de evaluación se encuentran ubicados en diferentes zonas del municipio y están conformados de la siguiente manera:

“José Narváez Márquez” cuenta con 6 docentes y un director comisionado, “Ignacio Manuel Altamirano” cuenta con 8 docentes y un director comisionado, “Paraíso Infantil” cuenta con 6 docentes y un director efectivo y “Laura Elena Arce Cavazos” conformada por 3 docentes y un director efectivo.

Las condiciones económicas de la mayoría de las personas que asisten a estos jardines son de escasos recursos, resultando hijos de pescadores, albañiles, soldados, entre otros.

Para realizar este proyecto, resultó necesario conocer las planeaciones y las estrategias que utilizan los docentes de educación regular; así como el conocimiento que poseen los docentes de educación especial, la práctica que se lleva a cabo con los alumnos con discapacidad intelectual y la participación y compromiso de los padres de familia en las cuestiones escolares de los niños.

La línea de Investigación en la que se basa este proyecto es en las “características de los sujetos con N.E.E y con discapacidad”; ya que estará dirigido a conocer mejor a los sujetos que presentan discapacidad intelectual, haciendo la debida aportación de elementos que permitan a las docentes conocer las características de estos niños, y diseñar las estrategias metodológicas, para adecuar la atención educativa de éstos; ya que aún en la actualidad resulta de difícil manejo el trabajo con estos alumnos, debido al poco conocimiento que se tiene de ello.

Algunas de las disciplinas inmersas en este proyecto y que aportaron grandes Beneficios son Ciencias de la Educación, Educación Especial, Psicología, y Trabajo Social.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO / CONCEPTUAL, REFERENCIAL, CONTEXTUAL.

2.1 Marco Teórico/Conceptual.

2.1.1 Una Educación sin límites.

Los principios básicos que deben orientar la política educativa para los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad son los mismos que orientan la política para cualquier niño. Estos principios están consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos y más particularmente en la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta Convención tiene gran relevancia dado que ha sido ratificada casi universalmente. El eje central de la Convención es que consigna a los niños, todos los niños, como sujetos de derecho lo que implica un cambio sustantivo en la relación entre los niños, el mundo adulto y el Estado. El hecho que los niños, las niñas y los adolescentes sean titulares de derecho hace necesario implementar cambios legales, institucionales y culturales para que estos derechos sean efectivamente respetados y puedan ser exigidos. (Hegarty, S. 2004).

A mediados del siglo XX, se creía que las personas con discapacidad se desarrollaban mejor en ambientes creados especialmente para ellos y sus necesidades. Se hicieron así escuelas especiales, centros de trabajo y de recreación.

“Aunque se obtuvieron algunos resultados positivos, pronto se cuestionó que las personas con discapacidad estuvieran aisladas, sobre todo porque no se estaba logrando satisfacer su necesidad más importante, como era la de hacerles participar de la vida en sociedad” (Mora y Saldaña, 1992).

Haciendo referencia en lo anterior, aún se cree que las personas con discapacidad intelectual no cuentan con la capacidad para lograr lo que los “normales” si son capaces; sin embargo no sólo en éstas personas ocurre esto, en la mayoría de las aulas de educación regular se observan niños que no aprenden al mismo ritmo de los demás, ni con las mismas estrategias, es por ello que, se considera que él mismo refiere a funciones que ya han madurado, entonces, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) “define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario”. Lo que crea la ZDP, es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante (Vigotsky, 1988).

Sin embargo, no se considera eficiente a todo trabajo en cooperación con alguien que sabe más; la idea es que se trabaje con alguien que sabe más sobre un concepto que el niño desarrollará e internalizará en un futuro próximo. Debe quedar claro que la noción de ZDP hace referencia a trabajar sobre un nivel evolutivo por desarrollarse, no sobre lo ya desarrollado, es decir que no es una mera práctica. El aprendizaje no es desarrollo, pero el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.

Otro punto a tener en cuenta es “la relación entre las pre-condiciones establecidas por el nivel de desarrollo previo de los sujetos y las posibilidades de aprendizaje consecuentes” de tal modo que “operar sobre la ZDP posibilita trabajar sobre las funciones ‘en desarrollo’, aún no plenamente consolidadas, pero sin

necesidad de esperar su configuración final para comenzar un aprendizaje” (Baquero, 1996).

Como bien dice Cazden, (1991) se desarrolla “la actuación antes de que aparezca la competencia”. Es muy importante dentro del concepto de ZDP la relación del individuo con el otro que lo guía. Se habla aquí del plano interpsicológico, para luego pasar al intrapsicológico, cuando el individuo internaliza el nuevo concepto y éste se convierte en un logro de su proceso de desarrollo.

Cabe aclarar que no debiera confundirse un proceso evolutivo interno o un logro evolutivo con una actividad que sea parte del mismo: “No debe contemplarse la adquisición de habilidades elementales como conquistas en el desarrollo psicológico en sentido estricto, aún cuando se las juzgue compatibles con tal desarrollo e, incluso, coadyuvantes o posibilitantes suyos.

De igual manera este autor habla al respecto sobre un claro ejemplo el cual sería el proceso de alfabetización que puede por un lado considerarse como un “genuino progreso en el desarrollo en sentido estricto” pero que por otro lado implica la apropiación de procedimientos, estrategias, habilidades más locales, que en sí mismos no constituyen “genuinos logros del desarrollo” y, agrega el autor, no se debe “confundir ambos niveles dando tratamiento de logro en el desarrollo a adquisiciones parciales o de habilidades elementales.”

Cuando hablamos de niños con discapacidad intelectual, se hace referencia a la teoría de Vygotsky, pues en la mayoría de los casos estos alumnos requieren de un ambiente generador de aprendizajes; es decir, estar en relación con compañeros de igual edad que puedan ir guiando al niño en la adquisición de un nuevo conocimiento; ya que se ha observado que ellos en un principio actúan por imitación y

posteriormente van interiorizando ese nuevo conocimiento; es decir, ponen en práctica las aptitudes que poseen, las cuales se hacen manifiestas en cosas específicas que resultan de su agrado.

Spearman, (1994) propone, la teoría bifactorial, la inteligencia en función de dos factores, un factor general considerado innato, el cual abarca las distintas aptitudes y otro, considerado aprendido y relacionados con tareas específicas.

Lo más relevante que debería suceder dentro de las aulas de educación regular es la atención que se les brinde a los alumnos, tomando en cuenta los conocimientos que posee, las habilidades y capacidades, y no enfocarse sólo en sus dificultades y limitaciones; es por ello que ahora todos los alumnos tienen derecho a estar en una escuela de nivel regular.

2.1.2 Derecho a la Educación

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (UNESCO, 1999) tiene una propuesta muy clara en torno a la educación, en ella se establece que:

- La educación es un derecho de todos los niños.
- El acceso a este derecho debe estar eximido de discriminación e inspirado en la igualdad de oportunidades.
- La educación se orientará por objetivos de calidad, que desarrollen al máximo las capacidades del niño, preparándole para la vida adulta.
- La educación debe realizarse en medio de una convivencia respetuosa de los derechos humanos, la libertad, justicia, respeto y la promoción de la participación de niños y adolescentes en los asuntos de su interés.

En síntesis, la escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al “diferente”. Se busca la mayor calidad educativa para todos, para lograr su plena participación e integración social y productiva en el mundo adulto. Nada puede ser más perjudicial para la formación de nuestros hijos que educarlos en una escuela que no da cabida, ni tolera la diversidad en su interior. La escuela debe ser el espacio privilegiado, en que todos aprendemos a convivir con los otros, y en que cada uno tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje, con apoyo de educación especial, la cual a lo largo de la historia ha evolucionado.

2.1.2.1. La educación especial en México.

Los antecedentes de la Educación Especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX con la creación de escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó la primera escuela para niños con deficiencia mental y posteriormente y alrededor de la segunda mitad del siglo XX, se crearon centros para niños con diferentes discapacidades. Las universidades asumieron la formación de docentes especializados, como la Universidad Nacional Autónoma de México. Así pues, al final de los años setenta del siglo pasado, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de Educación Especial y la formación de maestros especialistas.

Durante la década de los ochenta los servicios de Educación Especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios indispensables eran: Centros de Intervención temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial; también existían los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las Escuelas Primarias regulares. Los servicios complementarios eran los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A, que prestaban apoyo a alumnos de educación básica general con dificultades de aprendizaje o dificultades en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta (denominados así en el ámbito de la educación mexicana); esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

En los años noventa del siglo pasado, y con la promulgación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y la Declaración de Salamanca, se elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México (1994). Se expone que cuanto más oportunidades se le ofrezcan a un niño mejor será su desarrollo y su proceso educativo. A partir de ahí se inicia la integración.

En el año 2002, surge el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, cuyo objetivo general era Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad.

De igual manera buscaba:

- a) Establecer el marco regulatorio nacional de la educación especial y del proceso de integración educativa para asegurar el logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada región, estado y municipio.
- b) Proporcionar a los maestros de educación especial, de educación inicial y de educación básica los recursos de actualización y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, dando prioridad a los que presentan discapacidad.
- c) Atender a un mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en el sistema educativo.
- d) Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a un mayor número de escuelas de educación inicial y básica, garantizando su mejor distribución entre regiones e incluyendo zonas urbano-marginadas y rurales, así como comunidades indígenas.
- e) Promover la participación comprometida de las madres y los padres de familia en la atención educativa de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica.
- f) Establecer una coordinación interinstitucional y con otros sectores que garantice y/o apoye la satisfacción de las necesidades específicas de los alumnos y las alumnas con discapacidad que asisten a escuelas de educación regular o a servicios escolarizados de educación especial, así como la integración al campo laboral de esta población.

Actualmente existen lineamientos bajo los que se rige el servicio de educación especial, este documento surge en 2013 y deja a un lado el término integración para dar énfasis a la inclusión educativa de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, el cual busca una congruencia con lo señalado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley General de Educación, la Ley del Estado de México, la Ley General de las Personas con Discapacidad, las Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, los Acuerdos Secretariales números 592, 593, 648 y 685, así como en la normatividad vigente en la materia.

2.1.2.2 La No Discriminación y la Participación.

La aceptación de las diferencias individuales según Ainscow (1999), es uno de los fundamentos que generan inclusión. Se consideran la heterogeneidad y las diferencias individuales como aspectos de experiencia común, en donde todos los niños pueden presentar dificultades de aprendizaje que, en muchas ocasiones, son resultado de la interacción escuela alumno. En esta misma línea, Ortiz (2000), afirma que el primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje.

Barton, L. (2008) señala que “La inclusión tiene que ver con TODOS los niños, los pobres, los enfermos, los que tienen discapacidad. También tiene que ver con los ricos, los sanos y los capaces”

Ante este enfoque las características particulares de cada alumno deben ser el punto de partida para desarrollar al máximo su potencial. Esto nos exige poner una especial atención en la respuesta al alumnado.

Los niños no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación. Esto no significa tratar a todas las personas de la misma manera, sino, por el contrario, ofrecer la ayuda y oportunidad que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales. Por lo tanto, implica que los sistemas educativos han de proveer los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales cuenten con las ayudas necesarias que faciliten su proceso de aprendizaje y su autonomía personal. En este sentido, la igualdad de oportunidades no hay que entenderla sólo en relación con el acceso a la educación sino también con el derecho a una educación de igual calidad.

“El niño mental o físicamente impedido, deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, permitiendo llegar a bastarse por sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad”. En el ámbito educativo este derecho significa que los niños con necesidades educativas especiales deberían educarse con el resto de los alumnos de su edad y participar al máximo posible de las actividades escolares sin perder de vista sus necesidades específicas. Deben participar del currículo común, haciendo los ajustes necesarios, ya que en éste se establecen las competencias necesarias para ser un ciudadano que participa activamente en la sociedad” (UNESCO, 2000).

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser ciudadanos

activos en su marco sociocultural de referencia. “Para lograr esta finalidad, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de proporcionar una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo sus características individuales, sociales, lingüísticas y culturales” (Marchesi y Martín. 1998).

Es debido a lo anterior que resulta necesario enfrentar al alumno con las situaciones de aprendizaje, en un ambiente generador de éstos; al respecto se tomará como referencia la teoría de Jerome Bruner.

Bruner, J. (1987). Lo fundamental de la teoría es la construcción del conocimiento mediante la inmersión del estudiante, en situaciones de aprendizaje problemática, la finalidad de esta es que el estudiante aprenda descubriendo.

El método del descubrimiento guiado, implica dar al aprendiz las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje a través de la acción directa. Su finalidad es impulsar su desarrollo de las habilidades que posibilitan el aprender a aprender y con el cual busca que los estudiantes construyan por sí mismos el aprendizaje.

El aprendizaje viene a ser un procesamiento activo de la información que cada persona organiza y construye desde su propio punto de vista. Lo más importante del método, es hacer que los alumnos se percaten de la estructura del contenido que se va aprender y de las relaciones con sus elementos, facilitando con ello la retención del conocimiento.

Jerome Bruner en su teoría propone, un plan de estudios ideal que ofrezca materiales y contenidos de enseñanza a niveles cada vez más amplios y profundos, y al mismo tiempo, que se adapten a las posibilidades del alumno definidas por su

desarrollo evolutivo. Por tanto, el currículum debe ser en espiral y no lineal, volviendo constantemente a retomar y a niveles cada vez más elevados los núcleos básicos o estructuras de cada materia.

El alumno ha de descubrir por sí mismo la estructura de aquello que va a aprender. Esta estructura está constituida por las ideas fundamentales y las relaciones que se establecen entre ellas. Tales estructuras estarán constituidas por una serie de proposiciones básicas bien organizadas que permiten simplificar la información. Estructuras que deben adecuarse a la capacidad intelectual y a los conocimientos previos del alumno, mediante una secuencialización adecuada (Bruner, 1963).

El aprendizaje debe ser descubierto activamente por el alumno más que pasivamente asimilado. Los alumnos deben ser estimulados a descubrir por cuenta propia, a formular conjeturas y a exponer sus propios puntos de vista, se recomienda el fomento del pensamiento intuitivo.

Si adaptamos lo anterior a los niños con discapacidad intelectual, se encuentra que en la práctica, muchas veces no se les brinda la oportunidad de estar en contacto con los materiales, por lo que su aprendizaje no será activo sino pasivo, limitándolos a lo que los docentes puedan ofrecer, haciendo énfasis en las limitaciones que presentan los alumnos.

Plan de estudios, (2011) es muy claro al dejar ver que el objetivo principal de la educación es crear ciudadanos competentes para desenvolverse en cualquier ámbito de su vida diaria, incluyendo a aquellos alumnos que presentan una discapacidad intelectual.

2.1.3 Competencias para la vida.

Movilizan y dirigen todos los componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) hacia la consecución de objetivos concretos.

Las competencias que se presentan en el plan de estudios 2011, deberán desarrollarse en los tres niveles de educación básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

- Competencias para el aprendizaje permanente: requiere habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- Competencias para el manejo de la información: su desarrollo requiere identificar lo que se necesita saber, aprender a buscar, identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información.
- Competencias para el manejo de situaciones: para su desarrollo se requiere enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presentan, tomar decisiones y asumir sus consecuencias.
- Competencias para la convivencia: su desarrollo requiere empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza, ser asertivo, trabajar de manera colaborativa, reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- Competencias para la vida en sociedad: su desarrollo requiere decidir y actuar con juicio crítico, frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz y a los derechos humanos; combatir

la discriminación y el racismo y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Además de desarrollar competencias a lo largo de la vida, es necesario que cada uno de los alumnos alcance el perfil de egreso de la educación básica.

2.1.3.1 Perfil de egreso de la educación básica.

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la educación básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos.

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los

razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, lo cual dependerá de los fines que se llevarán a cabo a partir del conocimiento y la comprensión del sentido formativo de cada uno de los niveles.

Los alumnos en preescolar aprenden mejor a través de la manipulación del material, lo cual favorecerá el desarrollo de habilidades; así como, el logro de competencias y aprendizajes esperados propuestos en el programa de educación preescolar.

2.1.3.2 Programa de Educación Preescolar.

El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Además, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La selección de competencias que incluye el programa se sustenta en la convicción de que las niñas y los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje.

Centrar el trabajo en el desarrollo de competencias implica que la educadora haga que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas; ello se logra mediante el diseño de situaciones didácticas que les impliquen desafíos: que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, entre otros.

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje, así como la diversidad social y cultural del país, hace sumamente difícil establecer una secuencia detallada de situaciones didácticas o tópicos de enseñanza, por lo cual el programa no presenta una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con las niñas y los niños. En este sentido, el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje. De esta manera, serán relevantes en relación con las competencias a favorecer y pertinentes en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos.

2.1.3.3 Propósitos de la Educación Preescolar.

Los propósitos que se establecen en el programa constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica. Al reconocer la diversidad social, lingüística y cultural que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de las niñas y los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitaria– se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen

con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.

- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos. Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.

2.1.3.4 Diversidad y Equidad en Preescolar.

La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos. La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. En este sentido, la educación preescolar, al igual que los otros niveles educativos, reconoce la diversidad que existe en nuestro país y el sistema educativo hace efectivo este derecho, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.

- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

México es un país multicultural, entendido como sistemas de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, y formas de expresión que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico; también pueden vincularse con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los pueblos originarios, una característica central es una lengua materna propia, con distintos grados de preservación y coexistencia con el español. El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y, en especial, los de las niñas y los niños. Es necesario que las educadoras desarrollen empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de las suyas. A partir de dicha empatía puede incorporar a las actividades de aprendizaje elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los alumnos, ya que al hacerlo favorece su inclusión al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura.

2.1.3.5 La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes.

La educación procurará atender a las niñas y los niños de manera adecuada y de acuerdo con sus propias condiciones, con equidad social; además, tratándose de menores de edad con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes, propiciará su inclusión en los planteles de Educación Básica regular y brindará orientación a los

padres o tutores, así como a las docentes y demás personal de las escuelas que los atienden. Lo anterior implica tener presente que las niñas y los niños que tienen alguna discapacidad (intelectual, sensorial o motriz), o aptitud sobresaliente, deben encontrar en la escuela un ambiente que propicie su aprendizaje y participación.

Es necesario que las educadoras identifiquen las barreras que pueden interferir en el aprendizaje de sus alumnos y empleen estrategias diferenciadas para promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza para combatir y erradicar actitudes de discriminación. La disposición de la educadora y de la escuela son esenciales para atender a las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, lo que implica un trabajo colaborativo entre la escuela, el grupo y los padres. Adicionalmente, es necesario que la escuela se vincule con los servicios de apoyo a la educación y cree redes con otros sectores.

La integración e inclusión de los alumnos con N.E.E, asociados o no a una discapacidad es un deber de la escuela, por lo tanto ya no se deben cerrar las puertas a esta población, por lo que se hace referencia a la ley general de educación.

2.1.4 Ley General de Educación.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (Párrafo reformado DOF 17 -04 -2009)

En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes. (Párrafo reformado DOF 11 -09 -2013)

A continuación se detalla el artículo en los que se fundamenta legal y jurídicamente la integración educativa, en el cual se sustenta la calidad de la educación que se debe brindar a un alumno con necesidades educativas especiales y hace referencia a la capacidad de los docentes para la atención de los alumnos.

El artículo 41 da sustento legal y jurídico al proceso de integración educativa, establece la calidad de la educación que se debe brindar a un alumno con NEE y hace referencia a la capacidad de los docentes para la atención de los alumnos, cita: “La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género”.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación

diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

2.1.5 Concepto de Integración Educativa

Birch (1974) define la integración educativa como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

Mientras que Kaufman (1985), define la integración en el marco educativo "mainstreaming" como: "referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo de seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso `programador evolutivo e individualmente determinado". Esta integración requería una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar.

Actualmente en nuestra sociedad, se observa que en la mayoría de las escuelas de educación regular, los alumnos con necesidades educativas especiales asociados a alguna discapacidad incluyendo la intelectual, solo están siendo integrados sin que exista un trabajo eficaz con ellos pues la integración educativa dista mucho de la Inclusión educativa.

2.1.5.1 Integración – Inclusión

La educación inclusiva va más allá del movimiento de integración. Mientras que éste se ocupaba especialmente de los niños con necesidades educativas derivadas de discapacidad, la inclusión se centra en todos.

De la Oliva (2007) reconoce que la integración educativa logró situar en la escuela la mayor parte de los problemas, urgiendo un replanteamiento de sus Objetivos y una transformación profunda soportada en una reforma.

Existen muchas comparaciones entre los conceptos de Integración e Inclusión que se han podido confrontar para llegar a una serie de conclusiones que identifican sus diferencias. Tales diferencias teóricas e implicaciones en la práctica permiten aclarar sus significados y relaciones existentes.

2.1.6 Concepto de Inclusión.

La educación inclusiva implica reducir la exclusión y aumentar la participación de los alumnos y de las alumnas, tanto en la cultura como en el currículo y por supuesto en las escuelas; la inclusión está unida a una reestructuración cultural, política y práctica de los centros educativos atendiendo prioritariamente a la diversidad del alumnado.

“Básicamente, la inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los alumnos o alumnas vulnerables de ser excluidos, aquellos con deficiencias o etiquetados como con N.E.E, con inclusión se habla de una mejora de las escuelas tanto para el profesorado como para el alumnado” (Echeita, G, 2011).

La diversidad no debe constituir un problema que tenga que resolverse en breve, sino una característica esencial que enriquezca el aprendizaje de forma global favoreciendo el derecho a la educación de todos los alumnos y las alumnas en su centro educativo.

2.1.6.1 La educación inclusiva en México.

Desde este planteamiento podemos mencionar que los currículos escolares deben revisarse para que, tanto los objetivos como los contenidos que incluyan, sean lo suficientemente amplios, funcionales, relevantes y flexibles como para facilitar, precisamente que un número igualmente amplio y diverso de alumnos encuentre en ellos oportunidades significativas y variadas para aprender. No es suficiente que un currículo sea amplio y relevante para la mayoría de alumnos que aprenden, sino que debe ser susceptible de adaptarse hasta donde sea preciso para atender a las necesidades especiales de determinados alumnos (Echeita y Verdugo, 2004).

Por otra parte, la escuela inclusiva se ha planteado como uno de sus principios el progreso de las comunidades y sociedades: es decir, sociedades donde todos desarrollen el sentido de pertenencia en las que todos tengan los mismos derechos, oportunidades y responsabilidades. Con esto se explica que la inclusión se trata de un modelo diseñado para alcanzar la mejora social donde cada uno de los miembros de la comunidad se comprometa a conseguir resultados inclusivos.

Giné (2002), en la ponencia presentada en el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”, en Salamanca señala que la inclusión es un proyecto social y de comunidad. Como se ha mencionado, el camino hacia la inclusión exige el compromiso de todos los sectores sociales. Al mismo tiempo es fundamental profundizar en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los elementos que condicionan el currículo como son la organización, la planificación, y la coordinación entre todos los sectores implicados.

Para transformar las escuelas es vital que cada uno de los miembros de la comunidad educativa se considere a sí mismo “necesario”, que forma parte de un grupo con intereses comunes, capaz de modificar sus estrategias educativas para lograr una organización abierta, activa, creativa, fuente de cultura y válida para todos. Igualmente es importante señalar que al compartir responsabilidades en la comunidad educativa se genera el deseo de obtener resultados ambiciosos. Con ello se transformaría el clima escolar y redundaría en una mayor y mejor colaboración y participación de todos.

Los fundamentos que contiene el término de inclusión son cimientos importantes para que este concepto sea adoptado cada vez más por el contexto internacional con la intención de aclarar, asumir, debatir y entender que todos los niños deben estar incluidos en la vida educativa y social, y no sólo aquellos considerados con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

Por otra parte, la inclusión no intenta integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo ciertamente excluido; su objetivo es promover mejoras en la escuela y en la sociedad para no dejar a nadie fuera. Es decir se centra en cómo

construir un sistema que logre responder exitosamente a las necesidades. Abandonamos la idea de que son los estudiantes quienes se adaptan a las escuelas.

Es por ello que para incluir a los alumnos en las escuelas regulares, se consideran los criterios según Puigdemívol.

2.1.6.2 Criterios para la Inclusión.

Según Puigdemívol, (1996), propone los siguientes criterios con el objetivo de que los docentes los consideren para incluir a un alumno y que este realmente alcance los propósitos educativos.

- **Criterio de compensación.** Se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y el aprendizaje del alumno, como sería el uso de auxiliares auditivos para niños con una pérdida auditiva, la silla de ruedas para los niños con alguna discapacidad neuromotora o la máquina Perkins en el caso de la discapacidad visual.
- **Criterio de autonomía / funcionalidad.** Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno con el fin de que resuelva necesidades básicas como son el vestirse o desplazarse, sin la ayuda de otra persona.
- **Criterio de probabilidad de adquisición.** Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación.
- **Criterio de sociabilidad.** Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo desarrollando actividades que

favorezcan el contacto personal y la comunicación cuando se identifican problemas de lenguaje o afectivos.

- **Criterio de significación.** Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.
- **Criterio de variabilidad.** Actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes.
- **Criterio de preferencias personales.** Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por temas o actividades con los que se siente seguro al realizarlas.
- **Criterio de adecuación a la edad cronológica.** Implica valorar los intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje, hay que tomar en cuenta su edad cronológica al trabajar determinadas estrategias o actividades.
- **Criterio de transferencia.** Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela.
- **Criterio de ampliación de ámbitos.** Favorece los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar.

2.1.6.3 Lineamientos generales para los servicios de Educación especial.

Actualmente la Educación especial en México se rige bajo los Lineamientos, generales para los servicios de educación especial en el marco de la educación inclusiva, el cual tiene como propósito reorientar el funcionamiento de los servicios de educación especial, adscritos al subsistema educativo estatal.

La reorientación de los servicios de educación especial, incluye los siguientes ejes de acción:

- Adoptar el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, para transformar la gestión institucional de los servicios de educación especial.
- Operar bajo el enfoque curricular planteado en la reforma integral de la educación básica 2011, para coadyuvar en la transformación de la escuela pública en una escuela de calidad y para todos.
- Participar en colaboración con las escuelas de educación básica en la transformación a escuelas inclusivas; contribuyendo a la ampliación de oportunidades en el acceso, la permanencia, egreso, y logro educativo de los alumnos con necesidades específicas.

La reorientación de los servicios de educación especial, está encaminada a promover prácticas de educación inclusiva, mediante acciones que identifiquen las barreras que interfieren en el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de los alumnos a fin de minimizarlas, y/o eliminarlas, éstas pueden ser relacionadas a discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos, condición limitante así como aquellos en situación de riesgo de ser excluidos de la oferta educativa del sistema educativo nacional.

En algunas situaciones no logra llevarse a cabo una verdadera inclusión quizás porque se desconocen las características de las diferentes discapacidades en este caso la discapacidad intelectual.

2.1.7 Discapacidad Intelectual.

Es un término utilizado cuando una persona no tiene la capacidad de aprender a niveles esperados y funcionar normalmente en la vida cotidiana. En los niños, los niveles de discapacidad intelectual varían ampliamente, desde problemas muy leves hasta problemas muy graves. Los niños con discapacidad intelectual puede que tengan dificultad para comunicar a otros lo que quieren o necesitan, así como para valerse por sí mismos.

La discapacidad intelectual podría hacer que el niño aprenda y se desarrolle de una forma más lenta que otros niños de la misma edad; estos niños podrían necesitar más tiempo para aprender a hablar, caminar, vestirse o comer sin ayuda y también podrían tener problemas de aprendizaje en la escuela. El origen puede darse antes de que el niño nazca hasta que llegue a los 18 años de edad. La causa puede ser una lesión, enfermedad o un problema en el cerebro; en muchos niños no se conoce la causa de la discapacidad intelectual.

Por lo general, mientras más grave sea el grado de discapacidad intelectual, más temprano se identificarán los síntomas. Sin embargo, podría ser difícil indicar la manera como la discapacidad intelectual afectará a los niños más tarde en la vida.

Hay muchos síntomas de discapacidad intelectual. Por ejemplo, los niños con discapacidad intelectual puede que se sienten, gateen o caminen más tarde que otros niños, aprendan a hablar más tarde o tener problemas para hablar, tengan dificultad

para recordar cosas, problemas para entender las reglas sociales, dificultad para ver las consecuencias de sus acciones, dificultad para resolver problemas.

Hoy en día, se trabaja con esta última versión, DSM V, Así pues, la DI definida por sus características queda así: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años”

Para considerar que un niño/a padece discapacidad intelectual, se le tiene que hacer unas pruebas que lo determine, es decir, existen tres criterios de diagnósticos.

El niño/a tiene que tener una capacidad intelectual significativamente inferior al promedio, deber haber alteraciones en la actividad adaptativa en al menos dos áreas y que el inicio sea antes de los 18 años. Esta capacidad intelectual se resuelve haciendo una operación aritmética, es decir, se divide la edad mental, (la cual se obtiene a través de test estandarizados) entre la edad cronológica del sujeto y el resultado multiplicarlo por 100. Con el resultado que sale de esta operación, sabremos cuál es el cociente intelectual del niño/a.

Otra observación que hay que tener en cuenta, es que para que se le diagnostique a una persona discapacidad intelectual, éste tiene que tener al menos dos desviaciones típicas por debajo de la media, es decir, el sujeto tiene que tener un C.I. (cociente intelectual) inferior a 70.

Según el DSM V, la discapacidad intelectual, llamada ahora trastorno del desarrollo intelectual, se divide en cuatro grados:

- TDI Leve: cociente intelectual (CI) entre 50-55 y 70.

- TDI Moderada: cociente intelectual (CI) entre 35-40 y 50-55.
- TDI severo: cociente intelectual (CI) entre 20-25 y 35-40.
- TDI Profundo: cociente intelectual (CI) inferior a 20-25.
- Retraso global del desarrollo (antes de gravedad no especificada) cuando hacen las pruebas existentes para diagnosticar la discapacidad intelectual, y no se puede encasillar en ningún grado existente.

LEVE: CI entre 50-55 y 70.

Es el tipo de discapacidad intelectual más común entre la población (85%). La mayoría de las causas son de tipo ambiental o familiar. En este grado de discapacidad, los sujetos se caracterizan por su lentitud en el desarrollo, pero en la vida adulta, no tienen problemas en el desarrollo de la vida cotidiana.

MODERADA: CI entre 35-40 y 50-55

En este grado de discapacidad existe un 10% de la población. Los sujetos que poseen este grado de discapacidad tienen problemas para adquirir las habilidades de comunicación y en la edad adulta suelen tener problemas, ya que pocos se casan o tienen hijos.

SEVERO: CI entre 20-25 y 35-40

Este grado supone el 3 / 4% de sujetos con discapacidad intelectual. En la etapa preescolar se suele desarrollar el lenguaje comunicativo, pero en este caso, ese desarrollo es escaso o nulo. En la vida adulta, las personas con discapacidad intelectual acaban viviendo en instituciones y necesitan mucha supervisión de los demás adultos.

PROFUNDO: CI por debajo de 20-25.

Este grado supone el 1-2% de sujetos con discapacidad intelectual. En la mayoría de las personas con este grado de discapacidad intelectual, es porque existe una enfermedad neurológica. Una de las características fundamentales es que existen graves problemas de conducta y a causa de esto, estas personas viven en instituciones y son dependientes de las ayudas de las demás personas.

Es por ello que los docentes de educación regular deberán conocer características de ésta población para considerarlas en cada una de sus planeaciones y hacer uso de las estrategias didácticas que mejor se apeguen a sus necesidades.

2.1.8 Estrategias didácticas.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Ortiz (2000) sugiere que se debe adoptar una enseñanza y un aprendizaje interactivos. En esta nueva comprensión de la enseñanza se hace más compleja la acción docente, al considerar básica su acción crítica adecuando el currículo común a las diferentes necesidades individuales.

Al resaltar la calidad de la educación, no podemos olvidar la necesidad de ofrecer y generar una constante de apoyos y de recursos para la escuela inclusiva, donde sus propios profesionales son los que deben valorar, conocer e impulsar condiciones adecuadas para trabajar de manera colaborativa.

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. El maestro no se puede reducir solo a transmitir información para facilitar del aprendizaje, sino tiene

que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento en el sentido de guiar y orientar la actividad constructiva de sus alumnos.

El papel de los formadores de docentes es el de proporcionar el ajuste de ayuda pedagógica, asumiendo el rol de profesor constructivos y reflexivos.

El aprendizaje ocurre solo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico.

Las condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo requieren de varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, depende también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como los materiales o contenidos de aprendizajes con significado lógico.

2.2 Marco Contextual

2.2.1 Contexto de la investigación

En el Municipio de Champotón, solo existe un servicio de USAER atendiendo el nivel preescolar, con el cual resultan beneficiados 5 alumnos con discapacidad intelectual, cabe mencionar que los alumnos no resultan ser el objeto de estudio, dicho servicio de educación especial, brinda atención a 4 escuelas ubicadas en diferentes colonias, en las cuales predomina la escasez de recursos económicos, resultando que la mayoría de los alumnos son hijos de pescadores y amas de casa,

por lo regular son padres jóvenes con más de dos hijos, siendo el mayor el que asiste al preescolar.

En muchos casos los alumnos provienen de familias disfuncionales, separadas o inmersos en ambientes de violencia, en donde la mujer adopta una actitud sumisa.

Por lo general los niños pertenecen a la religión cristiana, por lo que no existe mucha participación en las actividades culturales y de rescate de tradiciones y costumbres.

Por todo lo anterior debe reconocerse que la incorporación de los padres de familia al esfuerzo de integración e inclusión también forma parte del proceso, respecto a la población de estudio, los padres de familia en su mayoría muestran buena participación en las actividades escolares; sin embargo su actitud no siempre es positiva.

2.3 Marco referencial

2.3.1 factores que interfieren en el proceso de inclusión en educación preescolar.

Una investigación a nivel internacional, determina que, existen dificultades que han perfilado el camino de la integración y de la inclusión en este país como tortuoso y algunos estudios han planteado que la integración no está realmente ocurriendo. Para ello se requieren reformas y adiciones de carácter formal, jurídico y reglamentario que den lugar al establecimiento de políticas en el ámbito de la educación regular y de las NEE y acciones de carácter técnico-pedagógico, asegurando una integración educativa exitosa caracterizando a las escuelas por su preocupación por satisfacer las

NEE de todos, “independientemente de su condición física, social, religiosa, raza, sexo o color” (Escurra y Molina, 2003).

En la evaluación de un proyecto a nivel internacional, Velázquez, Elizabeth, (2010). Concluye que “con la implementación del Programa de Integración han salido a la luz las creencias y las expectativas en relación a los niños con discapacidad”. Dicha situación sumada a una serie de dificultades combinadas entre sí, como una formación insuficiente, recursos, tiempos específicos de coordinación y reflexión, nos lleva pensar que las insuficiencias encontradas en el proceso de Integración se han incrementado por una parte, por la deficiente coordinación entre los miembros de los centros, y por otra, por las limitaciones que la comunidad escolar posee. Es decir, no se ha logrado comprender que las dificultades son retos. Aunque también es preciso señalar que se han localizado prácticas excepcionales que confían que la educación pueda ser algún día realmente para todos.

Con ésta investigación a nivel internacional, la cual se enfoca a la inclusión educativa en México, Sarto, Pilar (2012), concluye que de las 8 escuelas analizadas, sólo 2 mostraban un acercamiento a la Inclusión es por ello que aporta las siguientes recomendaciones: Revisar la información que permita al docente manejar la forma de canalizar al alumnado al servicio de USAER; así como generar programas de análisis y uso de recursos congruentes con las necesidades, por ejemplo textos adecuados a las características físicas e intelectuales de los alumnos, Contemplar los recursos locales como herramienta de apoyo para el desarrollo de aprendizajes y participación del alumnado, Hacer partícipe a la escuela regular en las actividades básicas de USAER, Analizar las acciones administrativas prioritarias que han de ser llevadas en el ciclo escolar, para evitar un exceso de trabajo.

Aun con la vigencia del movimiento de la integración e inclusión en la educación primaria, la exclusión sigue subsistiendo en ambos modelos con prácticas de operación discreta. Una de las causas que propicia la vigencia actual de la exclusión tiene su cimiento histórico desde que se crea la educación y se dirige fundacionalmente a los niños sin ninguna discapacidad, conclusión a la que llega un estudio a nivel nacional (Moreno, A. 2013).

Por su parte, Varela, D. (2014), menciona que los datos encontrados en su investigación a nivel nacional, en cuanto al diseño de programas, sugieren que éstos están siendo planeados desde una visión global de las NEE y de la educación en general. Los propósitos son planteados en función de un 'deber ser', guardando una estrecha cercanía con las propuestas a nivel internacional. Razón por la cual no cuentan con materiales ni especificaciones de acuerdo con cada contexto. "Los alumnos con NEE, son resultado de un currículo general".

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio

Se trabajó bajo el enfoque cuantitativo, éste es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos, posee alta validez y confiabilidad, las conclusiones contribuyen a generalizar el conocimiento en una serie de preguntas de investigación de un planteamiento del problema.

En esta investigación se realizaron registros de los fenómenos estudiados mediante técnicas como el cuestionario y guías de observación de la estructura física de las escuelas, donde se identificaron las estrategias docentes para la oportuna inclusión de los niños con discapacidad intelectual; así como la percepción que se tiene de ellos en el ambiente regular y los espacios propicios para la adecuada inclusión.

Se escogió este tipo de estudio porque va acorde con los objetivos planteados; valorando así las estrategias de los docentes de educación regular y la percepción que tienen los padres de familia sobre la inclusión en las escuelas.

El diseño de investigación utilizado resultó no experimental, porque se realizó sin manipular variables, con ésta investigación se observaron fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos, señala Kerlinger, (1989), “la investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones; los sujetos son observados en su ambiente natural”.

El tipo de estudio que se realizó se denomina descriptivo; ya que especifica las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1996).

Éste estudio permitió medir de manera independiente los conceptos o variables a los que se refiere el proyecto.

Con ésta investigación se logró conocer las estrategias docentes en el trabajo con niños con discapacidad intelectual; así como la percepción que se tiene de ellos dentro de un ambiente regular.

Se considera transversal; ya que, el instrumento fue aplicado una sola vez durante el proceso de investigación.

3.2 Ubicación y Tiempo de estudio.

La investigación se llevó a cabo en 4 Jardines de niños de los 10 que comprenden la zona escolar 007, pues sólo estos resultaron atendidos por la USAER 50 de Champotón, durante el ciclo escolar 2015-2016.

3.3 Sujetos o Participantes.

Una población, es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (selltiz, 1974).

La población sujeto de estudio en esta investigación fueron: 23 docentes de educación regular y 320 padres de familia de los 4 jardines de niños de la zona escolar 007, que atiende la USAER 50 de Champotón.

Tabla 1.

Población total de docentes de la zona escolar 007 de Champotón que reciben apoyo de la USAER 50.

Escuelas	Número de docentes
Paraiso Infantil	6
José Narváez Márquez	6
Ignacio Manuel Altamirano	8
Laura Elena Arce Cavazos	3

Número de docentes que conforman la muestra, tomada de las 4 escuelas de educación regular que reciben apoyo de la USAER 50.

Tabla 2.

Padres de familia que conforman la población por escuela.

Escuelas	Número de padres de familia
Paraíso Infantil	65
José Narváez Márquez	65
Ignacio Manuel Altamirano	152
Laura Elena Arce Cavazos	38

Se tomó la población en cada una de las escuelas de educación regular, considerando que muchos de los alumnos son hermanos.

Para la realización de ésta investigación, los sujetos participantes fueron 23 docentes de educación regular y 320 padres de familia los cuales se seleccionaron de diversas maneras tal y como se explica a continuación en las muestras.

3.4 Muestra

La muestra se define como una parte de la población que contiene las características que se desean estudiar.

“La muestra es un subgrupo de la población, un subconjunto de elementos que pertenece a ese conjunto definido en sus características al que le llamamos población” (Hernández, 2003).

Para la realización de las muestras, se contó con la participación de 23 docentes de educación regular y 250 padres de familia, los cuales fueron divididos en dos grupos para la aplicación del instrumento que se llevó a cabo en la presente investigación.

Se seleccionó la muestra de manera personal dividiéndolos en dos grupos; es decir, docentes de educación regular y padres de familia.

La primera muestra estuvo formada por 23 docentes de educación regular, la segunda muestra por 250 padres de familia.

A este tipo de muestra se le conoce con el nombre de muestras estratificadas que involucra la división de la población en subgrupos o estratos con respecto a las características que se desean estudiar dentro de una población.

La población que se eligió para la realización de la presente investigación; es decir de las 4 escuelas de educación preescolar de la zona 007 de Champotón, que reciben apoyo por parte de la USAER 50, fue por albergar dentro de sus aulas alumnos

con necesidades educativas especiales, principalmente 5 alumnos asociados a discapacidad intelectual.

Tabla 3.

Alumnos con discapacidad intelectual atendidos por la USAER 50, dentro de las escuelas de educación regular.

Escuelas	Número de alumnos con discapacidad intelectual
Paraíso Infantil	1
José Narváez Márquez	2
Ignacio Manuel Altamirano	1
Laura Elena Arce Cavazos	1

Número de alumnos integrados en cada una de las escuelas de educación regular que atiende la USAER 50

Tabla 4.

Total de alumnos atendidos en las escuelas de educación regular.

Escuelas	No. de alumnos atendidos en educación regular.
Paraíso Infantil	100
José Narváez Márquez	98
Ignacio Manuel Altamirano	220
Laura Elena Arce Cavazos	55

Cada una de las escuelas de educación regular, atiende entre 15 y 25 alumnos por grupo

Tabla 5.

Padres de familia que conforman la muestra por escuela.

Escuelas	Número de padres de familia
Paraíso Infantil	50
José Narváez Márquez	75
Ignacio Manuel Altamirano	75
Laura Elena Arce Cavazos	50

Se tomó una muestra considerable en cada una de las escuelas de educación regular

3.5 instrumento para acopio de información.

El Cuestionario es un instrumento de investigación; este instrumento se utiliza de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales: es una técnica ampliamente aplicada en las investigaciones

No obstante lo anterior, su construcción, aplicación y tabulación poseen un alto grado científico y objetivo; elaborar un cuestionario válido no es una cuestión fácil; implica controlar una serie de variables.

El Cuestionario es "un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve" (Giménez Mora Luis, 1999).

En su construcción pueden considerarse preguntas cerradas, abiertas o mixtas.

CARACTERÍSTICAS:

- Es un procedimiento de investigación.

- Es una entrevista altamente estructurada.

"Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir" (Pérez Serrano G. 1994).

Presenta la ventaja de requerir relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos, el sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.

El cuestionario Restringido o Cerrado, es aquel que solicita respuestas breves, específicas y delimitadas, Para poder formular preguntas cerradas es necesario anticipar las posibles alternativas de respuestas.

El instrumento que se utilizará para esta investigación será un cuestionario, tipo Escala Likert.

La escala de Likert es un método de escala bipolar que mide tanto el grado positivo como neutral y negativo de cada enunciado.

"La escala de Likert, al ser una escala que mide actitudes, es importante que pueda aceptar que las personas tienen actitudes favorables, desfavorables o neutras a las cosas y situaciones lo cual es perfectamente normal en términos de información. Debido a ello es importante considerar siempre que una escala de actitud puede y debe estar abierta a la posibilidad de aceptar opciones de respuesta neutrales" (Sánchez, F, 1998).

Se aplicó el cuestionario a 23 docentes de educación regular y 250 padres de familia.

El cuestionario que se empleó fue tomado de una investigación a nivel doctoral realizada en España (Velázquez, Elizabeth, 2010).

Para su uso efectivo, se adaptó a nuestra sociedad, principalmente a la población con la que se trabajó, por lo tanto este instrumento para el acopio de información se considera con validez y confiabilidad; ya que “se refiere al grado en que su aplicación, repetida, produce los mismos resultados”. (Hernández, Roberto, 2000).

La validez se refiere a “grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en la medición representa al concepto medido” (Borhnstedt, 1976).

El cuestionario para docentes de educación regular constó de 20 preguntas, mientras que el que se aplicó a padres de familia, estuvo compuesto por de 10 items.

De igual manera se hizo uso de una guía de observación para conocer la estructura física de las escuelas que resultaron objeto de estudio; considerando que una guía de observación es un instrumento que orienta la atención en lo que interesa conocer y es un referente para las diversas visitas, pero no significa que se debe observar siempre lo mismo; por lo tanto, aunque los aspectos que orientan la observación en este curso son constantes, la información obtenida cada vez puede variar si ocurren modificaciones en el edificio escolar, las cuales podrán enriquecerse de acuerdo con las condiciones de cada plantel y de cada experiencia.

3.6 procedimientos

El instrumento a docentes se aplicó en cada una de las escuelas participantes, después del horario de clase, se les pidió a los docentes de educación regular que respondieran el cuestionario de la manera más sincera que pudiera.

En el cuestionario a docentes, las preguntas 1 a la 7 tratan acerca de los conocimientos que poseen los docentes acerca de la educación inclusiva, dando respuesta al objetivo específico número 1.

Para dar respuesta al objetivo específico número 2 acerca de la atención oportuna que ofrece los docentes a los niños con discapacidad intelectual, se realizan las preguntas 8 a la 12.

Las preguntas 13 a la 20, del cuestionario a docentes abordan principalmente el objetivo específico número 3 abordando acerca de las estrategias docentes para la atención oportuna de los niños con discapacidad intelectual para una inclusión efectiva.

El cuestionario para padres de familia se aplicó en los espacios denominados talleres para padres que cada mes se realizan en los jardines de niños para ello el cuestionario está dividido en dos partes que dan respuesta a los objetivos específicos 4 y el 5, el 4° trata sobre la participación activa de los padres de familia en las actividades escolares, y para eso se emplean las preguntas 1 a la 4 y el 5° objetivo se enfoca a la opinión que tienen los padres de familia hacia las estrategias de la escuela y la educación inclusiva, y para dar respuesta se utilizan las preguntas de 5 a la 10.

Otro de los instrumentos utilizados para el acopio de información es una guía de observación, la cual permitió conocer aspectos referentes a los espacios de la escuela regular; así como, a las condiciones que presenta para cubrir las necesidades de los niños con discapacidad intelectual.

En relación con esta investigación, la organización de las escuelas con intenciones inclusivas se enfrenta al dilema de plantear cambios para atender a la diversidad, innovando, pero a la vez, manteniendo elementos que funcionan.

En este sentido, para Fullan (1991) “el cambio organizativo requiere un equilibrio entre el mantenimiento y el desarrollo. Sin embargo, este equilibrio no se ha conseguido por la resistencia al cambio ante la atención a la diversidad del profesorado y los centros”

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Conocimientos acerca de la inclusión educativa.

De acuerdo al cuestionario aplicado a 23 docentes de educación regular del nivel preescolar, se obtienen los siguientes resultados:

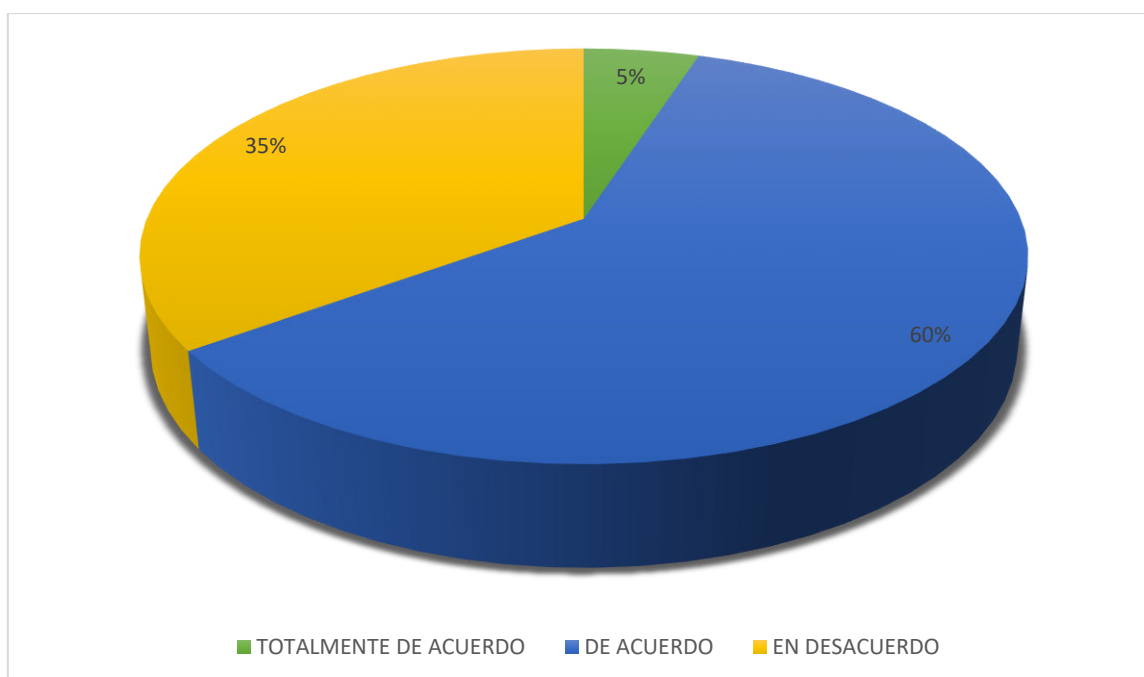


Figura 1. Formación de los profesores acerca de la discapacidad.

Respecto a recibir formación o capacitación respecto a la igualdad de oportunidades educativas de las personas con discapacidad, el 5% está totalmente de acuerdo, el 60% de acuerdo y el 35% en desacuerdo

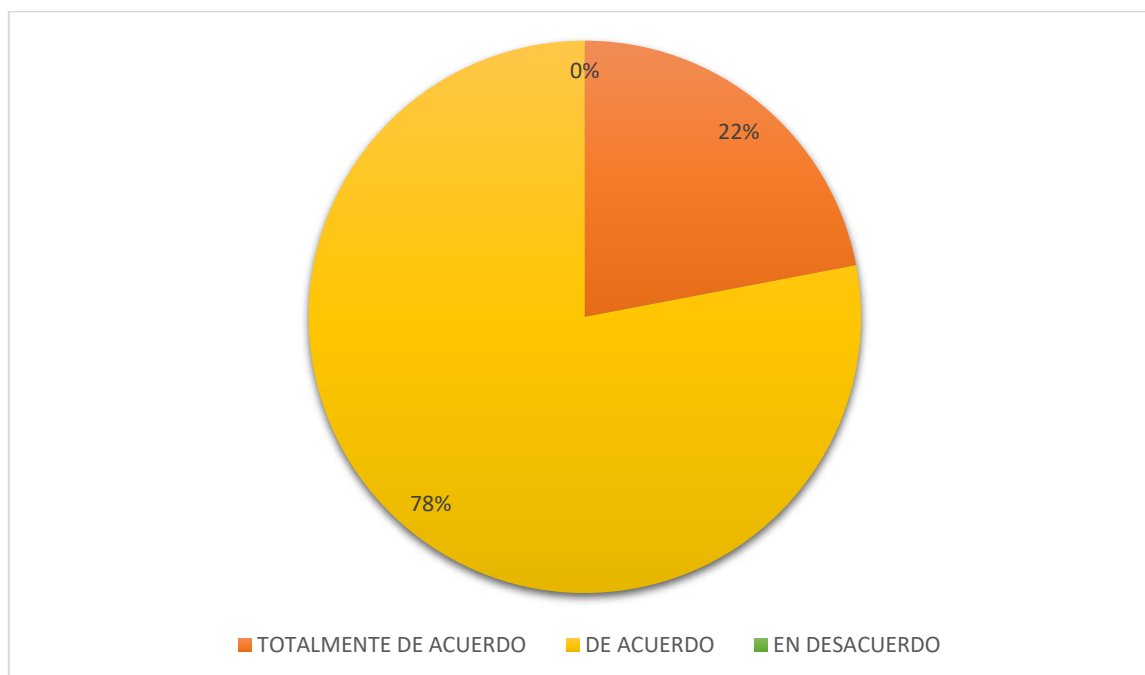


Figura 2. Transparencia en las modalidades de apoyo que ofrecen las escuelas.

Con relación a la modalidad de apoyos que ofrece la escuela y la claridad de estos ante los padres de familia, el 22% está totalmente de acuerdo, el 78% de acuerdo y ningún docente manifiestan estar en desacuerdo.

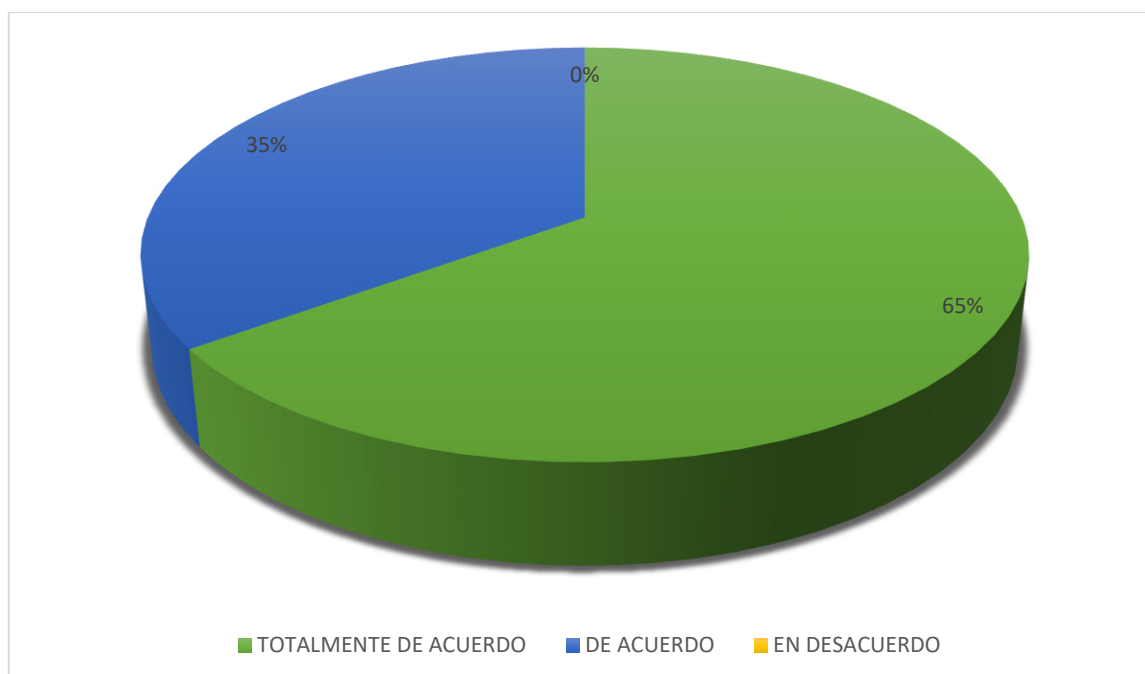


Figura 3. Adecuaciones Curriculares como una estrategia.

Referente al valor que representa para los docentes las adecuaciones curriculares como un método de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje, a lo que el 65% respondió estar totalmente de acuerdo en utilizarlas como una herramienta para apoyarse y satisfacer las diferentes necesidades que enfrentan los niños y el 35% asegura estar de acuerdo con esta estrategia.

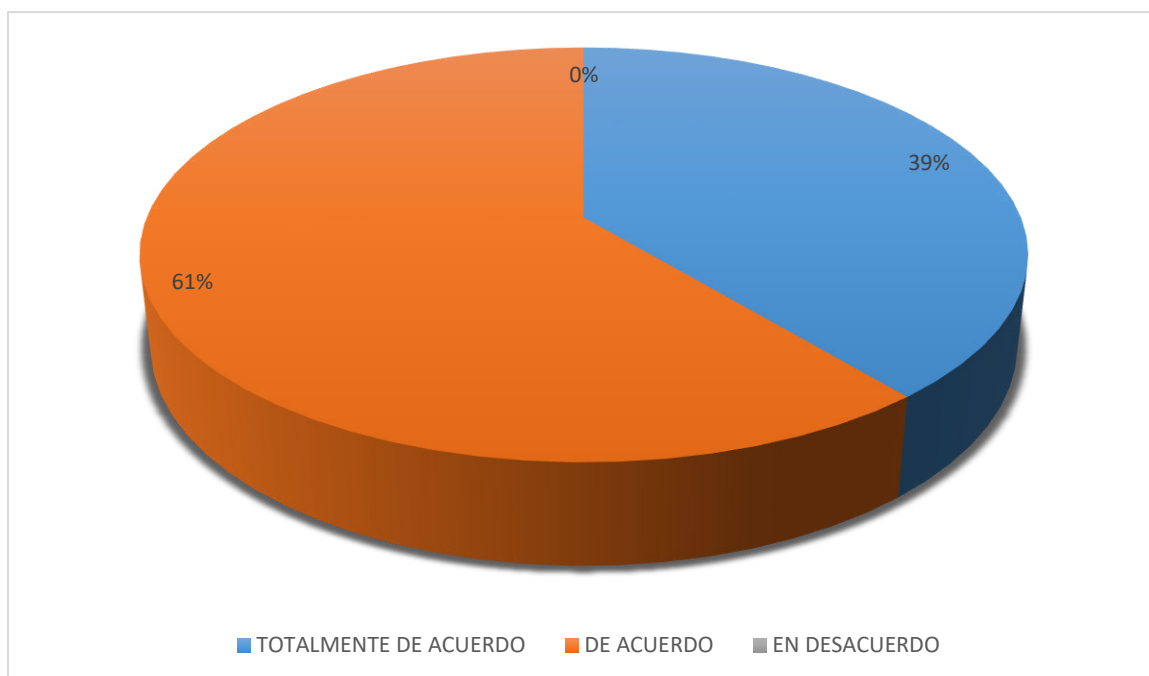


Figura 4. Formas de evaluar a los alumnos.

Haciendo énfasis en si consideran las necesidades de cada uno o si evalúan a todos de igual manera sin contemplar sus características, el 61% respondió estar de acuerdo es decir, más de la mitad de la muestra, mientras que el 39% asegura estar en total acuerdo.

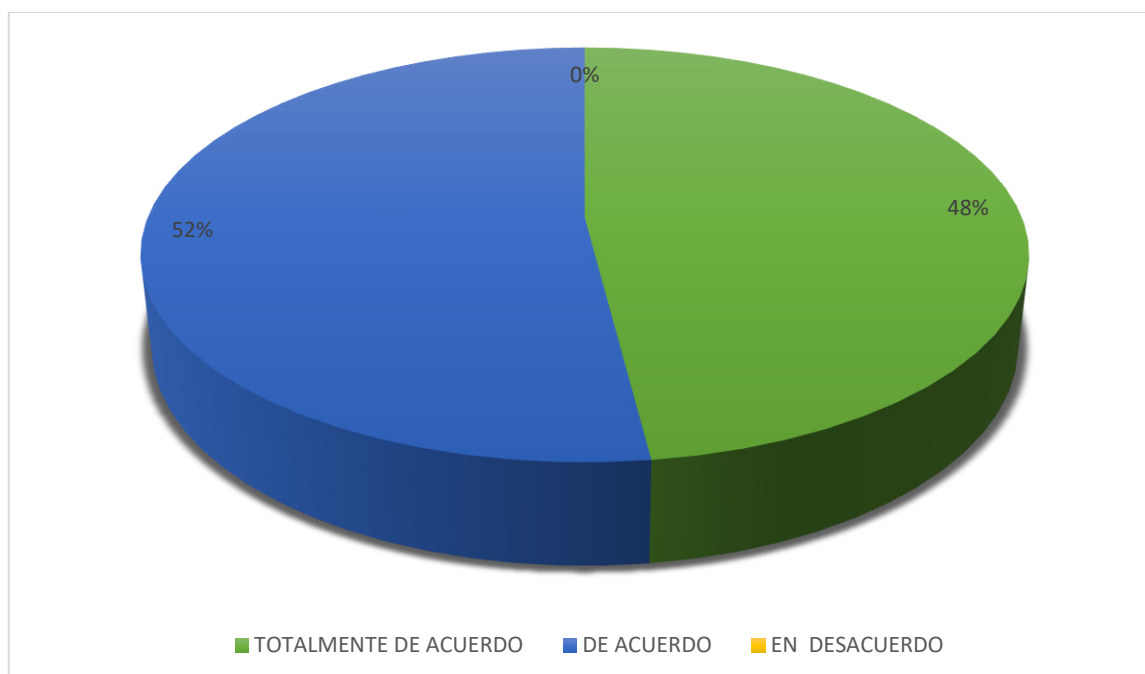


Figura 5. Aceptación del programa de educación inclusiva.

El 48% respondió estar totalmente de acuerdo con el programa de educación inclusiva, ningún docente está en desacuerdo con el programa, mientras que el 52%, un poco más de la mitad de la muestra, manifiestan estar de acuerdo.

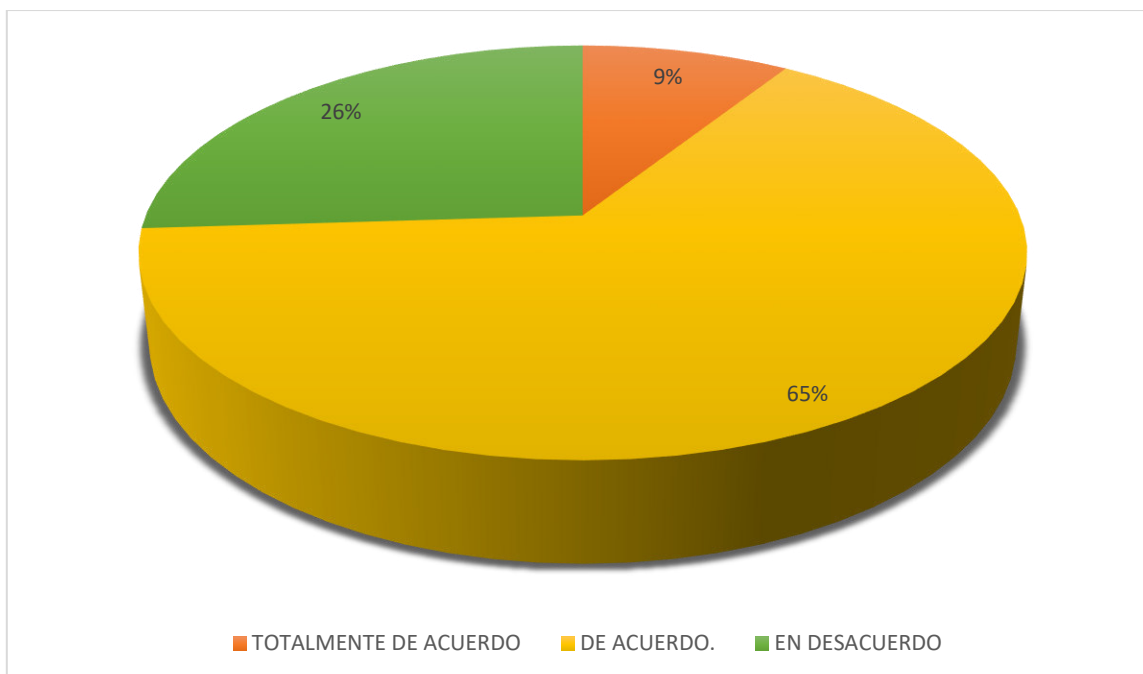


Figura 6. Adecuaciones curriculares en la práctica laboral

Respecto a lo sencillo y cotidiano que les resulta a las docentes hacer uso de las adecuaciones curriculares en su práctica, para lo cual la mayoría; es decir el 65% de la muestra, respondió estar de acuerdo; sin embargo una cuarta parte; es decir el 26% está en desacuerdo y el 9% una mínima parte, manifiesta estar totalmente de acuerdo

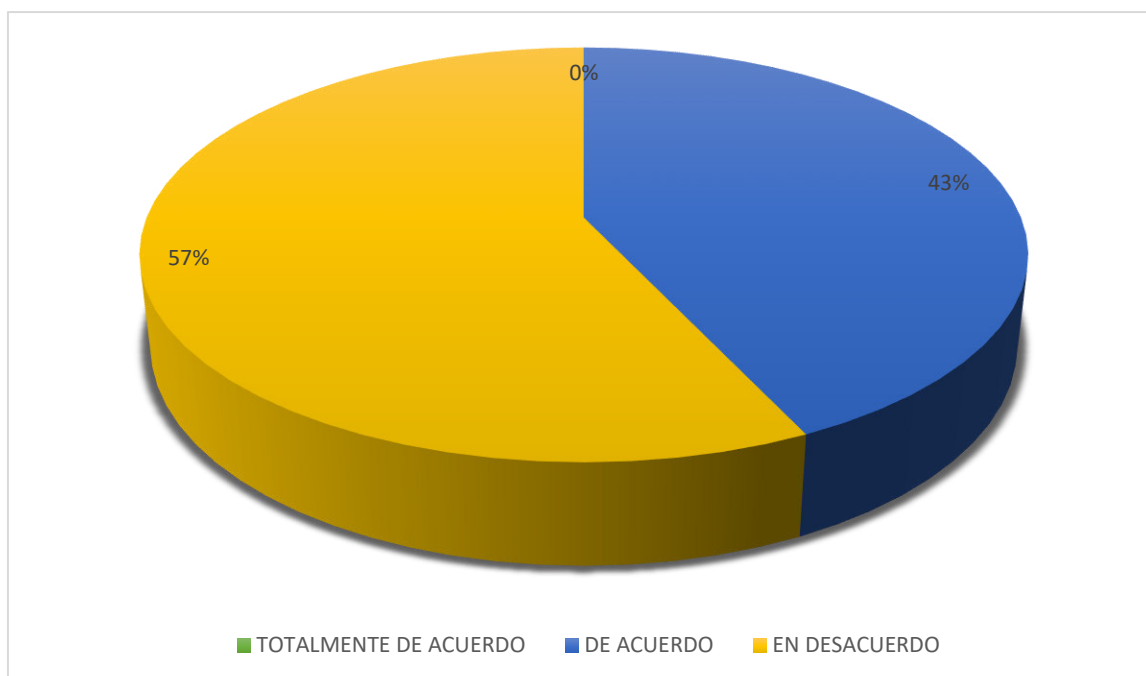


Figura 7. Conocimientos de los docentes para atender alumnos con discapacidad intelectual

De acuerdo al cuestionario aplicado, más de la mitad de la muestra; es decir, el 57% de la muestra, resulta estar en desacuerdo, respecto a los conocimientos y herramientas necesarias para recibir a un alumno con discapacidad intelectual en sus aulas, mientras que el 43% resulta estar de acuerdo y el 0% estar totalmente de acuerdo.

4.2 Estrategias docentes para favorecer la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual.

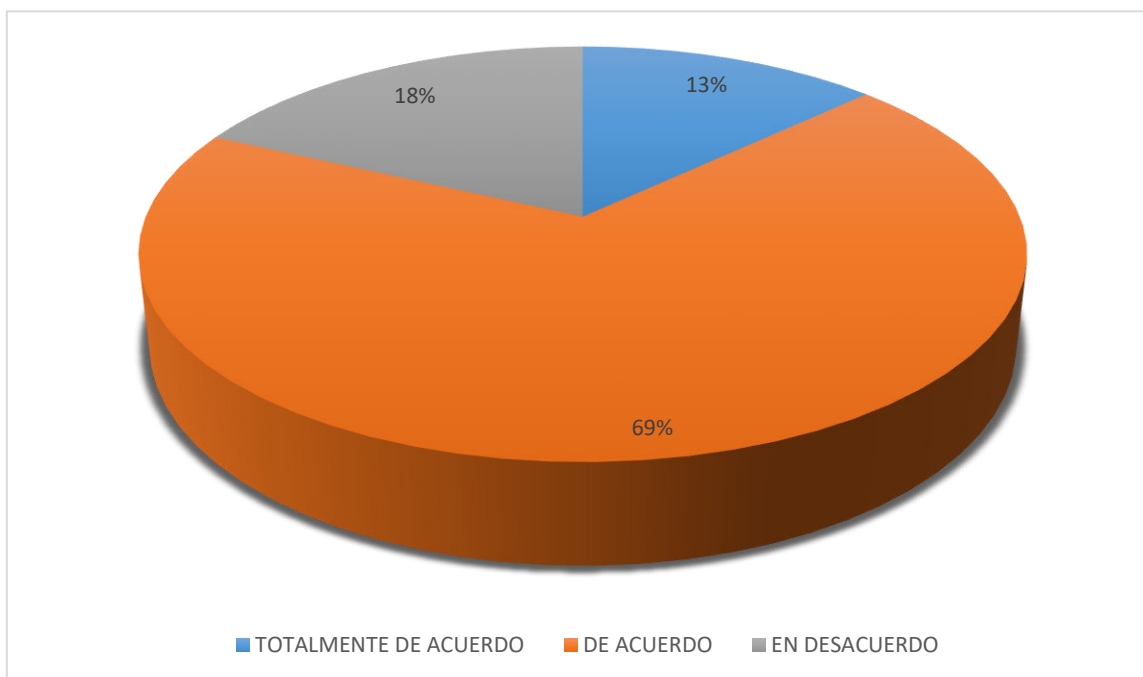


Figura 8. Bienestar de los alumnos con discapacidad intelectual.

Respecto al bienestar de los alumnos con discapacidad intelectual que procura la escuela, resulta que el 13% manifiesta estar totalmente de acuerdo con lo que hace y logra la escuela con estos alumnos, el 69% resulta estar de acuerdo, mientras que el 18%, está en desacuerdo.

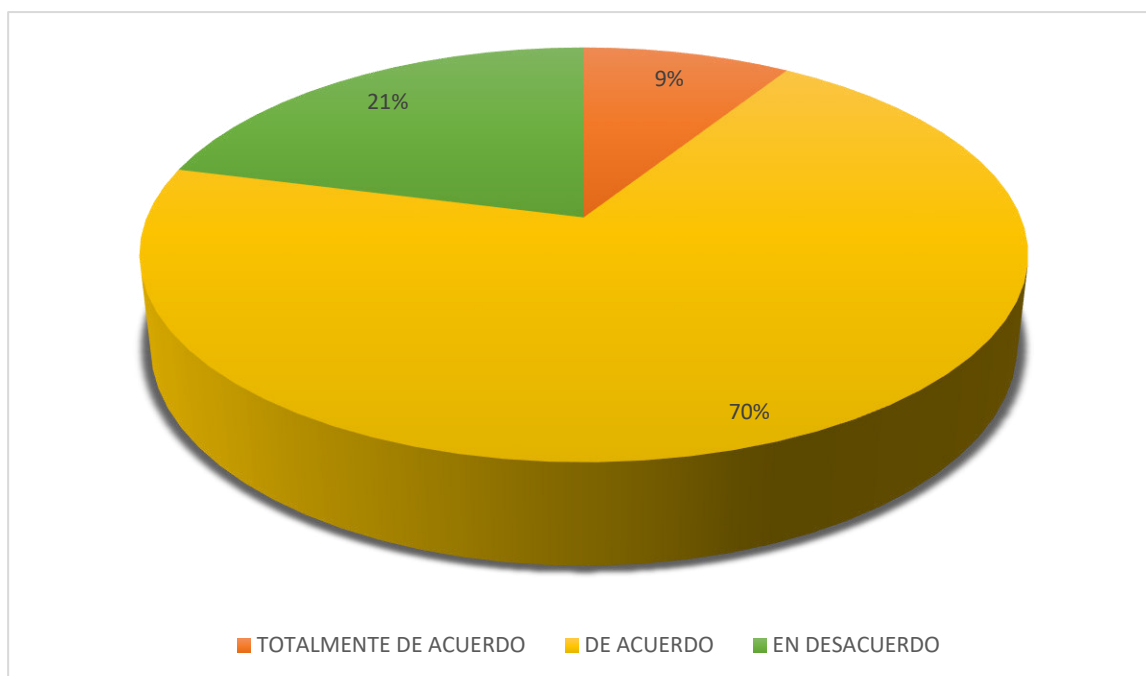


Figura 9. Uso de los recursos de acuerdo a las necesidades del alumnado

Según los resultados obtenidos, el 70% de la muestra manifiesta estar de acuerdo, mientras que el 21% resulta estar en desacuerdo; manifestando no siempre usar de manera flexible los recursos de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual y solo el 9% manifestó estar totalmente de acuerdo.

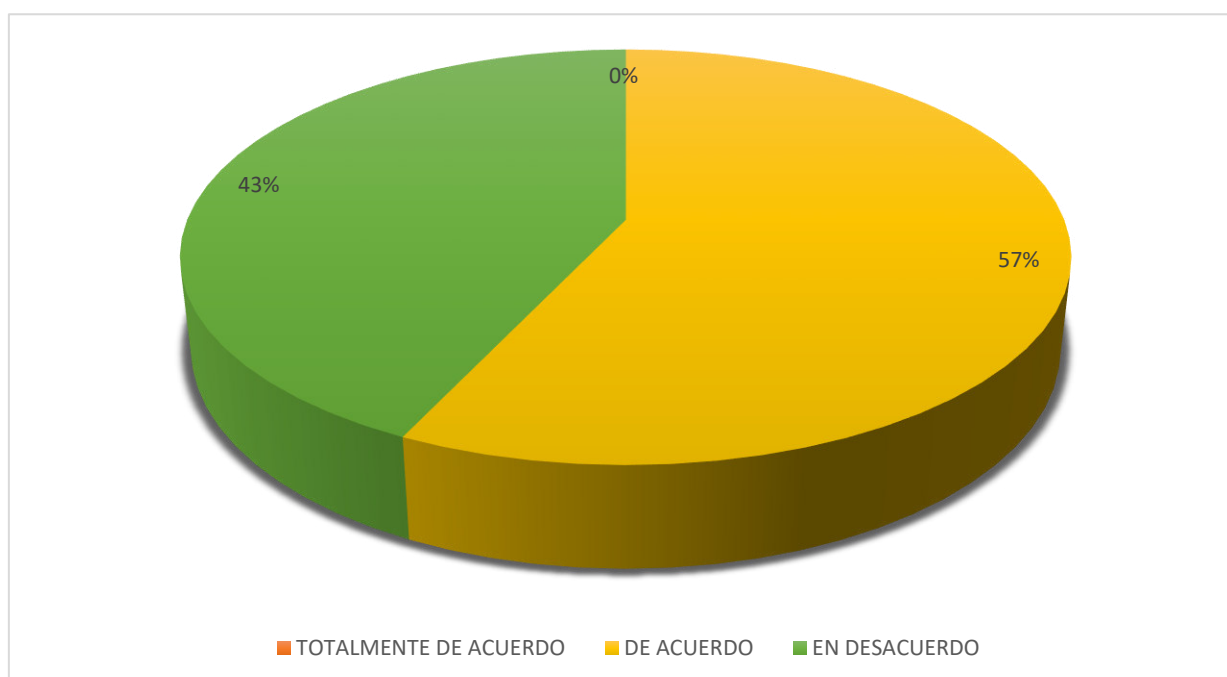


Figura 10. Trabajo responsable con alumnos con discapacidad intelectual.

El 57% resulta estar de acuerdo en asumir el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual, mientras que el 43% manifiesta estar en desacuerdo, por diversas razones, los docentes, no asumen este trabajo con responsabilidad y ni un docente manifiesta estar totalmente de acuerdo.

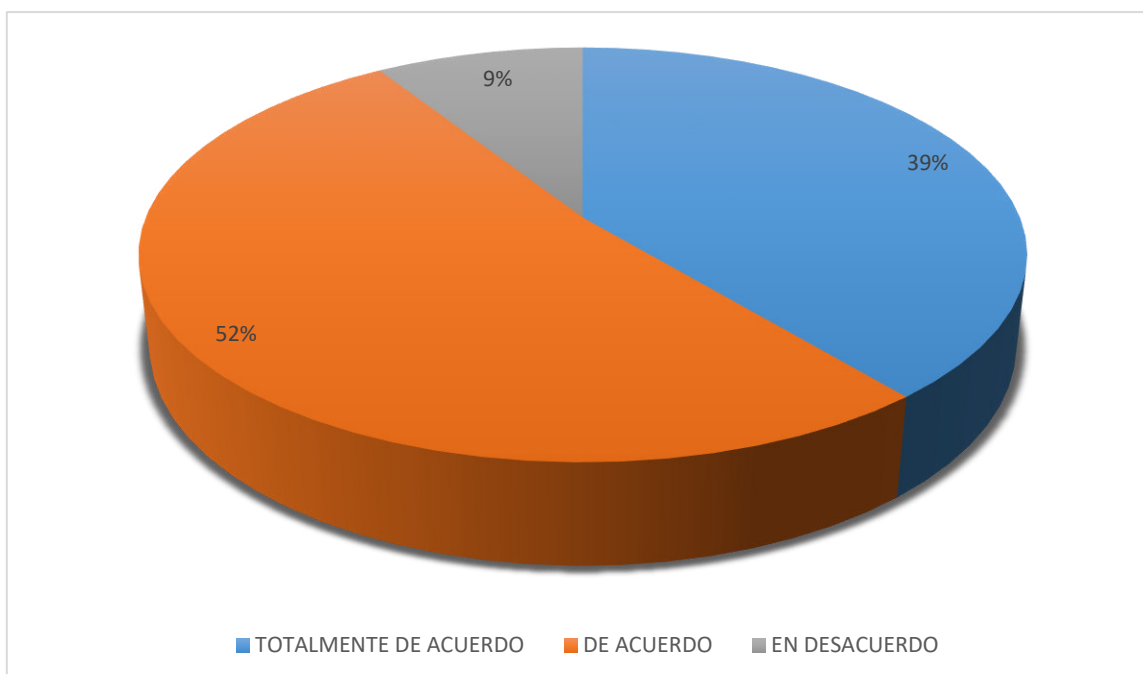


Figura 11. Aceptación hacia los alumnos con discapacidad intelectual

Las escuelas de donde fue tomada la información son escuelas inclusivas; sin embargo, el 9% de la muestra manifiesta estar en desacuerdo en recibir en sus escuelas alumnos con discapacidad intelectual, mientras que el 52% están de acuerdo y el 39% totalmente de acuerdo en recibirlos.

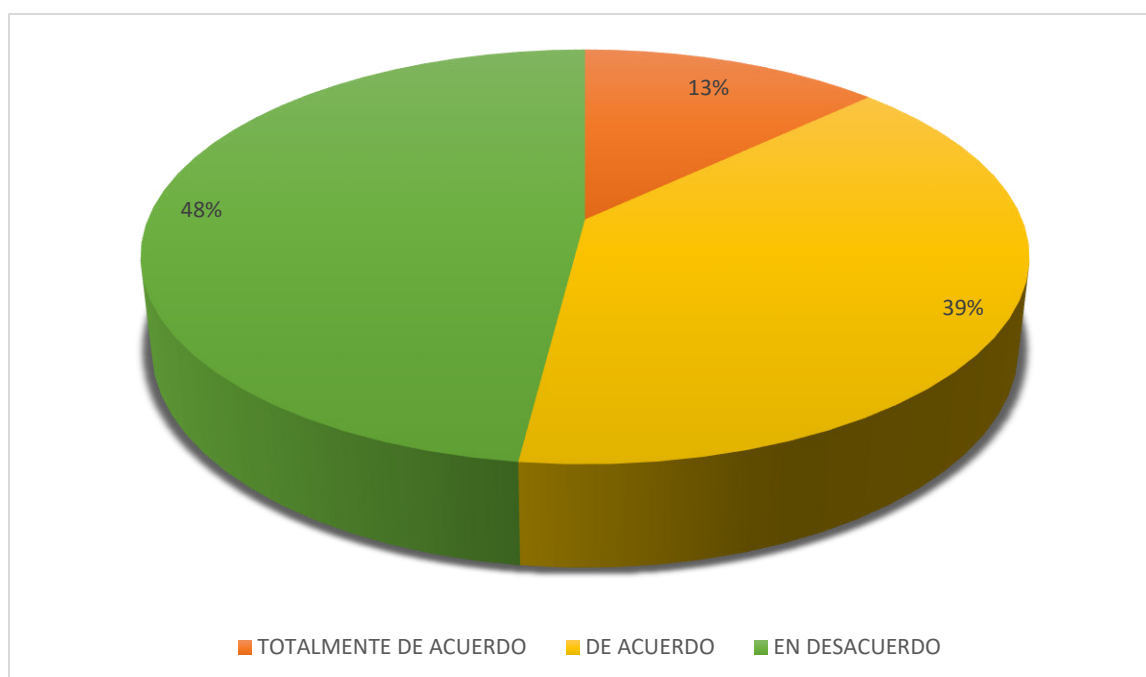


Figura 12. Actividades adecuadas a los alumnos con discapacidad intelectual

Respecto a este cuestionamiento, solo el 13% resultó estar totalmente de acuerdo, en realizar actividades diferentes y adecuadas a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual, mientras que el 39% manifestó estar de acuerdo y el 48%; es decir casi la mitad de la muestra respondió estar en desacuerdo.

4.3 Práctica docente e Inclusión efectiva de alumnos con discapacidad intelectual.

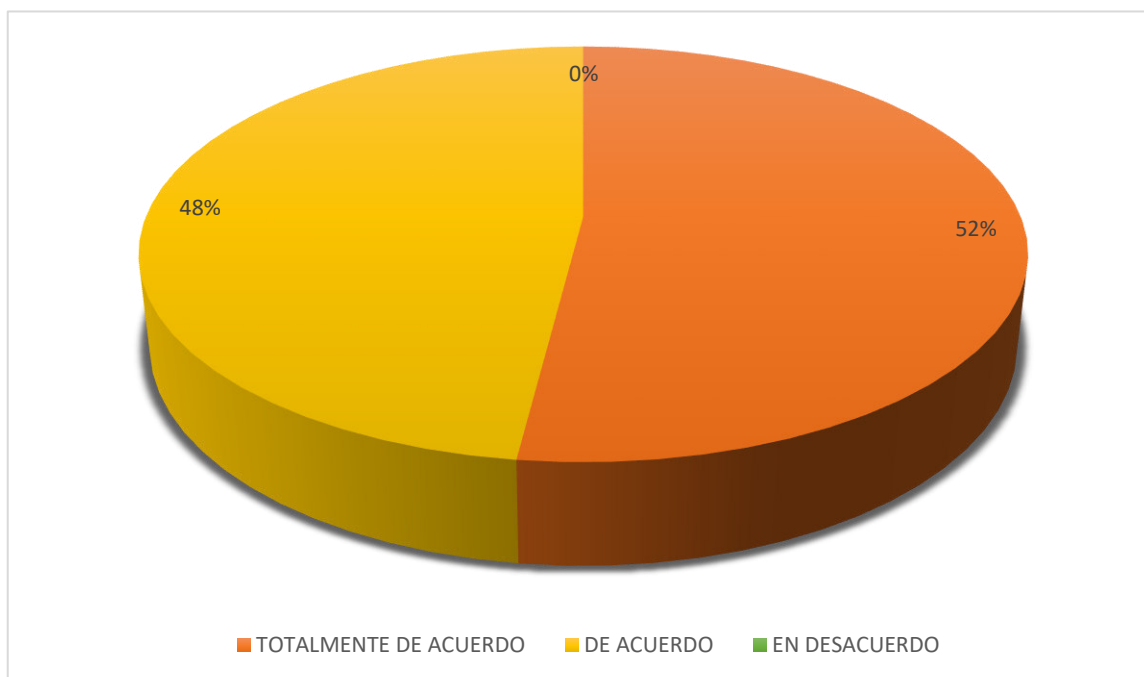


Figura 13. Planeación docente de acuerdo a las diversas necesidades.

Los resultados se encuentran casi parejos, resultando que el 52% de la muestra asegura estar totalmente de acuerdo al planear actividades de acuerdo a las necesidades de los alumnos, mientras que el 48% manifiesta estar solo de acuerdo y ni un solo docente manifestó estar en desacuerdo.

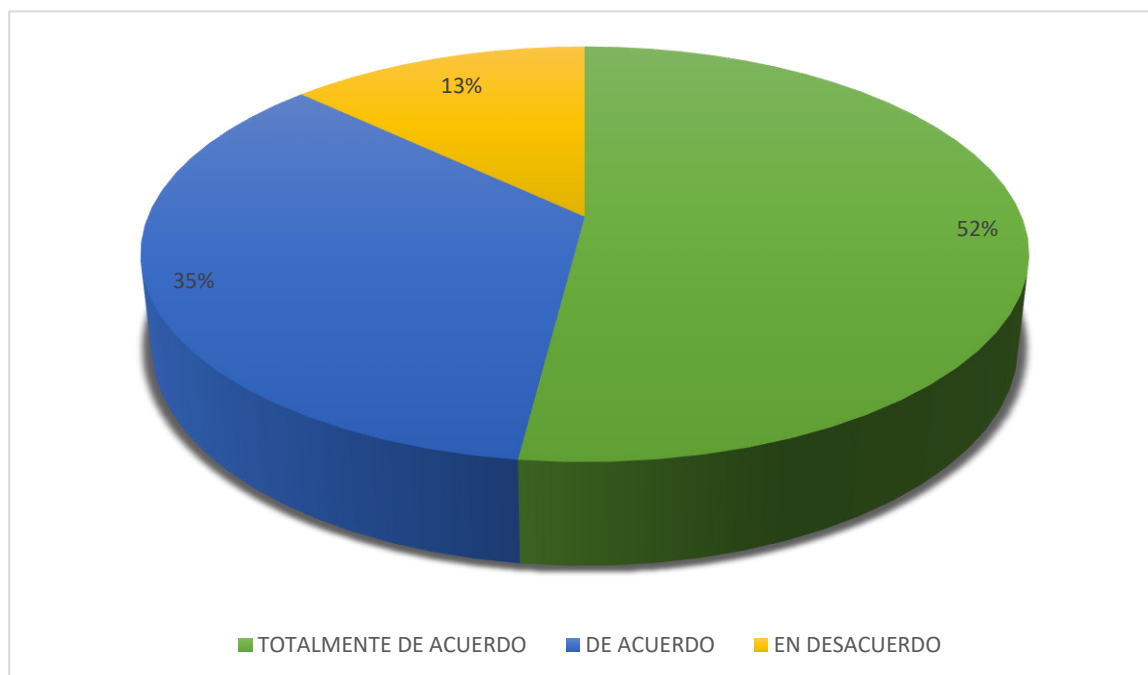


Figura 14. Actividades de copia mecánica

Respecto a esta pregunta, se encuentra que el 52% resulta estar totalmente de acuerdo, dado por entendido que evitan las actividades de copia mecánica, el 35% está de acuerdo, mientras que el 13% resulta estar en desacuerdo; es decir, que aún continúan con estas prácticas.

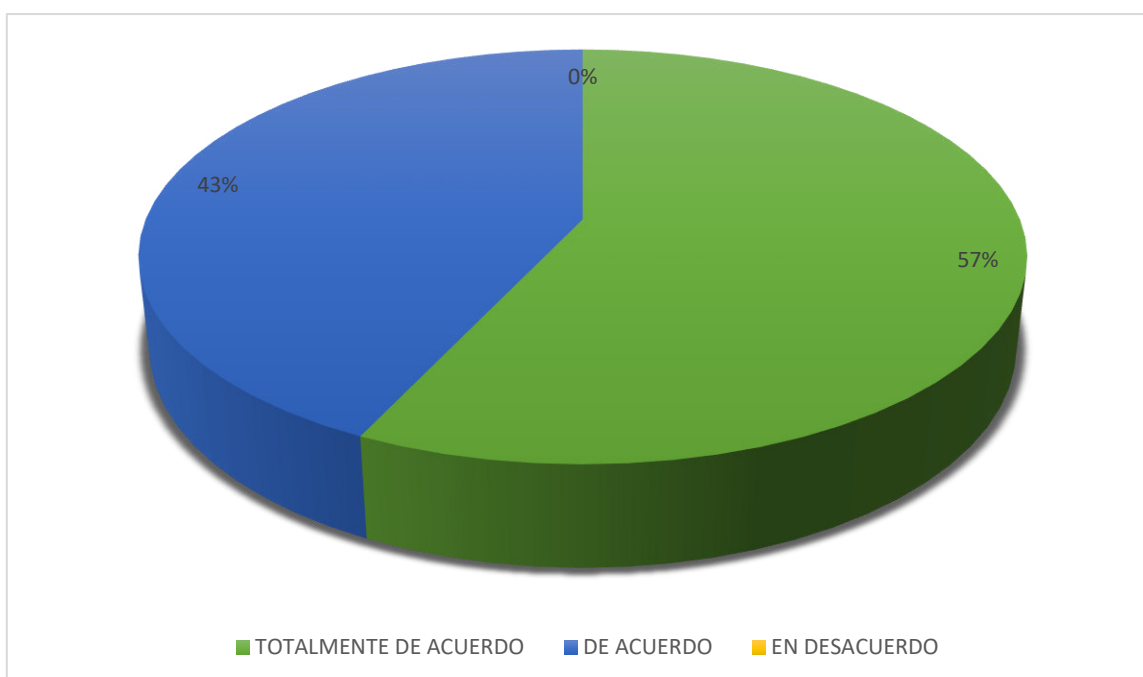


Figura 15. Diversas modalidades de trabajo en el aula.

El 57% de la muestra manifiesta estar totalmente de acuerdo en desarrollar sus situaciones de aprendizaje tomando en cuenta el trabajo individual, en parejas y en grupo, el 43% resulta estar de acuerdo y ningún docente expresa estar en desacuerdo; es decir ninguno este tipo de organización durante el desarrollo de las actividades.

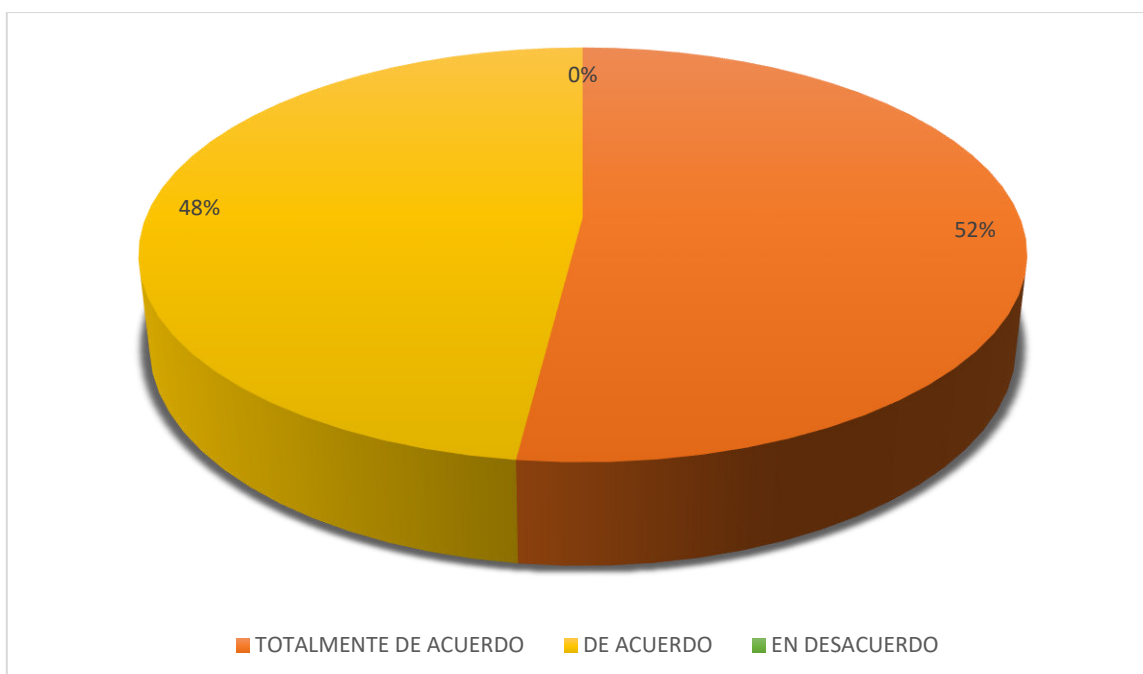


Figura 16. Actividades diversas en el aula.

El 52% de la muestra manifiesta estar totalmente de acuerdo, expresando contemplar en su planeación didáctica diversas actividades y recursos como el debate, dibujo, resolución de problemas, uso de la tecnología entre otros; mientras que el 48% está de acuerdo y ningún docente expresa estar en desacuerdo.

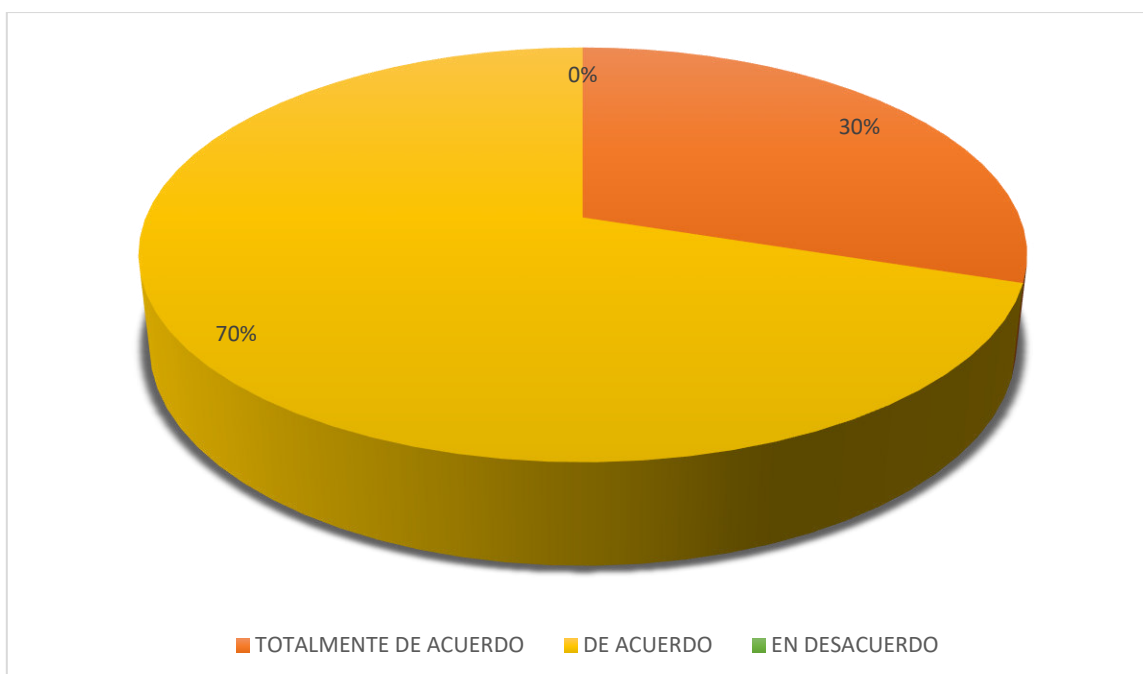


Figura 17. Atendiendo la diversidad.

El 70% de los docentes, muestran estar de acuerdo en procurar desarrollar en su planeación un entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, capacidad diferenciada o religión, mientras que el 30% expresan estar de acuerdo y ningún docente manifiesta estar en desacuerdo.

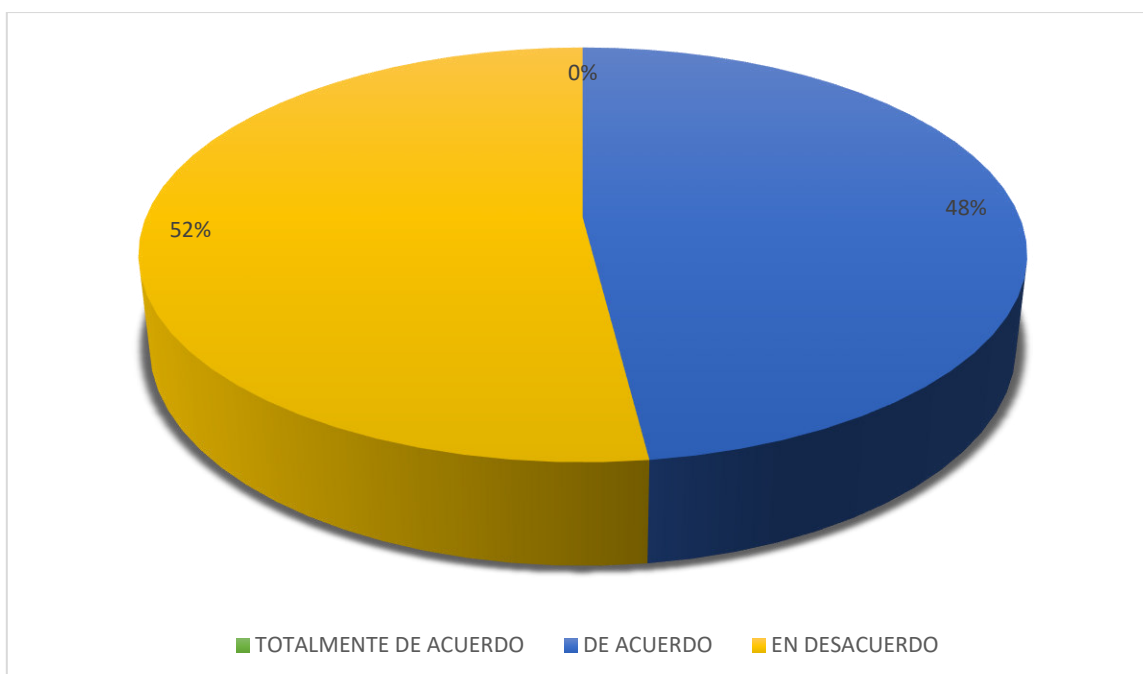


Figura 18. Colaboración de los padres de familia.

Respecto a la colaboración de los padres de familia en las actividades escolares: el 48% muestra estar de acuerdo ante la respuesta de los padres, ningún docente expresa estar totalmente de acuerdo, mientras que el 52% manifiesta estar en desacuerdo, entendiendo que resulta difícil contar con la participación activa de ellos en las prácticas escolares.

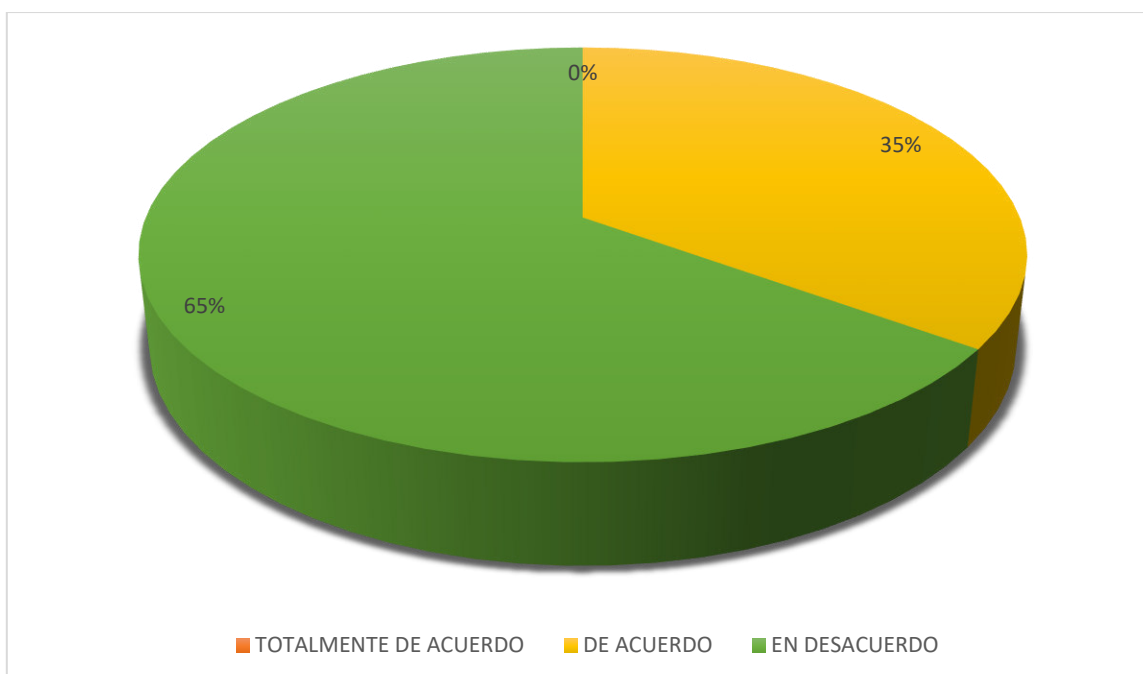


Figura 19. Capacitación docente sobre la diversidad.

De acuerdo al nivel de capacitación que reciben los docentes ante la exigencia de atender la diversidad, ningún docente está totalmente de acuerdo, el 35% manifiesta estar de acuerdo considerando que este porcentaje es menos de la mitad de la muestra y un gran porcentaje; es decir, el 65% expresa estar en desacuerdo, expresando poca capacitación ante el tema.

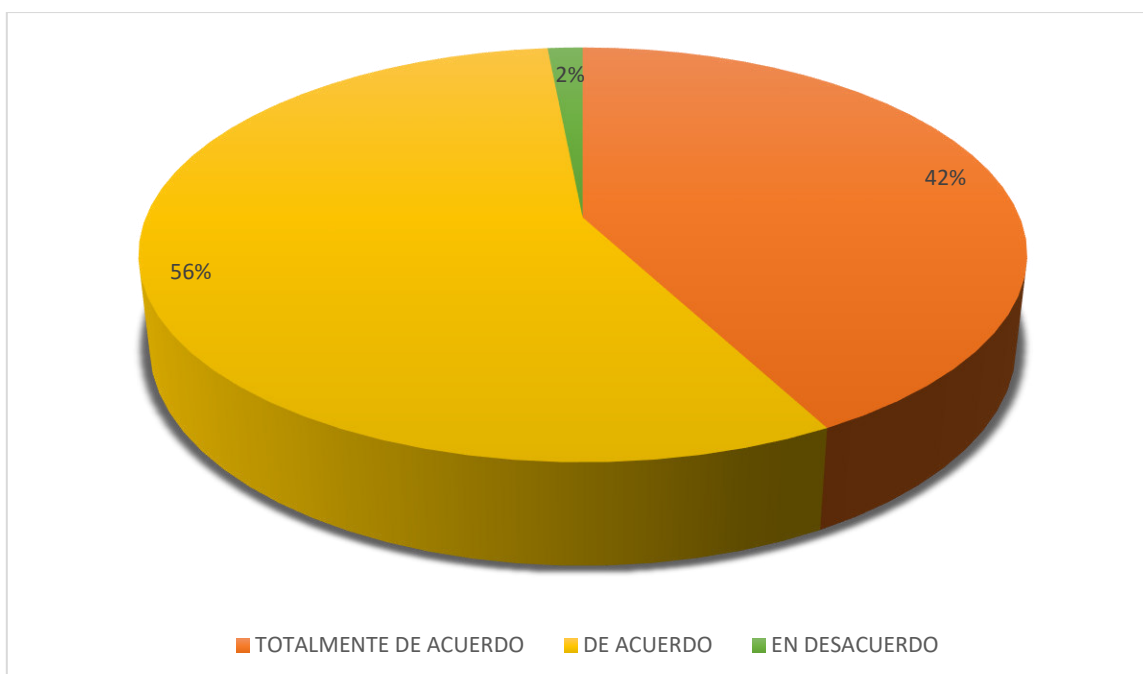


Figura 20. Integración en las escuelas.

Respecto a este cuestionamiento, el 42% de la muestra resulta estar totalmente de acuerdo en asumir el trabajo ante la diversidad de sus alumnos, el 56% expresa estar de acuerdo y un 2% en desacuerdo, manifestando así no asumir el trabajo de integración ante la diversidad.

4.4 Participación activa de los padres de familia en las actividades escolares.

Los siguientes resultados se obtuvieron del cuestionario aplicado a 250 padres de familia que llevan a sus hijos a los 4 preescolares en los que está integrada la USAER 50.

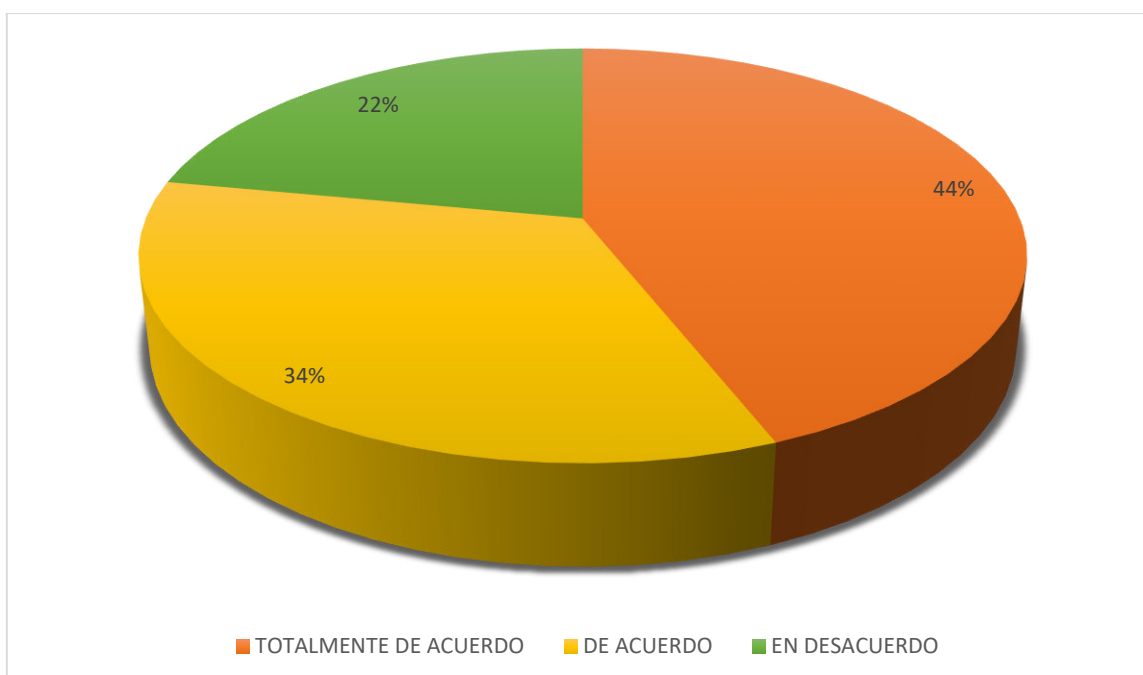


Figura 21. Información a los padres sobre el progreso de los alumnos.

De los 250 padres de familia que forman parte de la muestra, el 44% manifiesta estar totalmente informado del progreso que llevan los niños en las escuelas, el 34% resulta estar de acuerdo, mientras que el 22% expresa estar en desacuerdo.

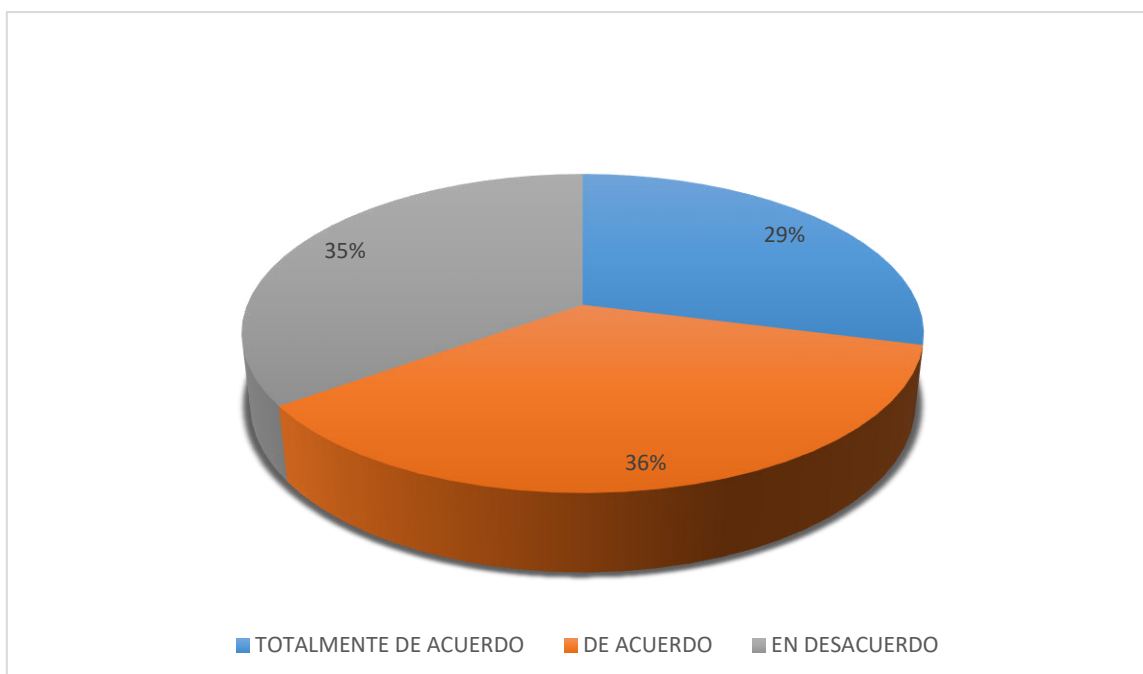


Figura 22. Apoyo de los padres en casa.

Ante este cuestionamiento el 29% de la muestra asegura estar totalmente de acuerdo; es decir apoyan el trabajo de sus hijos en casa, el 36% está de acuerdo, mientras que el 35% un porcentaje importante, expresa estar en desacuerdo, por lo que se puede explicar en la falta de apoyo a sus hijos.

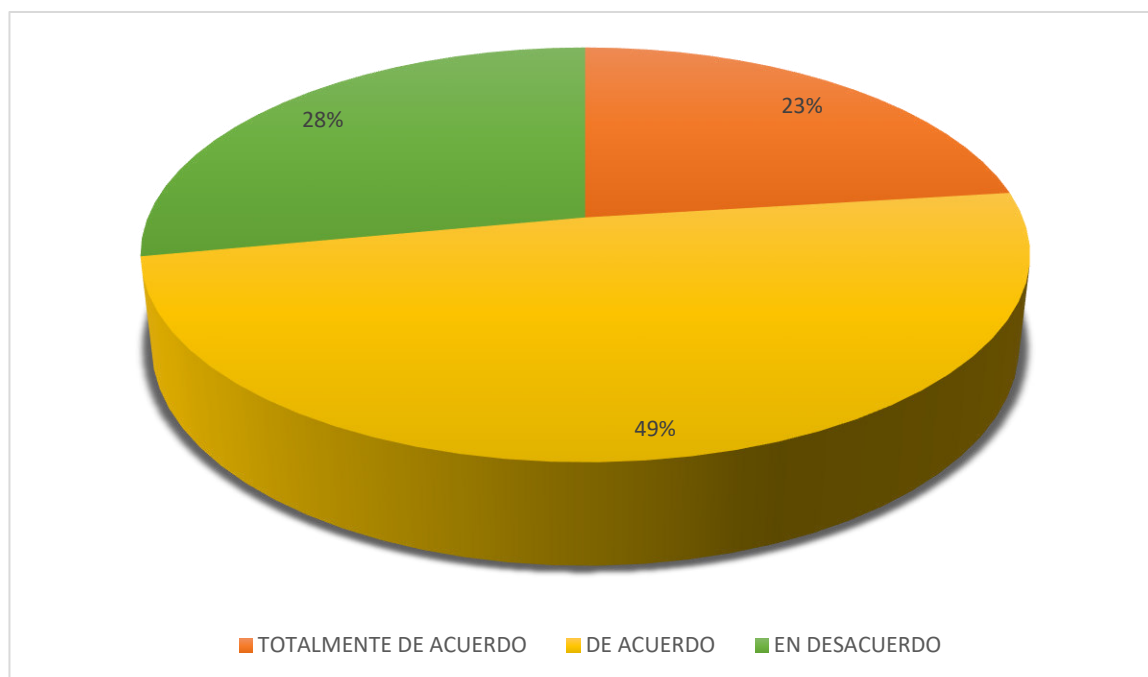


Figura 23. Participación de los padres en actividades escolares.

El 23% resulta estar totalmente de acuerdo, es decir consideran tener una participación activa en las actividades que propone la escuela, el 49% expresa estar de acuerdo, mientras que el 28% manifiesta estar en desacuerdo lo que se traduce en nula participación en las actividades escolares.

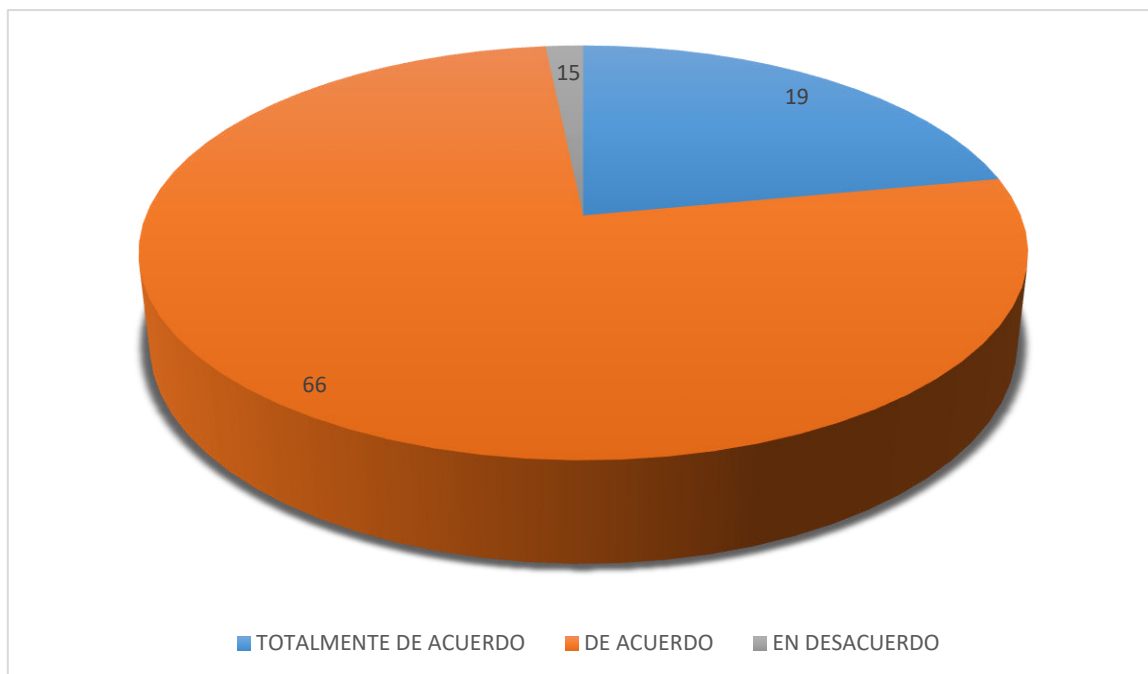


Figura 24. Conocimiento de los padres hacia el desempeño de sus hijos.

Ante este cuestionamiento, el 19% es decir menos de la cuarta parte de la muestra manifiesta estar totalmente de acuerdo; es decir, se preocupa y pregunta constantemente por el desempeño escolar de sus hijos, el 66% expresa estar de acuerdo y el 15% resulta estar en desacuerdo lo cual se interpreta en no preguntar constantemente por el desempeño de sus hijos.

4.5 Opinión de los padres de familia hacia la educación inclusiva.

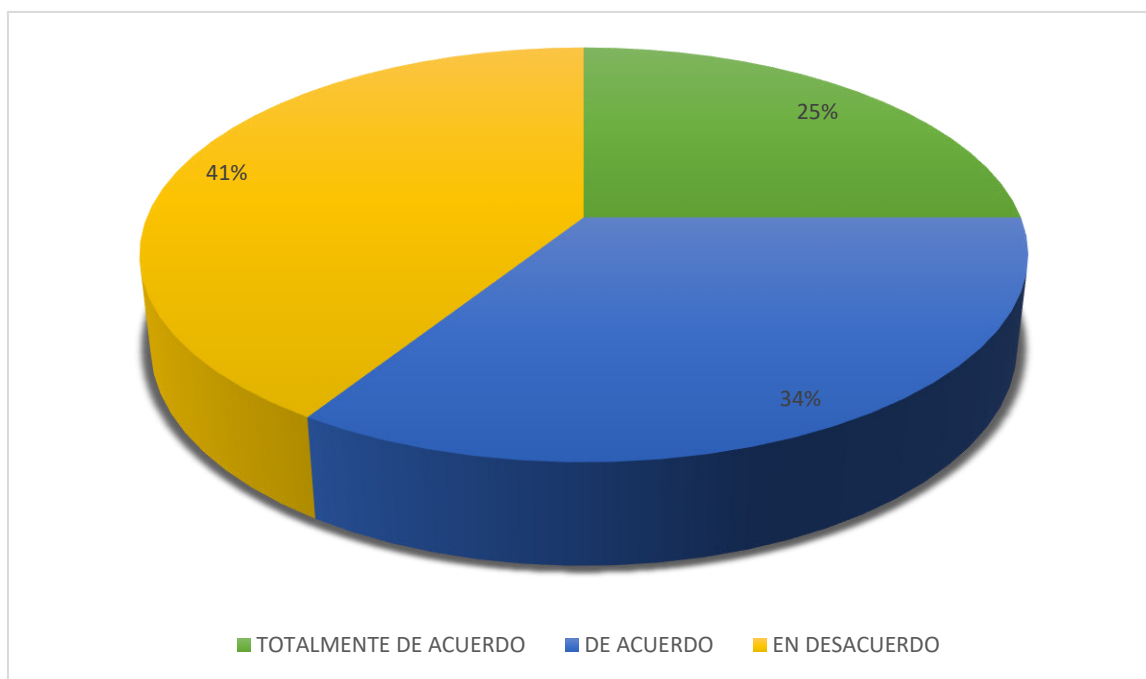


Figura 25. Resultado de proyectos sobre inclusión educativa.

El 25% de la muestra expresan estar totalmente de acuerdo con los resultados que se obtienen de los proyectos y actividades de inclusión educativa; el 34% resultan estar de acuerdo, mientras que el 41% manifiestan estar en desacuerdo, lo que significa que este porcentaje considera que los resultados obtenidos respecto al tema de inclusión no son considerados buenos.

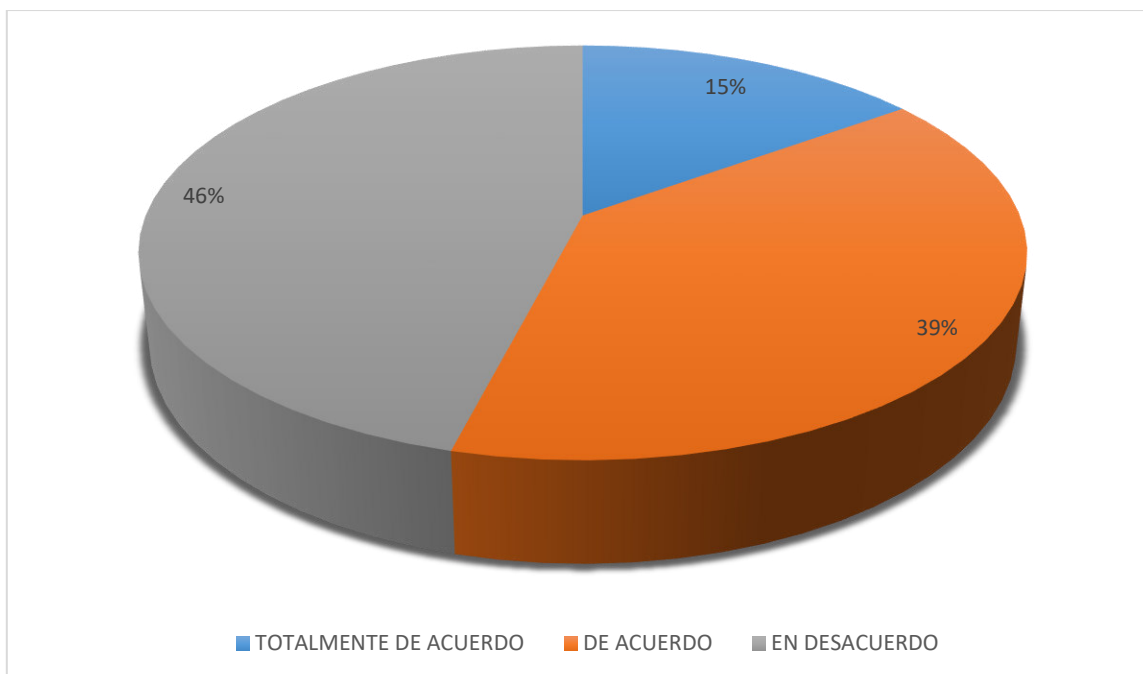


Figura 26. Apoyo de los maestros hacia los alumnos.

El 15% de los padres de familia que forman parte de la muestra, aseguran estar totalmente de acuerdo en que los docentes trabajan más duro para apoyar a algunos alumnos que a otros, el 39% manifiesta estar de acuerdo, mientras que el 46% está en desacuerdo; es decir no consideran que exista un apoyo extra para algunos alumnos.

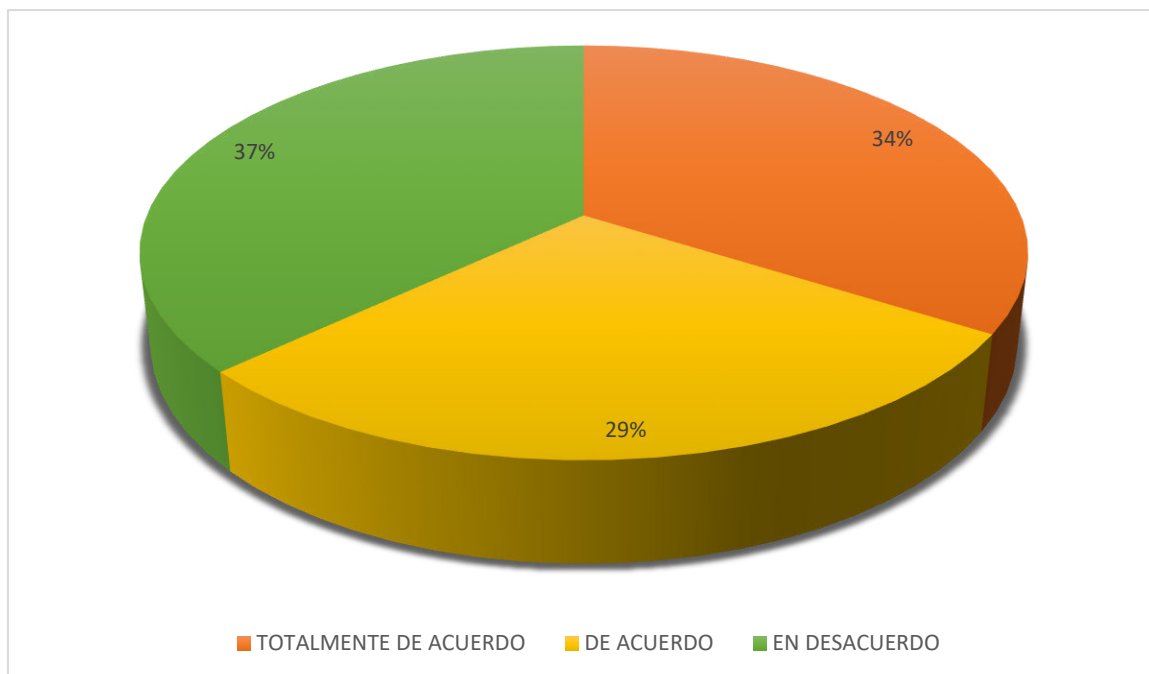


Figura 27. El trato hacia las familias por parte de la escuela.

Ante este cuestionamiento, el 34% de la muestra, manifiesta estar totalmente de acuerdo en que todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen; el 29% asegura estar de acuerdo; mientras que el 37% expresan estar en desacuerdo, lo que lleva a creer que alguna vez, han sentido un trato diferente.

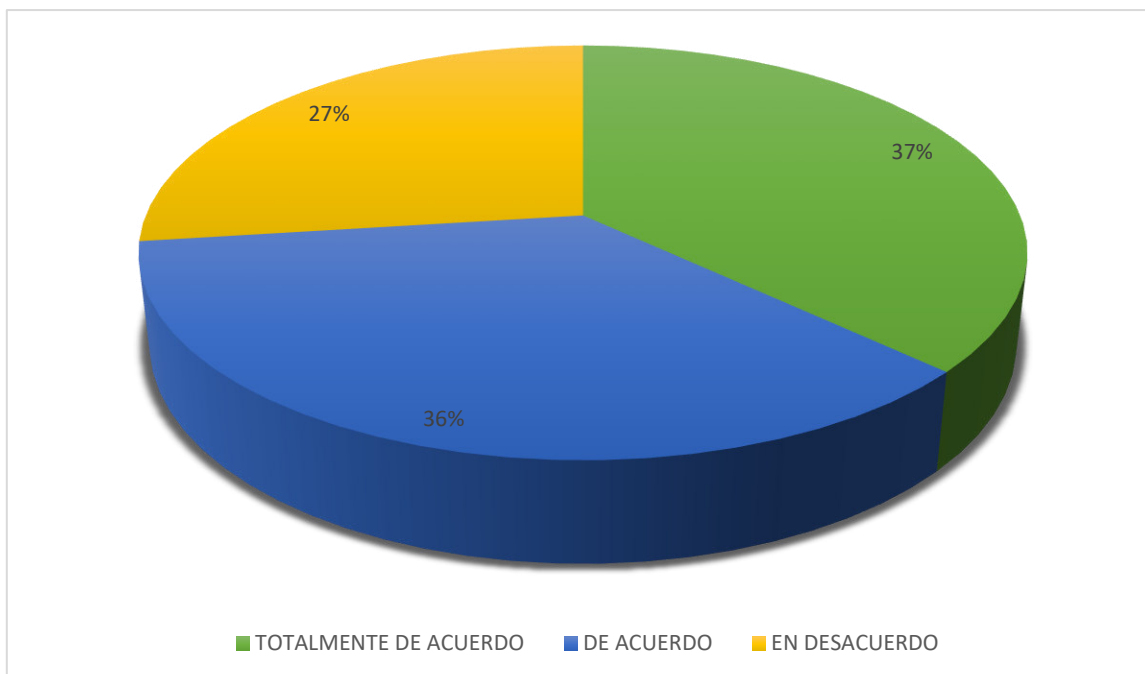


Figura 28. Atención hacia los alumnos con discapacidad.

El 37% de la muestra, asegura estar totalmente de acuerdo y piensan que los docentes pueden recibir y atender en sus aulas a los alumnos con alguna discapacidad; el 36% manifiesta estar de acuerdo, mientras que el 27% resulta en desacuerdo, lo que lleva a interpretar que por diversas causas consideran que los docentes no deben recibir a estos alumnos.

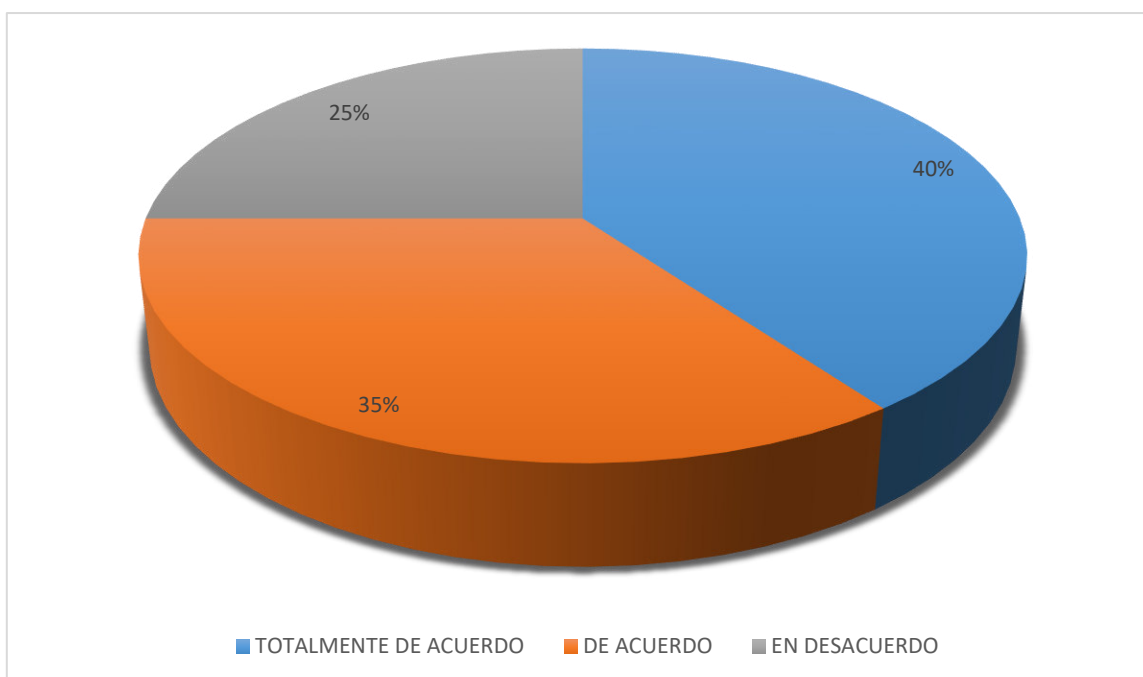


Figura 29. Apoyo de la USAER en la escuela regular.

A este cuestionamiento, el 40% de la muestra; es decir, poco menos de la mitad, reconocen estar de acuerdo que el servicio de USAER, se integre al trabajo de las escuelas de educación regular; el 35% asegura estar de acuerdo; y el 25% de la muestra; es decir, una cuarta parte manifiesta estar en desacuerdo con el apoyo que brinda esta unidad a las escuelas.

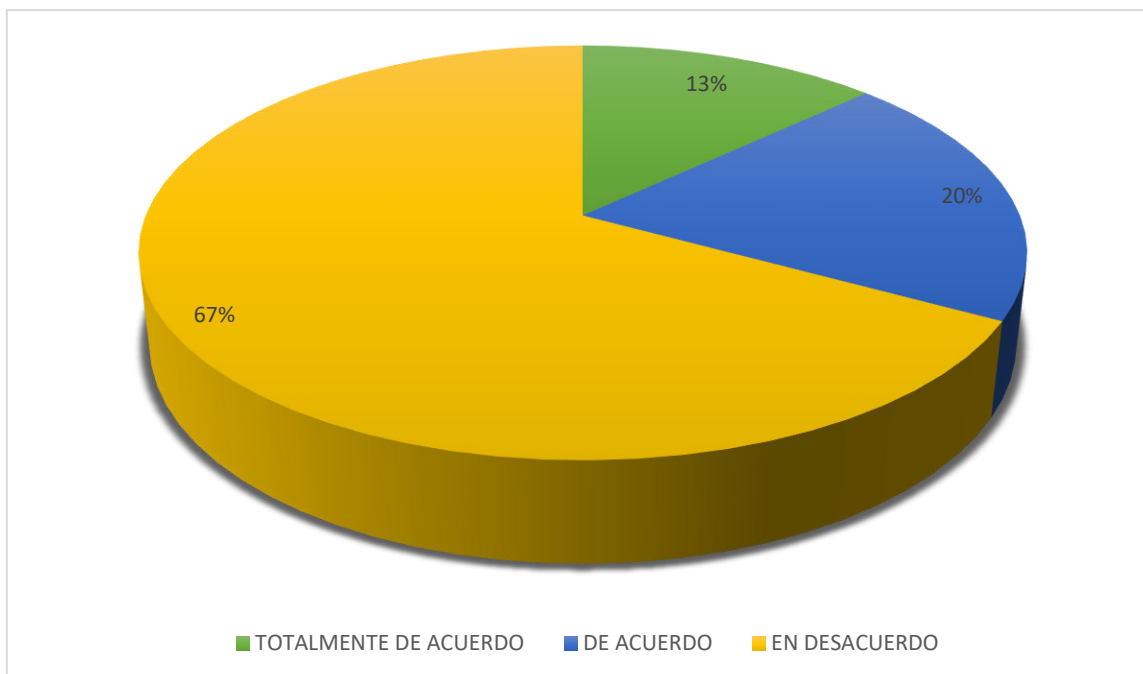


Figura 30. Integración de los alumnos con discapacidad intelectual en la escuela regular

Respecto a este cuestionamiento, solo el 13% de la muestra refiere estar totalmente de acuerdo en que en esta escuela estén los alumnos con N.E.E o con alguna discapacidad incluyendo la intelectual, el 20% asegura estar de acuerdo; mientras que un gran porcentaje; es decir el 67% más de la mitad de la muestra manifiesta estar en desacuerdo.

Los resultados plasmados anteriormente sirven para rendir cuentas de lo que actualmente se realiza en las escuelas de educación regular respecto al tema de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual y la participación de los padres de familia.

4.6 Contexto escolar.

Tabla 6.

Edificio escolar.

Escuela	Tamaño de la escuela (terreno)	Número de aulas	Número de edificios	Número de baños	Tamaño del patio	Canchas	Áreas verdes	Áreas Lúdicas.
Paraíso Infantil	Grande	6	3	2	Grande	1	Descuidadas	Mal estado
José Narváez Márquez	Chica	5 y 1 adaptada en la cancha	2	2	Pequeño	1	No cuenta con áreas verdes	No hay en la escuela
Laura Elena Arce Cavazos	Grande	2 y 1 adaptada en la cocina	1	2	Grande	1	En buen estado	En buen estado.
Ignacio Manuel Altamirano	Grande	8	5	2	Grande	1	Descuidadas	Mal estado.

De las cuatro escuelas observadas, 3 cuentan con terrenos y patios grandes; sin embargo sus áreas verdes y lúdicas se encuentran en mal estado; en dos escuelas las aulas no son óptimas pues están adaptadas en la cocina.

Tomando en cuenta que en cada una de las escuelas asisten alumnos con discapacidad intelectual, se llevó a cabo la observación de los espacios físicos para conocer si las condiciones son las adecuadas para favorecer la inclusión y el buen desenvolvimiento de estos alumnos, lo cual se observa en la tabla mostrada anteriormente, donde se puede observar que la mayoría de estas escuelas cuentan con terrenos grandes; sin embargo las aulas no son las más adecuadas para un buen desarrollo, pues en varias de ellas existen aulas adaptadas en las cocinas, sus áreas verdes y los espacios lúdicos se encuentran descuidados y en muchas de las escuelas resultan incluso peligrosos.

Las aulas no resultan propicias para el buen desarrollo e inclusión de estos alumnos, pues la mayoría de éstas resultan poco espaciosas, con poca ventilación pero buena iluminación, sin señalamientos para los alumnos, cuentan con bastante material didáctico al cual no le dan el uso adecuado y mobiliario en condiciones regulares en la mayoría de las escuelas.

Tabla 7.

Aulas

Escuela	Tamaño	Ventilación.	Iluminación	Señalamiento de aulas	Distribución del mobiliario	Ubicación del mobiliario	Materiales didácticos	Condiciones del mobiliario
Paraíso Infantil	3 amplias y 3 pequeñas	Poca	Buena	No existe	amontonado	Por equipos	Bastante material	Condiciones regulares
José Narváez Márquez	Pequeñas	Poca	Regular	No existe	amontonado	Por equipos	Bastante material	Condiciones regulares
Laura Elena Arce Cavazos	1 grande, 1 pequeña, 1 adaptada en la cocina	Bien iluminadas	Buena ventilación	No existen señalamientos	Amontonado	Por equipos	Poco material	Buenas condiciones
Ignacio Manuel Altamirano	2 grandes, 6 pequeñas	Bien iluminadas	Regular	No existen señalamientos	Amontonado	Por equipos	Bastante material	Buenas condiciones.

Los datos aquí contenidos, reflejan que las aulas son muy pequeñas y por lo tanto limitan la movilidad dentro de la misma.

De las escuelas analizadas dos tienen rampas de acceso y dos no, ninguna de las escuelas cuenta con barandales, el tamaño de las puertas de las aulas y baños son muy angostas y los lavabos resultan a una altura poco accesible para los alumnos.

Tabla 8.

Adecuaciones arquitectónicas.

Escuela	Rampas de acceso	Barandales	Ancho de las puertas óptimo para el paso de sillas de ruedas	Altura de los lavabos.
Paraíso Infantil	si	no	angostas	altos
José Narváez Márquez	no	no	angostas	altos
Laura Elena Arce Cavazos	no	no	angostas	altos
Ignacio Manuel Altamirano	si	si	angosto	altos

Dos de las escuelas observadas cuentan con rampas de acceso y dos no; solo una tiene barandales y en las cuatro escuelas no se cuenta con las medidas necesarias.

CAPÍTULO V

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

5.1 Discusiones.

En este proceso de investigación se analizó cómo se está dando la inclusión de los niños con discapacidad intelectual de los 4 jardines de niños de la zona escolar 007, que atiende la USAER 50 de Champotón, durante el ciclo escolar 2015-2016, con base en las estrategias que utilizan las docentes dentro del aula regular.

Sobre todo, se analizó acerca de los conocimientos que poseen los docentes sobre la educación inclusiva; de la atención oportuna que ofrecen los docentes a los niños con discapacidad intelectual, así como, sobre la participación activa de los padres de familia en las actividades escolares, y de la opinión que tienen estos hacia las estrategias de la escuela y la educación inclusiva.

5.1.1 Conocimientos acerca de la Inclusión educativa.

Según los resultados más de la mitad de la comunidad docente manifiesta no tener los conocimientos necesarios para ofrecer a los alumnos una educación de verdadera calidad con espacios que fomenten igualdad de oportunidades para todos en el desarrollo de situaciones de aprendizaje; así como herramientas adecuadas para desarrollar acciones a favor de la atención de los alumnos con discapacidad intelectual en sus aulas, de acuerdo a las respuestas proporcionadas por docentes, se puede constatar que no realizan actividades diferentes para los alumnos con discapacidad intelectual, por lo que se denota que no realizan adecuaciones curriculares; ya que

una minoría de docentes expusieron no considerarlas en sus planeaciones, lo cual es fundamental en el programa de educación inclusiva y la mayoría las considera necesarias pero hacen poco uso de ellas.

Es por ello, como bien refiere Arnaiz, P. (2003), la inclusión de los niños con N.E.E, al sistema regular, pocas veces resulta satisfactoria en su totalidad “entre otras razones, porque los profesores carecen de la preparación para identificarlos, tratar las discapacidades específicas que padecen y darle el seguimiento adecuado”

Sin embargo, quedó en manifiesto de acuerdo a las opiniones de los docentes que no reciben formación o capacitación respecto al tema de igualdad de oportunidades educativas de las personas con discapacidad. Como bien cita Díaz-Aguado (1996) “el papel del profesor es clave para favorecer interacciones positivas entre los niños”, pero ¿qué sucede cuando es el mismo profesor el que limita ésta participación e interacción?, lo cual revela que el profesor no fomenta la participación de los alumnos dentro del aula, lo que lleva a deliberar que es debido a la falta de estrategias para realizarlo como consecuencia de la nula preparación.

La experiencia de convivir cada día con docentes de educación regular en escuelas inclusivas, permite ver un panorama real en el que aunque la mayoría mencionó estar de acuerdo con el programa de inclusión educativa y brindar todo lo necesario para satisfacer las necesidades de los alumnos, se observa que en las escuelas es diferente, a pesar que los alumnos con discapacidad son aceptados e integrados, los docentes muchas veces manifiestan rechazo hacia estos alumnos.

5.1.2 Estrategias docentes para favorecer la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual.

La mayoría de los docentes, al hacer referencia a las estrategias que utilizan dentro de sus aulas, denotan no lograr brindar una atención oportuna y eficaz a estos alumnos, como consecuencia de no asumir el trabajo con responsabilidad, al parecer y de acuerdo a lo analizado, aún no saben qué hacer con ellos respecto a la inclusión, ésta podría ser una de las razones por las que el programa de inclusión no está funcionando correctamente dentro de las escuelas de educación regular, otra de las razones pudiera deberse a que los docentes basan sus planeaciones en las habilidades y capacidades de la mayoría del grupo, sin considerar a los alumnos con discapacidad intelectual.

Respecto a lo anterior Verdugo, (2006) refiere que “Los propósitos de la integración son buenos; sin embargo, existe una gran distancia entre sus propósitos y la realidad que se observa en el aula”. Así, los niños con discapacidad intelectual integrados: a) no se benefician del diálogo que los maestros establecen con el resto del grupo, b) no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar y c) no reciben la atención educativa que requieren para superar sus necesidades especiales y participar adecuadamente en las actividades del aula regular.

Resulta poco razonable observar que a pesar de la difusión que se le da al proceso de inclusión, existan docentes que manifiesten estar en desacuerdo en recibir

en las aulas regulares a los alumnos con discapacidad intelectual, lo cual se percibe como un rechazo hacia esta población.

Uno de los principales aspectos relacionados con la educación del alumnado con discapacidad tiene que ver con la educación segregada o no, de este alumnado. La opción por la segregación es una perspectiva basada en un modelo tradicional psicomédico y orientado al individuo (Jordán, 2006), “que entiende que las personas con discapacidad necesitan un espacio aparte, lo que justifica la existencia de escuelas especiales y clases diferenciadas”.

Por su parte, muchos docentes consideran que los alumnos con discapacidad intelectual integrados en sus aulas, son alumnos del servicio de USAER, dejando la encomienda de éste trabajo al servicio de apoyo, otro aspecto a considerar son los recursos con los que cuentan las escuelas, pues no siempre son utilizados de manera flexible adaptándolos a las necesidades de los alumnos que lo requieren, esto de acuerdo a lo manifestado por los docentes.

5.1.3 Práctica docente e Inclusión efectiva de alumnos con discapacidad intelectual.

En la realidad de las escuelas, y ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual, los docentes manifiestan que muchas veces no logran hacer uso de estrategias adecuadas dentro de la práctica en el trabajo con estos alumnos, lo que pudiera resultar de la falta de preparación o capacitación.

Existe una gran diferencia entre lo que se les exige en el trabajo y lo que se les ofrece para lograrlo, es por ello que cuestionarlos sobre la capacitación que reciben era imprescindible de saber el nivel que reciben los docentes ante la exigencia de atender la diversidad, por lo que podemos encontrar que: ningún docente está totalmente de acuerdo, y más de la mitad de la muestra expresó estar en desacuerdo, afirmando poca capacitación sobre el tema.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Ortiz (2000) sugiere que se debe adoptar una enseñanza y un aprendizaje interactivos. En esta nueva comprensión de la enseñanza se hace más compleja la acción docente, al considerar básica su acción crítica adecuando el currículo común a las diferentes necesidades individuales, por lo que se estaría hablando de realizar adecuaciones curriculares.

En el planteamiento del problema, se manifiesta una integración de los alumnos con discapacidad intelectual en las aula de educación regular más no una inclusión, lo cual se consideraba que quizás se debía a el poco conocimiento de las docentes de educación regular hacia las características de las personas con discapacidad intelectual; así como, las inadecuadas estrategias para abordar el trabajo con ellos; actualmente y después de aplicar el cuestionario a docentes como instrumento de investigación se encuentra que realmente existe un deficiente trabajo con estos alumnos y la realidad está muy lejos de alcanzar las expectativas del programa.

Velázquez, Elizabeth, (2010) encuentra que “con la implementación del Programa de Integración han salido a la luz las creencias y las expectativas en relación a los niños con discapacidad”, lo cual debido a los resultados de investigación se relaciona con una formación insuficiente, recursos, tiempos específicos de

coordinación y reflexión, nos lleva pensar que las insuficiencias encontradas en el proceso de Integración se han incrementado por una parte, por la deficiente coordinación entre los miembros de los centros, y por otra, por las limitaciones que la escuela posee, refiriéndose específicamente a infraestructura.

5.1.4 Participación activa de los padres de familia en las actividades escolares.

Respecto a la participación activa de los padres de familia en las actividades escolares, una gran parte manifiesta interés hacia estas; sin embargo y de acuerdo a las respuestas de los docentes, resulta muy difícil para ellos involucrar y comprometer a los padres en el trabajo escolar, lo cual se hace visible en la baja asistencia a las reuniones convocadas por la escuela; baja o nula asistencia a las actividades lúdicas de convivencia entre padres e hijos.

Por su parte las investigaciones realizadas por López (2006), Martínez (2002), donde se encuentra que mientras más los padres colaboran con la educación de sus hijos, ya sea con las actividades que se llevan a cabo en su hogar o en la escuela, mayor es el desempeño estudiantil que logran los alumnos y la mayoría de los estudiantes que tenían un buen aprovechamiento académico, se debía a que sus padres se mantenían en comunicación con los maestros

Rodríguez, Juan (2008), en su investigación concluye que los padres deben organizar programas tendientes no sólo a mejorar el aspecto afectivo de las relaciones con sus hijos, sino a diseñar estrategias y difundirlas para hacerlos más competentes en el ámbito pedagógico, en este sentido entonces, debe existir una apertura de los espacios “educativos” comunes. Si los padres tienen un interés genuino de apoyar la

tarea que el profesor realiza en el aula, tiene que tener por lo menos una idea del método que éste utiliza para enseñar. De otra parte, el docente necesita la sinceridad del progenitor para informarse sobre detalles que pudieran interferir en el avance de la formación del niño.

5.1.5 Opinión de los padres de familia hacia la educación inclusiva

La opinión que tienen los padres de familia acerca de la educación inclusiva supone que no siempre las actividades de inclusión hacia los alumnos con discapacidad arrojan los mejores resultados.

Algunas personas consideran aún que los alumnos con discapacidad intelectual deben estar en otras escuelas y no en las de educación regular.

Contrarrestando lo anterior Cordero, Ruth (2009) encontró en sus investigaciones que en preescolar, los padres agradecen el servicio del personal de la institución, el especializado y de las instancias administrativas, porque muestran interés en sus hijos y quisieran que otras escuelas funcionaran igual, encontrando un ambiente cálido tanto para ellos como para sus hijos; aceptación, respeto, atención, apoyo profesional hacia los alumnos con discapacidad.

5.1.6 Recursos que apoyan la inclusión en las escuelas de educación regular.

Por otra parte, refiriéndose a los recursos con los que cuentan las escuelas se encuentra que el tamaño de las aulas, no cuenta con las características adecuadas a satisfacer diversas necesidades; por lo que después de haber observado los edificios escolares, se encuentra que en el Jardín de niños Paraíso Infantil resulta con un

terreno grande, 6 aulas de las cuales 3 son amplias y 3 pequeñas, patio grande; sin embargo no cuenta con áreas verdes y las áreas lúdicas se encuentran en mal estado; las aulas cuentan con buena iluminación y poca ventilación, no se encuentran señalamientos de las aulas, la distribución del mobiliario se encuentra muy amontonado, organizado en equipos, en condiciones regulares, manejan suficiente material didáctico aunque el uso no siempre es el adecuado.

El jardín de niños José Narváez Márquez, cuenta con un terreno pequeño, 5 aulas pequeñas y una adaptada en la cancha, un patio pequeño y no cuenta con áreas verdes ni lúdicas; las aulas cuentan con iluminación regular y poca ventilación, no se encuentran señalamientos de las aulas, la distribución del mobiliario se encuentra muy amontonado, organizado en equipos, en condiciones regulares, manejan suficiente material didáctico aunque el uso no siempre es el adecuado.

El jardín de niños Laura Arce Cavazos, cuenta con una gran extensión de terreno, sus áreas verdes y lúdicas se encuentran en buen estado, solo tiene 3 aulas de las cuales una grande, una pequeña y una adaptada en la cocina; las aulas están bien iluminadas y con buena ventilación, no existen señalamientos de las aulas, la distribución del mobiliario esta amontonado, organizado en equipos y en buen estado cuentas con insuficiente material didáctico.

El Jardín de niños Ignacio Manuel Altamirano, cuenta con un terreno grande, 8 aulas de las cuales 2 son amplias y 6 reducidas, sus áreas verdes están descuidadas y sus áreas lúdicas se encuentran en mal estado; las aulas se encuentran bien iluminadas, con regular ventilación, no existen señalamientos, el mobiliario resulta

amontonado, suficiente para la cantidad de alumnos, organizados en equipos, en buenas condiciones y con suficiente material didáctico, de los cuales 3 le dan uso adecuado y 5 no.

De los 4 jardines de niños observados, Paraíso Infantil e Ignacio Manuel Altamirano cuentan con rampas de acceso, solo Altamirano cuenta con barandales, los cuatro tienen puertas angostas y los lavabos resultan muy altos para los niños, el interior de los baños es muy reducido.

5.2 Conclusiones

Después de realizado y analizado el proyecto se encuentra que con la implementación del Programa de Integración e inclusión han salido a la luz las creencias y las expectativas en relación a los niños con discapacidad. Dicha situación sumada a una serie de dificultades combinadas entre sí, como una formación insuficiente de los docentes, recursos, carencias en la estructura física de los centros escolares, nos lleva pensar que las insuficiencias encontradas en el proceso de Integración se han incrementado por una parte, por las limitaciones que la comunidad escolar posee. Es decir, no se ha logrado comprender que las dificultades son retos. Aunque también es preciso señalar que se han localizado prácticas excepcionales que confían que la educación pueda ser algún día realmente para todos.

Un criterio asumido por la mayoría de las escuelas al incorporarse al Programa de integración fue precisamente cuestionar la presencia de los alumnos con discapacidad: su presencia como un posible problema; cuando se crean estas

expectativas fundadas en el miedo a lo desconocido las dinámicas de cambio y de mejora escolar se estancan.

Con respecto a la percepción de la Inclusión, resulta interesante que los maestros suelen hacer referencias positivas sobre la inclusión pero a la vez, presentan una serie de incongruencias entre las actitudes y creencias explícitas y entre los argumentos y las prácticas reales. Esto nos hace pensar que la inclusión puede ser una obligación impuesta por las circunstancias legales o contextuales.

En la misma línea, la aceptación del alumnado con discapacidad intelectual se encuentra condicionada por las políticas y la concepción que la escuela tenga en relación a la discapacidad. Es posible que los centros se perciban a sí mismos poco competentes; cuestión que no entendemos ya que esta actitud puede ser una justificación para mantener resistencia al cambio. Desde esta óptica, “el problema de la inclusión”, se acrecienta a cuenta de una endeble organización y un funcionamiento poco eficiente.

Por el contrario, la mayoría de las estrategias que se han implementado con la inclusión no han tenido demasiado éxito como consecuencia de las rutinas tradicionales de los docentes, enfocadas a entender la clase como un grupo homogéneo y donde la enseñanza es más rígida y tediosa. Esto responde a que se tiene un criterio limitado sobre la concepción del aprendizaje, de la enseñanza y del alumnado y se conserva el criterio de un aprendizaje complaciente frente al alumnado con discapacidad intelectual. Una consecuencia de las bajas expectativas que tiene el profesor, son las bajas expectativas del alumno con discapacidad intelectual y de sus familias.

Una situación que limita la inclusión es el exceso de carga administrativa, la falta de recursos, las exigencias de los programas que se manejan en el nivel escolar, se delegan responsabilidades en otros; se justifica que sea el especialista, el profesor de apoyo quien atienda a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual. Con esta actuación se fomenta la delegación de responsabilidades.

Al respecto, la postura de algunos docentes de grupo es mantener que la inclusión se ha puesto en marcha sin “la capacitación necesaria”, lo que hace pensar que la percepción que los maestros tienen de sí mismos sobre sus posibilidades de atender a la diversidad con éxito se encuentra definida por una capacidad delimitada, y cuando las necesidades sobrepasan esa capacidad, no se buscan soluciones. Es frecuente observar que los maestros reconocen su falta de capacitación, pero tampoco dudan en argumentarlo para delegar responsabilidades.

En conclusión la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual que se analizó durante el ciclo escolar 2015 – 2016, se encuentra deficiente, por no contar los docentes con las estrategias necesarias y pertinentes para el trabajo con estos alumnos, lo cual resulta de manifestar no estar preparados para atender a los alumnos con discapacidad intelectual, pues no cuentan ni con las herramientas ni con la preparación, capacitación o formación necesaria para hacer frente a la demanda de atender en sus aulas a los alumnos con discapacidad intelectual; las escuelas no cuentan con los recursos y espacios para recibirlos; sin embargo los alumnos están siendo integrados en las aulas recibiendo muchas veces una atención ineficiente.

5.3 Recomendaciones

Ante las tendencias presentadas por los docentes de las 4 escuelas analizadas, nos podemos preguntar: ¿por qué a pesar de la difusión del tema, la realidad de las escuelas está muy lejos de las expectativas del programa? En primer lugar, y a modo de aclaración hemos de señalar que la tendencia obtenida por estas escuelas se refiere especialmente a sus prácticas docentes en relación a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual; es por ello que se realizan las siguientes recomendaciones de manera general para los 4 jardines de niños.

- Se propone analizar las oportunidades efectivas que la escuela ha otorgado a los alumnos incluidos, generando un nuevo enfoque sobre las oportunidades de participación escolar.
- Mediante la documentación necesaria podría descubrir nuevas formas de apoyo que contiene la escuela para dar respuesta a distintas necesidades.
- Que la institución haga una revisión documental sobre el enfoque para determinar acertadamente las necesidades educativas y los diagnósticos.
- Mediante distintas fuentes de información revisar los fundamentos para elaborar las adecuaciones curriculares individuales, la planeación, metodología, el uso de materiales y hacer extensiva esta información al cuerpo docente.
- Se sugiere que dentro de las actividades de capacitación se incluyan aspectos olvidados y necesarios como el manejo de las conductas disruptivas, específicamente de las características de los niños con discapacidad intelectual.

- Generar políticas institucionales de bienestar y manejo de alumnado con graves dificultades emocionales.
- Elaborar herramientas y guías que permitan ampliar la participación de los padres en relación al apoyo de sus hijos. Principalmente para aquellos que han presentado resistencia.
- Considerar las condiciones específicas de la comunidad de padres para orientarlos y que participen al máximo dentro de sus posibilidades, y se vean motivados para que se acerquen a la escuela sin tener que sancionarlos.
- Promover en la comunidad escolar el valor de la educación cuyas reflexiones recojan sus intereses y expectativas para evitar la deserción temprana de la escuela.
- Mediante diversas gestiones verificar las posibles oportunidades institucionales de apoyos y obtención de recursos. Además de generar otros tipos de difusión a la población y autoridades estatales y federales sobre el trabajo escolar y la inclusión social.
- La responsabilidad del mantenimiento de relaciones con instituciones no es exclusiva de USAER, la escuela regular debe considerar sus posibilidades y necesidades para poder recurrir a participación colaborativa en la comunidad implicada para una efectiva inclusión educativa.
- La escuela regular deberá gestionar capacitación (talleres, conferencias, pláticas informativas) sobre la atención a los alumnos con discapacidad intelectual para mejorar las condiciones de la escuela.

- Generar oportunidades de evaluación que permita verificar los avances y las barreras de la escuela para mejorar su oferta educativa.
- Verificar las formas de trabajo con los maestros resistentes y localizar debilidades, rescatando sus intereses y conocimientos.
- Centrar intereses y esfuerzos en las exigencias y necesidades de las personas, no sólo en los resultados de programas, proyectos y compromisos con el sistema.

CAPITULO VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. - Ainscow, Mel. (1999). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente (disertación doctoral). Universidad de Manchester, Reino Unido.
2. - Arnaiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva, una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.
3. - Avila y Esquivel, (2008). Educación inclusiva en nuestras aulas. Costa Rica: Editorama.
4. - Barton, L. (2008) Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata
5. – Birch, (1974). Integración o Exclusión. Madrid: Abada editores.
6. - Bohrnstedt, G.W. (1976). Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes. México, D.F.: Trillas.
7. - Bruner, J. S. (1963). El proceso de la educación. México: UTEHA
8. - Bruner, J. S. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós
9. - Cazden. (1991). El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidos.
10. - Cordero, R. (2009). La función de los padres en la escuela (tesis de maestría). Universidad Tecnológica Universal, Argentina.
11. -Dankhe, G. (1986) citado en Hernández, R., Fernández, C., Baptista P. (1998).Metodología de la Investigación. (Segunda edición). México, D.F.: Mc Graw Hill.

12. - Díaz-Aguado, (1996) Niños con dificultades socioemocionales. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
13. - Díaz-Aguado, m. J. (2004) Estructura familiar y calidad educativa. Entre el cambio y la tradición. En: La familia en la sociedad del siglo XXI. Madrid: FAD.
- 14.- DSM V. (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Barcelona: Masson.
15. - Echeita, G. (2011) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones, Madrid: Nercea.
16. – Echeita y Verdugo, (2004) La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva. Salamanca: INICO.
17. – Ecurra y Molina, (2003) Integración escolar de sujetos con discapacidad intelectual. Argentina: Dunken.
18. – Fullan, (1991) The new meaning of educational change. London: Causell.
19. - Giménez Mora, L. (1999) Manual de Orientación Educacional para Profesores Jefes y Orientadores, Santiago: Autoedición.
20. – Giné, (2002) Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital. Madrid: FEAPS.
21. – Jordán. J (2006) Propuestas de educación intercultural para profesores. Madrid: CEAC.

22. – Hegarty, S. (2004) Aprender juntos: la Integración Escolar. Madrid: Morata.
23. - Kaufman, (1985) La integración de niños con discapacidad a la educación común. Santiago: Andros.
24. – Kerlinger, P. (1989). Metodología de la investigación. New York: Mc. Graw Hill.
25. – López, (2006). Participación de los padres de alumnos de educación primaria, en las actividades escolares de sus hijos (tesis de maestría). Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México.
26. - Luckasson, (2002). Retraso mental. Clasificación, definición y sistemas de soporte. Madrid: Alianza.
27. - Marchesi, A., Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
28. – Martínez, (2002). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método. México: Trillas
29. – Mora y Saldaña, (1992). Personas con minusvalías: animación integradora. Madrid: CCS.
30. – Moreno, A (2013) integración/inclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial (tesis de maestría). Hidalgo, México.
31. – Ortiz, (2000). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura (tesis de maestría). Facultad de educación, Santiago de Chile.

32. - Pérez Serrano, (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
33. - Programa Nacional de Educación (2006). Secretaria de Educación Pública. México D.F. SEP.
34. - Puigdemívol, (1996). Programación de aula y adecuación curricular. Barcelona: Grao.
35. – Rodríguez, J. (2008). La participación de los padres de familia en la escuela primaria pública: naturaleza y perspectiva, (tesis de maestría). Facultad de Pedagogía, Colima, México.
36. – Rubio, (2005). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española, (tesis de maestría). Universidad de Valencia, España.
37. – Ruiz, (2001). La evaluación de programas de formación en el contexto en y para la empresa (disertación doctoral), Facultad de ciencias de la educación, Barcelona.
38. - Sánchez, F, (1998). Psicología Social. Madrid: Mc Graw Hill.
39. – Sarto, P. (2012), Familia y Discapacidad (disertación doctoral). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Salamanca.
40. – Selltiz, C. (1974). Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid: RIALP.
41. - SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. México: SEP.
42. – Spearman, (1923), La inteligencia natural y los principios de la cognición. London: Macmillan.

43. – Velázquez, E. (2010). La importancia de la organización escolar para el desarrollo De escuelas inclusivas (disertación doctoral). Instituto universitario de integración en la comunidad, Salamanca.
44. – UNESCO (1999). Conferencia mundial sobre N.E.E: acceso y calidad. Salamanca, España.
45. – Varela, D (2014) la relación entre las prácticas educativas delos docentes de educación especial y de educación primaria hacia la adopción de un enfoque inclusivo (tesis de maestría). Veracruz, México.
46. – Verdugo, M. (2006). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Salamanca: INICO.
47. - Vigotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores, La Habana: Ed. Científico- Técnica
- .

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES

Para efectos de titulación, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se ha elaborado este cuestionario totalmente confidencial y anónimo, por lo que se agradece su valiosa colaboración.

Marque con una “X” la respuesta.

PREGUNTAS	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
1. ¿Se proporciona a todos los profesores formación con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de las personas con discapacidad?			
2. ¿Las modalidades de apoyo que ofrece la escuela están claras para los alumnos y sus padres?			
3. ¿Las adecuaciones curriculares sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?			
4. ¿Se toman en cuenta las barreras para el aprendizaje y la participación que presentan algunos alumnos, al momento de evaluarlos?			
5. ¿Aceptan los maestros de ésta escuela el programa de educación inclusiva?			
6. ¿Es sencillo, cotidiano y natural trabajar las adecuaciones curriculares en su práctica laboral?			
7. ¿considera tener los conocimientos necesarios para recibir en sus aulas y trabajar de acuerdo a las necesidades de alumnos con discapacidad intelectual?			
8. ¿Tratan las políticas de la escuela, el bienestar de los alumnos con discapacidad intelectual?			

9. ¿El profesorado revisa el uso de los recursos regularmente, para que puedan usarse de manera flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado, incluyendo al que presenta discapacidad intelectual?			
10. ¿Ha sido fácil para el personal asumir el trabajo con responsabilidad con los alumnos con discapacidad intelectual?			
11. ¿Está de acuerdo en que esta escuela acepte alumnos con discapacidad intelectual?			
12. ¿se considera en la planeación didáctica actividades diferentes para el alumno con discapacidad intelectual?			
13. ¿Se planean los contenidos de aprendizaje según las necesidades de los alumnos?			
14. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?			
15. ¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos, y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la situación de aprendizaje?			
16. ¿La planeación didáctica contempla variedad de actividades como el debate, la presentación oral, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la tecnología, etc?			
17. ¿Se procura en la planeación desarrollar un entendimiento de las diferencias de contexto, capacidad diferenciada o religión?			
18. ¿Es fácil obtener la colaboración de los padres de familia en las actividades escolares?			
19. ¿Recibe capacitaciones sobre cómo favorecer y atender la diversidad?			
20. ¿Asume esta escuela el trabajo de integración de la diversidad del alumnado?			

ANEXO 2. CUESTIONARIO APLICADO A PADRES DE FAMILIA.

Para efectos de titulación, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se ha elaborado este cuestionario totalmente confidencial y anónimo, por lo que se agradece su valiosa colaboración.

Marque con una "X" la respuesta.

PREGUNTA	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	DESACUERDO
1. Le mantienen bien informado sobre el progreso de su(s) hijo(a-os-as).			
2. La familia apoya el trabajo escolar de sus hijos en casa.			
3. participa activamente en las actividades que propone la escuela.			
4. pregunta constantemente por el desempeño escolar de su hijo (a).			
5. Generalmente los proyectos y actividades de Inclusión educativa realizadas por la escuela tienen buenos resultados.			
6. Los maestros trabajan más duro para ayudar a algunos alumnos que a otros.			
7. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.			
8. Piensa que los maestros pueden atender también a niños con alguna discapacidad incluyendo la intelectual.			
9. Está de acuerdo con que la Unidad de Servicios en Atención a la Educación Regular (USAER) se integre al trabajo de la escuela.			
10. Los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad deben estar en esta escuela.			

ANEXO 3 GUIA DE OBSERVACIÓN.

Escuela _____ Ubicación _____

Fecha _____ Situación de Observación _____

Tiempo de observación _____

DE LOS ESPACIOS

Edificio escolar

Tamaño de la escuela chica _____ mediana _____ grande _____

Número de aulas _____ Número de edificios _____ Aulas desocupadas _____

Aulas de servicios Múltiples _____

Número de baños _____ Patio/s: chico _____ mediano _____ grande _____

Cancha/s _____

Áreas verdes _____

Área lúdica o de juegos _____

Adecuaciones arquitectónicas _____

Obras _____ Contextos alternos _____

Salidas de emergencia _____

Periódico mural _____

Carteles, anuncios, convocatorias etc. _____

Escaleras _____ Monumentos, bandera. Etc. _____

Aulas

Tamaño chicas _____ medianas _____ grandes _____

Ventilación _____ Iluminación _____

Señalamiento de aula _____

Mobiliario binario unitario mesas de trabajo

Cantidad sobrante suficiente insuficiente

Ubicación del mobiliario _____

Condiciones del mobiliario _____

Mobiliario extra _____

Aulas con enciclopedia _____

Material didáctico _____

Muestra de trabajos del grupo en pared o espacios especiales _____ Exposición

de reglamento de aula _____ horarios _____

Banderines _____ carteles informativos _____

ANEXO 4. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS.

JARDÍN DE NIÑOS “IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO”.

PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO EDIFICIO DEL JARDIN DE NIÑOS



AREAS LÚDICAS



AREAS VERDES



JARDÍN DE NIÑOS “LAURA ELENA ARCE CAVAZOS”.

PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO



EDIFICIO



BAÑO DEL JARDIN DE NIÑOS



AREA LÚDICA



“JARDÍN DE NIÑOS JOSÉ NARVÁEZ MÁRQUEZ”

EDIFICIO DEL JARDIN DE NIÑOS



AREAS VERDES



BAÑO DEL JARDÍN DE NIÑOS



PERSONAL DOCENTE



“JARDÍN DE NIÑOS PARAISO INFANTIL”

PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO AREA LÚDICA



EDIFICIO DEL JARDÍN DE NIÑOS



BAÑO DEL JARDÍN DE NIÑOS

