



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD UPN, 096 D.F. NORTE

GESTIÓN DE APRENDIZAJES INCLUSIVOS PARA LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE), INTEGRADOS EN EL AULA REGULAR.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA, CON ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

LIC. GRACIELA PÉREZ FRAGOSO

DIRECTOR DE TESIS: MTRA. MAIRA MARTHA SOSA BARRALES

México, D.F. Octubre 2014



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F. NORTE



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA Y
PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA

GESTIÓN DE APRENDIZAJES INCLUSIVOS PARA LOS ALUMNOS QUE
PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE), INTEGRADOS
EN EL AULA REGULAR.

PRESENTA

LIC. GRACIELA PÉREZ FRAGOSO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN CON
ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA
Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA

México, D.F. Octubre 2014

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



"2014, Año De Octavio Paz"



**DICTAMEN PARA EL TRABAJO
DE TITULACIÓN (TESIS)**

México, D.F. a 18 de septiembre de 2014

**LIC. GRACIELA PÉREZ FRAGOSO
P R E S E N T E**

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

"GESTIÓN DE APRENDIZAJES INCLUSIVOS PARA LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE), INTEGRADOS EN EL AULA REGULAR".

A propuesta de la directora de tesis MTRA. MAIRA MARTHA SOSA BARRALES manifestó a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la maestría en educación básica.

**A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**


**DR. HÉCTOR GASPARD DEL ÁNGEL
D I R E C T O R**



**S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE**

HGDA/MHR/jgm

Este trabajo de tesis está dedicado a todos aquellos niños, adolescentes y jóvenes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes junto con sus padres buscan una mejor calidad de vida y su inclusión en la sociedad.

Asimismo, dedico este trabajo de tesis a todos aquellos maestros que muestran un gran compromiso por la inclusión educativa de las personas que presentan NEE y buscan día con día diferentes maneras de darles su apoyo a cambio de una sonrisa en cada uno de sus rostros.

También, dedico este trabajo de tesis a todas las personas que laboran en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 096 del D.F. NORTE, que con su apoyo han colaborado en la realización de este trabajo.

Por último, dedico esta tesis a todos aquellos que no creyeron en mí, esperando mi fracaso en cada paso que daba para culminar esta maestría, lo cual me dio la fuerza para lograr este reto, dejándome una gran enseñanza no ser como ellos.

A todos les dedico esta tesis.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por darme vida y permitirme trabajar con estos niños, adolescentes, jóvenes y ser parte de su proceso de Inclusión Educativa.

Agradezco el apoyo incondicional de mi familia, quienes representan mi mayor bendición en la vida. A mis hijos Ariana, Ana Karen y Alejandro que sin su apoyo, colaboración e inspiración, habría sido imposible llevar acabo esta tarea.

A mi esposo por su paciencia, inteligencia y generosidad.

A mi madre que aunque ya no está presente, cuya dirección me permitió dar mis primeros pasos profesionales, a la vez se convirtió en una base de hábitos de trabajo con los cuales afrontar el futuro.

También, me gustaría expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todos aquellos profesores, padres de familia y alumnos, que participaron en la presente investigación, con su apoyo han colaborado en la realización del presente trabajo.

*Quiero destacar por encima de todo a mi directora de tesis la Mtra. **Maira Martha Sosa Barrales** quien camino a mi lado en este trayecto de la Maestría, por su importante aporte y participación activa en el desarrollo y conclusión de esta tesis. A la Dra. **Claudia Alaniz Hernández**, por su tiempo y espacio en sus asesorías. A ambas les agradezco infinitamente el haber confiado en mí y guiarme para concluir esta tesis.*

Por último, Agradezco a todos los académicos de la UPN 096, que formaron parte de la Maestría en Educación Básica y a mis lectores de tesis, por haberme acogido y cultivado en mí la actitud y el conocimiento necesario para terminar este grado de estudios. No cabe duda que sus conocimientos y aportaciones han enriquecido esta tesis.

A todos mi más sincero agradecimiento

La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidad o a los estudiantes con talentos, las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.

Pilar Arnaiz Sánchez 1996.

Índice

Introducción	- 1 -
Planteamiento de la investigación	- 1 -
Capítulo I. Políticas Públicas Internacionales y Nacionales para la atención de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	- 16 -
1.1 AMBITO INTERNACIONAL: Acuerdos Internacionales en Atención a las NEE.....	- 16 -
1.1.1 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EpT) y su Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje NEBAS, 1990, (Tailandia)	- 19 -
1.1.2 Las Norma Uniformes obre la Igualdad de Oportunidades para la Perona con Discapacidad (ONU), 1993.....	- 24 -
1.1.3 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO 1994)	- 28 -
1.1.4 Foro Mundial: Educación para Todos, Marco de Acción de Dakar (UNESCO 2000)	- 36 -
1.1.5 Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006)	- 40 -
1.2. AMBITO NACIONAL: Acuerdos Nacionales en Atención a las NEE.....	- 42 -
1.2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB 1992) y la Reorientación de los Servicios de la Educación Especial	- 44 -
1.2.2 Programa Nacional de Educación 1995-2000	- 52 -
1.2.3 Conferencia Nacional sobre la Atención Educativa de Menores que presenta NEE: Equidad para la Diversidad (1997)	- 55 -
1.2.4 Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006.....	- 57 -
1.2.5 Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y su impacto en la Educación Especial	- 64 -
Conclusión	- 69 -
Capítulo II. La Provisión de los Servicios Educativos de la Escuela del Perfeccionamiento a la Integración Educativa y los Modelos de Atención de la Educación Especial	- 73 -
2.1 Primeras instituciones que Brindaron Educación Especial Diferenciada a Personas con Discapacidad	- 74 -
2.2 Las Primeras Clasificaciones y el Perfeccionamiento Educativo	- 76 -
2.3 Creación de la Escuela Normal de Especialización.....	- 78 -
2.4 La Reforma Educativa de los años setenta y su impacto en la Educación Especial	- 82 -
2.5 La Educación Especial en el contexto de la Educación Básica y su trascendencia en la formación de profesores	- 84 -
2.6 Los Modelos de Atención de la Educación Especial	- 89 -
2.6.1 El Modelo Asistencial	- 91 -

2.6.2 Modelo Terapéutico	- 94 -
2.6.3 Modelo Educativo	- 96 -
2.6.4 Modelo Actual de la Educación Especial	- 98 -
2.7 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	- 101 -
Conclusión	- 104 -
Capítulo III. Construcción conceptual de la Gestión de Aprendizajes Inclusivos para los alumnos que presentan NEE, integrados en el aula regular.....	- 108 -
3.1 El Docente de Educación Regular ante la Integración Educativa y las NEE.....	- 109 -
3.2 Perspectiva Teórico-Conceptual de la IE de los alumnos que presentan NEE	- 122 -
Conclusión	- 167 -
Capítulo IV. La Integración Educativa de los alumnos que presentan NEE desde la mirada del docente de educación regular: Estudio de Caso	- 171 -
4.1 Diseño Metodológico	- 171 -
4.2 Método de Estudio de Caso	- 173 -
4.2.1 Contexto y sujetos: 12 alumnos integrados en la escuela regular, que presentan NEE, así como la atención que reciben en el ámbito escolar	- 177 -
4.2.2 Datos de Personas en situación de discapacidad en México	- 179 -
4.2.3 Población con discapacidad que recibe educación en el Municipio de Ecatepec, Estado de México	- 182 -
4.2.4 Contexto y Características de la Colonia Nuevo Paseo de San Agustín 3ra sección B ..	- 184 -
4.2.5 Origen e infraestructura de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada	- 186 -
4.2.6 Población de alumnos inscritos en la escuela	- 190 -
4.2.7 Población de alumnos que presentan NEE.....	- 190 -
4.2.8 Personal que integra la escuela.....	- 194 -
4.2.9 Padres de familia de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada	- 196 -
4.3 Etapas de la investigación	- 196 -
4.4 Sujetos del estudio de caso	- 199 -
4.5 Técnicas e instrumentos de la investigación	- 200 -
4.6 Credibilidad de la investigación.....	- 210 -
Capítulo V. Presentación del Caso: Percepción y Significado del Docente ante la Integración Educativa y las NEE	- 212 -
5.1 Análisis e Interpretación de los datos obtenidos	- 213 -
5.1.1 Resultados de la investigación	- 240 -
Conclusión	- 243 -

Conclusión General del proyecto de investigación	- 246 -
BIBLIOGRAFÍA	- 252 -
FUENTES DE CONSULTA	- 262 -
ANEXOS	- 266 -
ANEXO No.1. PROGRAMAS DE ACCIÓN PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	- 266 -
ANEXO No. 2. DIARIO DE CAMPO	- 267 -
ANEXO No. 3. CRONOGRAMA DE VISITAS EN EL AULA	- 267 -
ANEXO No. 4. CEDULA DE REGISTRO DE OBSERVACION	- 268 -
ANEXO No. 5. CUESTIONARIO AL DOCENTE	- 269 -
ANEXO No. 6. CUESTIONARIO AL ALUMNO	- 271 -
ANEXO No. 7. CUESTIONARIO AL ALUMNO CON NEE	- 273 -
ANEXO No. 8. CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	- 275 -
ANEXO No. 9. CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD	- 278 -
ANEXO No. 10. ENTREVISTA AL DOCENTE	- 282 -
ANEXO No. 11. TABLA WORD, TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	- 283 -
ANEXO No. 12. GRÁFICAS: DATOS SOCIO-ECONÓMICO-CULTURAL DE PADRES DE FAMILIA	- 284 -

Introducción

La presente investigación denominada: **Gestión de Aprendizajes Inclusivos para los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), Integrados en el aula regular.** Fue realizada en la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada, perteneciente a la Zona 25 del Sector VII, ubicada en el Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. La cual, se realizó durante el ciclo escolar 2010/2011, mediante un estudio cualitativo bajo un enfoque hermenéutico-interpretativo, a través de un estudio de caso, con el objeto de indagar “si la predisposición y significados de los profesores de educación regular sobre la integración Educativa (IE) de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), son un factor condicionante para lograr u obstaculizar aprendizajes inclusivos para estos alumnos”.

De esta manera, se pretendió poner de manifiesto las ventajas y desventajas que se encontraron en esta indagación, con la idea de poder modificar las percepciones y conceptualizaciones de los Docentes de Escuela Regular acerca de la Integración Educativa de los alumnos que Presentan NEE, a su vez, para responder a la Gestión de Aprendizajes Inclusivos que realizan los docentes de la escuela regular y de esta forma, lograr la Integración Educativa de dichos alumnos.

Planteamiento de la investigación

La IE, tal como se conceptualiza actualmente, fue un movimiento mundial iniciado en la década de los cincuenta y sesenta. Según los autores Ávila & Esquivel (2009), la IE surgió a partir de la presión ejercida por algunos grupos de personas discapacitadas y académicos especializados defensores de los derechos de las personas que presentan NEE, principalmente de aquellas con discapacidad. De esta forma, pusieron de manifiesto que la segregación educativa, practicada hasta entonces por la

Educación Especial, era uno de los signos que evidenciaban los prejuicios de la sociedad contra las personas con discapacidad, (p.5). Este movimiento ideológico social fue relacionado con un nuevo enfoque que dio un paso del modelo médico e individual a un enfoque de valores sociales y de derechos, dando un giro positivo a la conceptualización de la discapacidad de las personas.

Es por ello, que a partir de estos movimientos, diversos organismos mundiales reconocieron que las personas con discapacidad tenían los mismos derechos que los demás y que no podían seguir en escuelas separadas, se comprometieron a garantizar sus derechos y su integración social. Dentro de este marco en el país de Dinamarca surge la corriente normalizadora que tuvo como fin la integración, que parte del principio de que todas las personas deben participar en la sociedad. De esta forma, surge en 1978 un nuevo concepto el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), suscrito en el informe de Mary Warnock, dicho informe constituyó la ruptura del movimiento segregacionista y dio comienzo a la corriente integradora.

Entre las concepciones generales que se presentan en el informe se destaca que:

- Todos los niños son educables. Ningún niño será considerado ineducable.
- Las NEE son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de niños: los discapacitados que reciben educación especial y los no discapacitados que reciben simplemente educación.
- Para describir algunos niños que necesitan de alguna ayuda especial se empleara la expresión de **dificultad de aprendizaje**, (García y colaboradores, 2000:49).

Como se puede apreciar los conceptos de normalización y NEE, constituyeron la base para reconocer a la educación como un derecho y a la diversidad como un valor. De esta forma, sus principios fueron difundidos en todo el mundo a través de diferentes declaraciones mundiales, principalmente en las conferencias mundiales de Educación

para Todos, en la declaración de Salamanca y su marco de acción, la cual pone en el centro el término de NEE, suscrito en el informe de Mary Warnock.

En la Declaración de Salamancas se especifica que un alumno presenta NEE cuando: *sus necesidades se derivan de su discapacidad o sus dificultades de aprendizaje*", (UNESCO 1994: 6). Además, propuso el derecho fundamental de todos los niños a la educación y que esta debe reconocer que cada uno de ellos: *"posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que le son propios", [y que} "los sistemas educativos deben ser diseñados, los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades"*, (UNESCO, 1994: VIII). Es decir, en esta disposición queda especificado que la educación es para todos sin distinción alguna, ello implico necesariamente que todos deben ser incluidos en los procesos de aprendizaje con sus características diferenciales y potencialidades.

Con base en lo anterior, se puede expresar que la integración de los alumnos con NEE en el ámbito de la escuela regular, empezó a cambiar viejos modelos existentes, de prácticas pedagógicas segregacionistas, que se realizaban para estos alumnos. De igual forma, estableció que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño.

Por lo tanto, la IE impuso cambiar esquemas existentes, en donde la escuela debía *"acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones Físicas Intelectuales o Sociales"*, (UNESCO, 1994: 59). En este sentido, los docentes debían desempeñar un rol diferente, es decir, el docente de la escuela regular debía abrirse a nuevas formas para llevar a cabo el acto educativo, en donde considerara las diferencias individuales de cada uno de los alumnos.

Sin embargo, en México antes del siglo XX aún no se establecía la educación como un derecho y como una obligación para las personas con discapacidad, estas personas eran acogidas en casas hogar, en hospitales, en orfanatorios etc. Posteriormente, en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual, no intervino en la educación de alumnos con discapacidad sino hasta 1935. En el año 1924, durante el

Primer Congreso Mexicano del Niño, el Dr. Rafael Santamaría, que era el jefe del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, sugirió orientar la educación de los niños diferentes y anormales de diversos tipos, sobre bases científicas. Para ello, propuso educarlos en clases anexas especiales, bajo el cuidado de maestros especializados, propuesta que se concretizó en ese mismo año.

En el año de 1932, cuando se creó la Escuela de Educación Especial para niños anormales, donde aceptaban al alumnado en situación de discapacidad diversa, simultáneamente se creaban centros especiales públicos, además, la iniciativa privada fundaba Instituciones de esta índole, en su mayoría con una atención especializada ante alguna situación de discapacidad en específica.

A partir de la creación de estas Instituciones, surge la necesidad de formar profesionales para atender a estos alumnos, es por ello, que en el año de 1943, se creó la Escuela Normal de Especialización, con la finalidad de formar profesores preparados para atender a un alumnado atípico, deficiente mental, sordomudo y ciego, conformándose así diferentes especialidades como son: audición y lenguaje, deficiencia mental, infracción e inadaptación social, trastornos neuromotores, ceguera, debilidad visual y problemas de aprendizaje, (SEP.2010: 63). Cabe señalar que actualmente continúa funcionando dicha Institución y brinda estudios de posgrado en torno a las mismas especialidades.

Posteriormente, en la década de los 70's, en función de las recomendaciones de la UNESCO, nuestra nación reconoce la necesidad de incorporar a la Educación Especial dentro del contexto de la Educación General. En consecuencia, por decreto del presidente Luis Echeverría Álvarez, se estableció la Dirección General de Educación Especial (DGEE), hecho que significó un logro importante en la evolución de la integración de las personas con discapacidad (en ese tiempo eran considerados como atípicos, deficientes, minusválidos, inválidos), en nuestra nación.

A partir de los años ochenta, los servicios de Educación Especial se clasificaron en dos modalidades: los indispensables y los complementarios. Los primeros eran las escuelas de Educación Especial, en estas escuelas se daba atención a los alumnos que presentaban discapacidad sensorial: audición y visual, discapacidad: mental o parálisis cerebral, considerados como alumnos con requerimientos específicos. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para Hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los complementarios fueron los centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A, estos permitieron ampliar la cobertura de la Educación Especial, los cuales brindaban apoyo a los alumnos inscritos en la educación básica que presentaban dificultades de aprendizaje o de aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta. En el año 1981, se elaboró el Manual de Operación de la Unidad de Grupos Integrados, donde se establece su estructura y funcionamiento.

La existencia de escuelas y maestros de Educación Especial, propició que los profesionales de educación regular no se sintieran capaces para atender grupos heterogéneos, entre otros aspectos, a demandar que los profesores especializados fueran los que estaban obligados a atender a los niños que presentaban NEE. En consecuencia, se inició una separación entre las escuelas regulares y las de Educación Especial, buscando en ambos casos, la homogenización de los grupos.

En mayo de 1992 se promueve la Renovación de la Educación, en donde se puso de manifiesto la necesidad de elevar la calidad educativa, reformar asignaturas en educación básica y descentralizar los servicios educativos que presta el Estado. En este mismo año, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual provocó un gran impacto en la Educación Especial, pues, fue considerada en la Legislación Educativa, específicamente en el artículo 3° constitucional y en la Ley General de Educación (1993).

Con la puesta en marcha del ANMEB y la Ley General de la Educación, por primera vez en la historia de México se hace explícita la atención de los alumnos que presentan NEE en el ámbito de la escuela regular. De igual forma, se decretaron las condiciones de cómo llevarla a cabo, ya que anteriormente estos alumnos estudiaban en planteles separados, con un currículo paralelo.

A partir de ello, se impuso una transformación profunda de los servicios de la DGEE, que eran los que tradicionalmente atendían a estos alumnos. Desde ese momento, los programas de desarrollo educativo, Federales y Estatales, establecieron las acciones y estrategias que orientaron la fundamentación legal de la IE.

En este sentido, para la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la EE (2002), la IE significó:

El proceso que implicó que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudiaran en las aulas y escuelas regulares y recibieran los apoyos necesarios para que accedieran a los propósitos generales de la educación, (p.36).

Es decir, la IE consistió en la incorporación de los niños con discapacidad a la escuela regular, para favorecer su integración social. Por lo tanto, la IE, fue promovida en los contextos escolares como una de las acciones que dio inicio a la igualdad de oportunidades para todos los niños del país. De esta forma, en este proceso se estableció que los docentes de Educación Regular y Educación Especial, trabajaran conjuntamente para lograr la IE.

A partir de la IE, se han desarrollado continuas modificaciones que han sido encaminadas a lograr que la escuela regular sea una escuela que abra sus puertas a la diversidad.

Justificación

Como se explicó anteriormente, en el año de 1992, como consecuencia del ANMEB, la reforma del artículo 3ro y la promulgación de la Ley General de Educación, se promovió que los alumnos que presentaban NEE estudiaran en las escuelas y aulas de educación regular, con los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios. Asimismo, se estableció combatir la discriminación y la segregación que permeaba la atención de estos alumnos, (SEP, 2006:8).

Ante ello, durante el periodo comprendido entre el año 1995 al año 2000, se llevó a cabo una Investigación sobre la IE en diferentes entidades del país, realizada por la Dirección General de investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, que dio origen al Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEyIE), en el año 2002, documento que contiene las líneas generales de organización y operación de la EE. En igual forma, muestra las fortalezas y debilidades que se observaron en el proceso de la IE.

Entre las debilidades que se suscriben en este documento, se evidenciaron algunas limitaciones que han dificultado el cumplimiento de los objetivos que persigue el proyecto de la IE, entre estos se destacó, que los docentes de Educación Regular y Educación Especial, persisten en trabajar bajo el modelo *Médico o rehabilitador, bajo una posición asistencialista*, que aborda a la discapacidad como una enfermedad o problema de salud que puede curarse o repararse para volver a la normalidad, lo cual provocó que la Gestión de Aprendizajes Inclusivos que realizaban los profesores para estos alumnos, obstaculizaran una respuesta acorde a sus necesidades educativas, negándoles la posibilidad de participar en las actividades escolares y áulicas.

En esta exploración, se observó que el mayor problema que se generaba en la gestión de aprendizajes inclusivos, era la resistencia de los docentes a abandonar los

conceptos de anormalidad y normalidad. Por lo tanto, la discapacidad de los alumnos era un buen pretexto para no incluirlos en las actividades escolares.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo intenta hacer una lectura de la puesta en marcha de la IE de los alumnos que presentan NEE, en el ámbito de la escuela primaria regular, a partir del quehacer docente en la “Gestión de los Aprendizajes Inclusivos”, enfocándonos en sus prácticas, interacciones y en sus percepciones. Para que, a partir de ello, se pueda lograr un cambio conceptual y actitudinal por parte de los Docentes de Escuela Regular, que les permita considerar la atención a la diversidad de alumnos y les permita tomar en cuenta sus diferencias para implementar nuevas formas de Gestionar Aprendizajes Inclusivos para estos alumnos.

Planteamiento del problema

Como se ha mencionado anteriormente, en el 2002 se presentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), el cual tuvo como propósito central:

promover la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, mediante el fortalecimiento del proceso de atención educativa de estos alumnos y alumnas en el Sistema Educativo Nacional, (PNFEEyIE: 31).

En este propósito, se determinó el acceso al que tienen derecho los alumnos con discapacidad, al currículo básico y la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje, el cual debe orientarse a la transformación de las prácticas educativas para lograr los propósitos formulados en el PNFEEyIE y en el ANMEB.

Sin embargo, sabemos que transitar de la teoría a la práctica no es fácil, pues esto implica modificar viejas estructuras y prácticas tradicionales. No obstante, los alumnos

que presentan NEE ya se encuentran en el contexto de educación regular y esperan contar con una propuesta educativa acorde a sus necesidades específicas.

Además, la realidad social que construyen los sujetos, representa un proceso complejo en el que convergen diversos factores, así como condiciones específicas de desarrollo y de acción, en este contexto los docentes hemos vivido diversas experiencias escolares que conllevan a configurar una visión particular de la IE de los propios sujetos que participan en ella.

Asimismo, han surgido dudas y actitudes negativas frente al proceso de la IE de los alumnos que presentan NEE, las cuales obedecen al desconocimiento del tema, la falta de socialización y de sensibilidad frente a la temática, las bajas expectativas en cuanto al aprendizaje de estos alumnos, ya que las NEE siguen representando un importante problema que resolver.

Algunos teóricos como Marchesi & colaboradores (1990), afirman que el temor a lo desconocido, al no saber enfrentar y manejar las diferencias, constituyen fuertes obstáculos para llevar a cabo este proceso. Es decir, estos autores describen que:

Las expectativas de los profesores respecto al rendimiento de sus estudiantes y los argumentos que se emplean para explicar el éxito o fracaso académico, condicionan los resultados de los estudiantes. [...] La baja expectativa hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo del aprendizaje o de la conducta social va tener influencia en sus ritmos de aprendizaje, (p. 29).

En este sentido, las actitudes favorables o desfavorables que manifiestan los profesores por la IE, dependen mucho de los conocimientos que se tengan de las personas con necesidades especiales. Es decir, de las representaciones sociales que manejen en torno al tema, según su socialización y experiencias vividas.

Por lo tanto, los cambios en la predisposición inicial y las actitudes de los profesores hacia la diversidad, son fundamentales para llevar a cabo la IE y para avanzar en los

procesos de atención a la diversidad. Es por ello, que es necesario proporcionar a los profesores herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan modificar sus esquemas previos, sus representaciones simbólicas, primordialmente las que han establecido sobre los alumnos que presentan NEE, de esta forma, reemplazar sus visiones por nuevos enfoques, centrados en la diversidad. Sólo así, se podrán lograr cambios en la mejora de las prácticas en el aula y en la gestión de los aprendizajes inclusivos para estos alumnos.

Es por ello, que la presente investigación, que surge a partir de la experiencia laboral en el ámbito de Educación Especial, en donde se desempeña la función de maestra de apoyo en la escuela regular, en donde se ha tenido la oportunidad de conocer a un gran número de menores que presentan NEE y a docentes que enfrentan al reto de trabajar con estos alumnos, tiene como finalidad conocer las prácticas, interacciones y significados de los docentes, que preceden a la gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE.

Ante ello, se hace necesario plantear algunos cuestionamientos acerca del quehacer docente permeado de sus conceptualizaciones acerca de las NEE, de la Discapacidad y de la Integración Educativa y como éstas impactan en su labor docente, principalmente en la “Gestión de Aprendizajes Inclusivos”.

Como estrategia para conocer en realidad la labor del docente acerca de la integración educativa y de la gestión de aprendizajes inclusivos que llevan a cabo para los alumnos con NEE, nos enfocamos en las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas centrales

- ¿Cómo el docente Gestiona Aprendizajes Inclusivos para los alumnos que presentan NEE? y
- ¿A qué obstáculos se enfrenta para llevar a cabo esta labor?

Preguntas particulares

- ¿Cómo conciben los docentes a los alumnos que presentan NEE?
- ¿Cómo participan los alumnos que presentan NEE en las actividades educativas realizadas en la escuela y en el aula?
- ¿Cómo perciben los padres de familia y alumnos la integración Educativa? y
- ¿Cómo conciben los padres de los alumnos que presentan NEE, la integración de sus hijos en la escuela regular?

A partir de dichas preguntas, se plantearon tanto el objetivo general, como los específicos, de la presente investigación:

Objetivo General:

- Identificar si las percepciones y conceptualizaciones de los Docentes son un obstáculo o un facilitador para lograr gestionar aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE.

Objetivos Específicos:

- Identificar las conceptualizaciones de NEE y discapacidad en los discursos de los docentes, alumnos y padres de familia
- Conocer la opinión y percepción de los docentes, padres de familia y alumnos sobre la IE
- Describirlas prácticas, interacciones y significados de los docentes, que caracterizan a la gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE

Para identificar esta realidad, se parte de la siguiente **Hipótesis:**

Las percepciones y significados del docente de educación regular, sobre la IE de los alumnos que presentan NEE, son un factor condicionante para lograr u obstaculizar aprendizajes inclusivos de estos alumnos.

En consecuencia, para realizar esta indagación, nos basamos en la siguiente metodología.

Metodología

Para lograr los propósitos de la presente investigación, se utilizó la metodología cualitativa bajo el marco hermenéutico-interpretativo, a través de un estudio de caso, que consistió en develar, si la predisposición y significación del docente de educación básica sobre la IE de los alumnos que presentan NEE, son un factor condicionante para lograr u obstaculizar aprendizajes inclusivos de estos alumnos.

La Investigación se llevó acabo en la escuela primaria Sebastián Lerdo de tejada durante ciclo escolar 2010-2011 en el turno matutino, que pertenece a la Zona Escolar 25, Sector VII, ubicada en la colonia Nuevo Paseo de San Agustín 3ra sección B, en el Estado de México, en el Municipio de Ecatepec de Morelos.

Durante el desarrollo de este estudio, en la recolección, clasificación y análisis de datos, se utilizaron diversas técnicas como entrevistas en profundidad a 9 docentes, observaciones reiteradas y la aplicación de cuestionarios dirigidos a los 9 docentes que participan en la integración educativa, a 30 padres de familia de la comunidad educativa, a 30 alumnos de los diferentes grados y grupos, a los 12 alumnos que presentan NEE, y a sus padres de familia.

De esta forma, el presente trabajo está conformado por diversos elementos teóricos, prácticos y metodológicos, encaminados a explicar la forma en que se está operando la integración educativa de los alumnos que presentan NEE, así como la mediación de la práctica del docente y la gestión de aprendizajes inclusivos para ellos. Para tal efecto, se consideró pertinente exponerlos en seis capítulos, de la siguiente manera.

En el Capítulo I. Titulado Políticas Públicas Internacionales y Nacionales para la atención de los alumnos que presentan NEE, se expone el Marco Contextual, el cual, está conformado por dos apartados, el primero presenta una visión general de las conferencias Internacionales que culminan en una serie de acuerdos a favor de los alumnos que presentan NEE, en el segundo apartado se describen las Políticas Públicas Nacionales que México implementó en congruencia con los compromisos asumidos internacionalmente, para dar respuesta a la integración educativa de los alumnos que presentan NEE.

El Capítulo II. Que se titula: La provisión de los servicios educativos: de las escuelas de perfeccionamiento a la integración educativa. Se presentan dos apartados. El primero Ofrece un panorama general de las líneas que han definido la atención de la educación especial, que dieron origen a la formación de profesionales especialistas para desempeñar su labor en la atención de los alumnos con NEE, a partir del siglo XIX Hasta el siglo XX. En el segundo apartado se hace referencia a los distintos modelos de atención de la Educación Especial, que son; el médico-asistencialista, el médico-terapéutico y el educativo, con el objetivo de señalar su repercusión manifestada en las actitudes y en la gestión de la atención ofrecida a las personas que presentan NEE.

El Capítulo III. Denominado: Construcción Conceptual de la gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE, integrados en el aula regular, contiene dos apartados. el primero denominado: El docente de educación regular ante la Integración Educativa y las NEE, este presenta investigaciones realizadas por diferentes autores orientados a la práctica del docente ante la integración de los alumnos que presentan NEE, que constituye la fase heurística, que manifiesta la recopilación de fuentes de información en revistas, tesis de posgrado y postulados teóricos. Las investigaciones corresponden al periodo que se ubica entre el año 2000 y el año 2009.

En el segundo apartado, denominado: Perspectiva Teórica de la Gestión de Aprendizajes Inclusivos para los alumnos que presentan NEE, se plasman los elementos conceptuales que sustentan a la presente Investigación, entre los cuales se plantearon los siguientes: Problemas de Aprendizaje, Discapacidad, Integración Educativa, Necesidades Educativas Especiales, Diversidad, Inclusión & Exclusión, Diferente & Diferencia, Otredad & Alteridad, Identidad, Interculturalidad y Gestión de aprendizajes inclusivos.

Dichos conceptos se van integrando de acuerdo con los hechos históricos, ya que en este proceso se incorporan de acuerdo con la etapa en que se contextualizan de acuerdo con las concepciones prevalecientes, de la Discapacidad hacia las Necesidades Educativas Especiales. Para lograrlo, se parte de los autores, especialistas e investigadores que han desarrollado la conceptualización de la IE y las NEE. García, Marchesi, Blanco, Mel Ainscow, Tony Booth, Arnaiz, Egea y Sarabia, Palacio, S., Ávila & Esquivel, entre otros.

En el Capítulo IV, denominado: Integración Educativa (IE), de los alumnos que presentan NEE desde la mirada del docente de educación regular, se presenta el proceso metodológico llevado a cabo, en el que se especifica el tipo de estudio, el macro y micro-contexto de la escuela, así como las técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información, tales como la observación participante, técnica en donde se utilizó el diario de campo y el registro de observación, que fueron aplicados en diferentes ámbitos de la escuela, en el salón de clases y en el Consejo Técnico. De igual forma, se aplicó un cuestionario a nueve docentes que atienden en sus aulas a los alumnos con NEE, a 30 padres de familia, a 30 alumnos de la escuela, a los 12 alumnos con NEE y a sus 12 padres de familia. El cuestionario fue dirigido a través de una conversación informal. Por último, para triangular la información recopilada, se implementó la entrevista a profundidad a los 9 docentes que participan en la IE de los alumnos que presentan NEE.

El Capítulo V. En esta parte, se realiza la presentación del caso: Predisposición y Significado del docente de educación regular sobre la Integración Educativa y la gestión de aprendizajes inclusivos, además se presenta el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, en donde se ponen de manifiesto los ejes de dicho análisis, así como las categorías y sub categorías surgidas durante el trabajo de campo.

Asimismo, se presentan las conclusiones finales de este estudio de caso, producto del análisis y de la reflexión de todos los elementos que conformaron el mismo. Se evidenció si las predisposiciones y significados de los docentes de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, sobre la integración educativa de los alumnos que presentan NEE, son un factor condicionante para lograr u obstaculizar los aprendizajes inclusivos para estos alumnos.

Finalmente, se presentan los referentes bibliográficos, las fuentes de consulta que apoyaron esta investigación, así como los anexos respectivos.

Capítulo I. Políticas Públicas Internacionales y Nacionales para la atención de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Porque todos somos iguales...No importa nuestras diferencias...No andar, ni ver, no escuchar, ni sentir...esto no es una limitación, es no tener una oportunidad.

Eduardo Galeano

En este capítulo se hace mención de los acuerdos internacionales y de gobierno que dieron pauta a la atención de los alumnos que presentan NEE. Por su parte el Sistema Educativo mexicano se adhiere a algunos de estos acuerdos internacionales, en especial a aquellos que implicaron la atención de los alumnos presentan NEE, principalmente los de discapacidad. A partir de ello, se reconoce la necesidad de impartir una enseñanza que permita integrar en el sistema de educación regular a estas personas.

Por consiguiente, este capítulo está dividido en dos apartados. El primero refiere a los acuerdos internacionales que dieron pauta a la atención de los alumnos que presentan NEE. El segundo menciona los Acuerdos Nacionales que México implementó, con base en los acuerdos internacionales para dar atención a estos alumnos.

1.1 AMBITO INTERNACIONAL: Acuerdos Internacionales en Atención a las NEE

Hace más de 60 años las naciones del mundo, a través de la Declaración de los Derechos humanos expedida en 1948, en su artículo 26 afirmaban que *“Toda persona tiene derecho a la educación, independientemente de sus diferencias individuales o condiciones particulares, además la educación debe ser gratuita”*, (declaración universal de los derechos humanos: 15). En este sentido, como puede entenderse la frase del artículo 26 de la Declaración

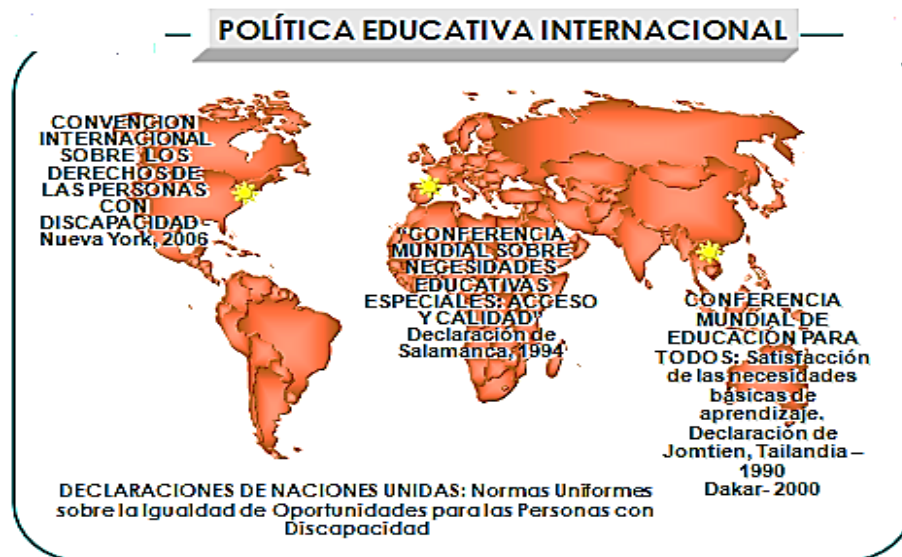
Universal de Derechos Humanos afirma que: *“Todas las persona tiene derecho a la educación: 15”*, declaración que fue emitida hace más medio siglo.

No obstante, en las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo XX, especialmente en el contexto de Estados Unidos, Gran Bretaña y países escandinavos, aparecen diversos movimientos sociales, grupos organizados de persona de raza negra, minorías étnicas, padres, profesionales, personas con discapacidad, que denuncian su situación de exclusión, marginación y discriminación, luchan por reivindicar sus derechos en situación de igualdad social, (Ávila & Esquivel 2009:8).

Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al inicio del siglo XX detectó un panorama educativo crítico, caracterizado por millones de niños sin acceso a la educación primaria principalmente las niñas, un número indeterminado de niños sin haber aprendido los conocimientos básicos, millones de adultos analfabetos, esencialmente las mujeres, un número inestimado y creciente de analfabetos funcionales, una tercera parte de adultos en el mundo al margen de informaciones y conocimientos elementales necesarios para mejorar su vida y la de sus familias. Asimismo, de la existencia de millones de niños con discapacidad que no logran ingresar, ni completar la escuela primaria y sus derechos se encontraban seriamente limitados o totalmente negados.

Detectado el incumplimiento del derecho universal de la educación, así como la urgente necesidad de hacer efectivo este derecho, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI diferentes organismos internacionales convocaron a dictar diferentes conferencias, convenciones, declaraciones y proyectos (ver imagen No.1), para modificar esta realidad. De esta forma, ofrecer a su población el derecho a la educación.

Imagen No.1



Fuente: recuperado del documento de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.

En relación a lo anterior, la imagen No. 1, muestra las diferentes conferencias, convenciones que se llevaron a cabo por autoridades mundiales para enfrentarse a los problemas de exclusión, marginación y discriminación que enfrentan niños, jóvenes y adultos.

En este sentido, para fines de esta investigación, nos enfocaremos principalmente en aquellos acuerdos internacionales que dan lugar a la atención de las personas que presentan NEE. De esta forma iniciamos con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EpT).

1.1.1 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EpT) y su Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje NEBAS, 1990, (Tailandia)

La conferencia EpT tuvo lugar en Jomtien, localidad cercana a Bangkok en Tailandia entre los días 5 y 9 de marzo de 1990, fue convocada por cuatro organismos internacionales: Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial (BM). Posteriormente, se agregó el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP). La base principal de esta conferencia fue *“la Educación para Todos (EpT)”* y su Marco de Acción para Satisfacer *“las Necesidades Básicas de Aprendizaje, NEBAS”*, (UNESCO 1990).

El evento tuvo como premisa importante realizar un estudio del estado mundial de la Educación Básica. Esto permitió diagnosticar tres problemas principales:

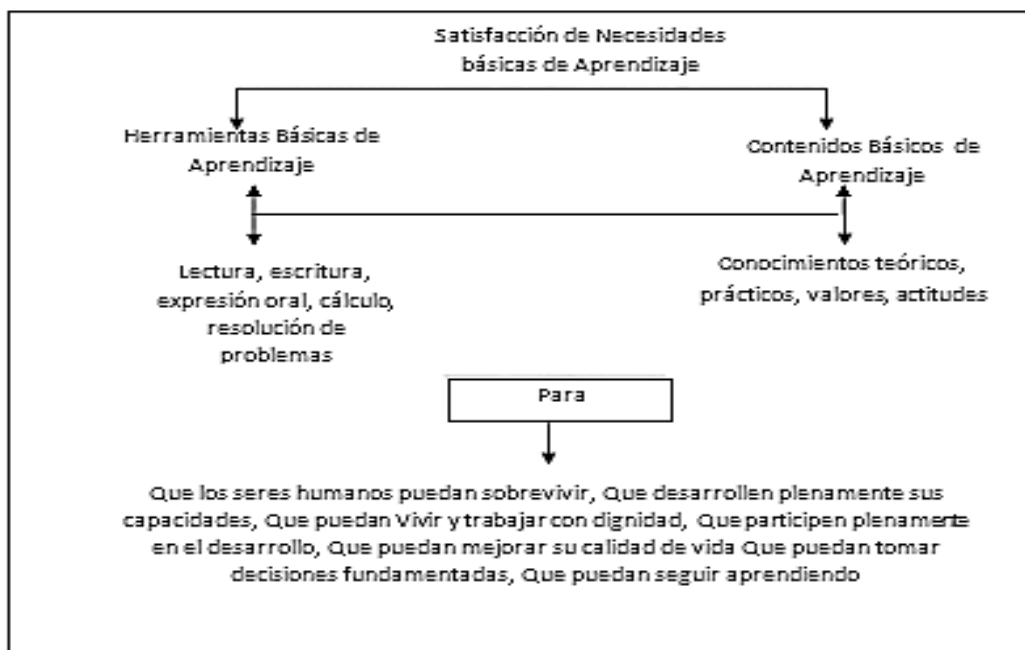
1. Las oportunidades educativas se encontraban limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación
2. La educación básica estaba concentrada en la alfabetización y el cálculo, poco en los aprendizajes para la vida
3. Algunos grupos marginales, como las personas con discapacidad, grupos étnicos, minorías lingüísticas entre otros, enfrentaban el riesgo de ser excluidos de la educación, (UNESCO 1990: 6)

Como resultado de este análisis, se acentuó una gran preocupación general por las insuficiencias de los Sistemas de Educación en todo el mundo, se reconoce que *“la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias”*, (UNESCO 1990: 8). Además, se insistió en el reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el

progreso social. Es por ello, que surge así la necesidad de ofrecer una Educación Básica para Todos (EpT).

Ante la situación esbozada, se planteó una educación de calidad a través de la “satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS)” (Ibídem: 8), bajo este concepto se incluye conocimientos, destrezas y valores indispensables para sobrevivir, participar y ejercer plenamente la ciudadanía, desarrollar las propias capacidades, estar informado y capacitado para tomar decisiones, de esta manera, continuar aprendiendo dentro de un marco de educación y aprendizaje permanente, como se muestra en la imagen No. 2.

Imagen No. 2. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS)



Fuente: elaboración propia con base en el Documento UNESCO, 1990: 75

La Imagen No. 2, muestra las NEBAS, que son las herramientas básicas de aprendizaje esenciales para el desarrollo integral y autónomo del ser humano. Es importante mencionar que estos son los conocimientos primordiales, no obstante, la Educación Básica debe centrarse en el aprendizaje significativo y ofrecer

oportunidades educativas, en donde el alumno aprenda eficazmente. Es por ello, que el docente debe enfocarse principalmente en las NEBAS de cada uno de los alumnos, del mismo modo, debe guiarse en los métodos, las técnicas, los estilos de enseñanza, los modos de interacción, la organización del espacio, que incidan significativamente en el aprendizaje de las NEBAS.

Así pues, la centralidad de las NEBAS fue un elemento clave en la conferencia de Jomtien. No obstante, en esta conferencia se evidenció que la educación impartida por los Estados presentaba grandes deficiencias, por lo tanto, era necesario mejorar su calidad y ponerse al alcance de todos, particularmente de las niñas, mujeres y los discapacitados. De esta forma, los expertos determinaron que debían de extenderse las oportunidades básicas para todos los alumnos y esto era una cuestión que:

...requiere más que un nuevo compromiso con la educación tal como existe hoy. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, del currículo y de los sistemas convencionales de enseñanza y al mismo tiempo construir sobre lo mejor de las prácticas actuales, (UNESCO 1990: 9).

Desde esta concepción, más que enfocarse a la educación, se dirigió al Aprendizaje Significativo y al reconocimiento y promoción de asociaciones donde los recursos se articulan y se aprovecharan para satisfacer las NEBAS, de todos los miembros de una comunidad: los niños, os jóvenes, los discapacitados, los adultos, tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

Es decir, la conferencia Mundial de EpT, puso de manifiesto una renovada estrategia en materia de educación, consagró las bases de un nuevo estilo de desarrollo en prácticas educativas donde se promoviera que los individuos aprendieran verdaderamente conocimientos útiles, con una capacidad de racionalidad para mejorar su calidad de vida. Por lo tanto, las NEBAS debían ser entendidas con un sentido dinámico.

En tal sentido, se enfatizó en cambiar las estrategias tradicionales, los viejos esquemas de pensamiento y aspirar a una verdadera *EpT*, a través de un nuevo enfoque. De esta manera, plantearon los principales componentes de una *visión ampliada*:

- *Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad*
- *Prestar atención prioritaria al aprendizaje*
- *Ampliar los medios y el alcance de la educación básica*
- *Mejorar el ambiente para el aprendizaje*
- *Fortalecer la concertación de acciones, (Ibídem: 9)*

A hora bien, provistas las condiciones que anteceden, esta conferencia se preocupó por la *EpT*, precisó que para satisfacer las NEBAS, era necesario que la educación se difundiera en todos los sectores de la población, para ello, era preciso:

*Empeñarse activamente en modificar **desigualdades** en materia de educación y suprimir las **discriminaciones** en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y de los que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos, indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüistas, los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación, (ibídem: 10).*

Es decir, este movimiento invitó a todos los países a combatir las desigualdades educativas, enfatizó que se debía lograr una *EpT*, los niños, jóvenes, ancianos, pobres, ricos, desvalidos y de las personas con discapacidad. Debido a esto, en su artículo 3ro Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, en su apartado 5, de la declaración final, planteó que: *“Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”, (Ibídem: 10).*

Este planteamiento deduce que la Educación Básica, no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella. Implica ser

proactivos en identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. También, implica identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad y ponerlos en acción para superar dichas barreras.

La Declaración Mundial sobre EpT y el Marco de Acción para Satisfacer las NEBAS, constituyeron el comienzo de un consenso internacional, el cual, señaló las NEBAS de “*minorías desfavorecidas*”, (*Ibídem: 10*), donde se acentúa la importancia no sólo el **acceso** a la escuela, sino a la **calidad de los aprendizaje**.

Por sobre todo, reconoció a la educación como el elemento más importante en la lucha contra la pobreza, la potenciación de las mujeres y la promoción de los derechos de todas las personas.

Finalmente cabe agregar, que en la *visión ampliada* y el *compromiso renovador*, destaca la EpT con equidad y establece que se deben modificar las desigualdades, suprimir las discriminaciones y la satisfacción de las NEBAS de los alumnos que presentan NEE, pues ellos, precisan de una especial atención, ya que tradicionalmente han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la Educación General, así como de sus pares que con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación.

Otro instrumento internacional que surge para la atención de las personas que presentan NEE, son las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y tienen repercusiones en la definición de las políticas de México.

1.1.2 Las Norma Uniformes obre la Igualdad de Oportunidades para la Perona con Discapacidad (ONU), 1993

Las Naciones Unidas (ONU), abordó la problemática de la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos, ya que estos sujetos carecían de las mismas oportunidades que tiene la población en general, además, de que se enfrentaban a un cumulo de obstáculos físicos y sociales para recibir educación, conseguir empleo, a tener acceso a la información, a desplazarse, a ser aceptados e integrarse en la sociedad.

En consecuencia, se crearon las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, fueron aprobadas por la asamblea general de las **Naciones Unidas** en su cuadragésimo octavo periodo de sesiones, *“mediante la resolución 48/96 del 20 de diciembre de 1993, entro en vigor el 3 de mayo de 2008”*, (ONU 1994: 1). Fue el primer tratado que centró su atención en las personas que presentan NEE, debido a una discapacidad, en lo relativo a su interacción y a su entorno.

El fundamento político y moral de estas Normas Uniformes, se encuentra en la Carta Internacional de los Derechos Humanos, que vislumbra la Declaración Universal de estos Derechos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles, Políticos, así como en la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, como el Programa de Acción Mundial para los Impedidos.

Estas Normas Uniformes están conformadas por 22 pautas de operación, que resumen el mensaje del programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, e incorporan la perspectiva basada en los derechos humanos desarrollada a lo largo del Decenio.

En cuanto a su estructura, las normas constan de cuatro partes:

1. *Requisitos para la igualdad de participación.*
2. *Esferas prioritarias para la igualdad de participación.*
3. *Medidas de ejecución.*
4. *Mecanismo de supervisión, (ONU 1994).*

En ellas, se reflejan las soluciones y principios orientadores en lo relativo a los aspectos medulares del modelo social, entre los que se destacan:

1. El garantizar a las personas con discapacidad los mismos derechos que al resto de las personas.
2. Reconoce la existencia de las **barreras sociales** y las consecuencias que éstas tienen para el logro de la plena participación.
3. Se toman previsiones respecto a la necesidad de que las organizaciones no gubernamentales que trabajan en la esfera de la discapacidad se encuentren involucradas en todos estos procesos.
4. Se destaca el concepto de igualdad de oportunidades, el cual involucra el proceso por el que los diversos sistemas de la sociedad se ponen a disposición de todas las personas, (ibídem).

Es decir, las Normas Uniformes establecen la igualdad de oportunidades tanto físicas, sociales como educativas, para todas las personas con discapacidad. Es por ello, que establece como objetivo fundamental el garantizar: *“que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás”, (ONU 1994: 3-4).*

Es por ello, que en este documento se establece el término de la *“igualdad de oportunidades”, (ibídem: 4)*, como el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, como el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación, se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad.

Del mismo modo, el principio de la igualdad de derechos significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia y esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y de todos los recursos han de emplearse para garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación.

El logro de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad constituye una contribución fundamental al esfuerzo general y mundial de la movilización de los recursos humanos.

De esta forma, se debe prestar especial atención a grupos tales como: las mujeres, los niños, los ancianos, los pobres, los trabajadores migratorios, las personas con dos o más discapacidades, las poblaciones autóctonas y las minorías étnicas. Además, se debe tomar en cuenta que existe un gran número de refugiados con discapacidad que tienen necesidades especiales, a los cuales se debe brindar atención.

No obstante, en este documento no sólo se afirma la igualdad de oportunidades sino que también declara que la educación debe darse en *“contextos escolares integrados”* y en el *“contexto de la escuela regular”*, (ibídem: 4).

En este sentido, en su artículo 6 de educación manifiesta que las personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general, los Estados deben:

- a) Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general
- b) Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirles distintos elementos según sea necesario
- c) Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo, (ibídem: 4).

Como podemos apreciar las pautas que se plantean en el artículo sexto son de gran aportación, debido a que, se proponen acciones como la igualdad de oportunidades en entornos integrados, la gestión escolar, la infraestructura de los establecimientos y la flexibilidad en los planes de estudio.

En igual forma, las normas uniformes también apuntan a la conexión entre el sistema de educación inclusivo y programas más amplios con base en acciones comunitarias para personas con discapacidad, ambos están orientados a movilizar los recursos de la comunidad para impartir servicios económicamente viables y mantener el derecho de las personas con discapacidad a permanecer en sus comunidades.

Con referencia a lo anterior, en el documento del Consejo Nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad (CONADIS), refiere que las **Norma Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para la Perona con Discapacidad** instituyen:

...Que la discapacidad se presenta cuando la sociedad no toma en cuenta el potencial de las personas con discapacidad. También, señalaron categóricamente que la sociedad no debería brindar caridad, sino más bien debía actuar para incluir y ofrecer sus derechos humanos. De esta forma, pusieron de manifiesto la necesidad de que las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan desempeñaran una función activa como coparticipes en ese proceso, (CONADIS: 23).

Como se puede apreciar, el logro de estas Normas Uniformes es la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, favorece el modelo social al reconocer que estos personajes son parte de la sociedad y deben recibir el apoyo que necesiten en los ámbitos de educación, salud, empleo y servicios sociales. Asimismo, establecen una contribución fundamental del esfuerzo Nacional y Mundial de movilizar los recursos humanos.

En este sentido, las Normas Uniformes constituyen un instrumento normativo y de acción para las personas con discapacidad y para sus organizaciones. Por lo tanto,

registraron las bases para la cooperación técnica entre los Estados, las Naciones Unidas y otras Organizaciones Internacionales.

Finalmente, las Normas Uniformes fueron retomadas por muchos países, los cuales basaron su legislación en las mismas. Sin embargo, estas Normas no son jurídicamente vinculantes, no obstante, muchos gobiernos, como México, optaron por aplicarlas, pues, conforman la base de otros acuerdos Internacionales y Nacionales para garantizar que los niños, niñas, mujeres y hombres, en situación vulnerable tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás.

Otro documento internacional que establece la atención de los alumnos que presentan NEE es:

1.1.3 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO 1994)

En junio de 1994, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre las NEE: **Acceso y Calidad**, realizada en Salamanca, organizada por el departamento de Necesidades Educativas Especiales del gobierno de España en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO), así como de la participación de más de 300 representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. En ella, se aprobó la Declaración de Salamanca principios, política, práctica y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.

La conferencia reafirma que todas las personas tienen derecho a la educación, conforme al documento de la declaración universal de los derechos humanos proclamados en 1948 y renovada por la comunidad mundial. Su propósito principal fue analizar las deficiencias presentadas en todo el mundo en relación con la Educación Especial y promover el objetivo de la EpT.

Ya que al igual que su antecesora la Conferencia de Jomtien, enfrentaba a una situación donde la EpT, estaba lejos de ser una realidad, si bien, los niños que presentan NEE, eran uno de los muchos colectivos que experimentan barreras para su educación. A los efectos de este, se estableció que los problemas no se podían resolver simplemente con las políticas tradicionales. Concretamente, las barreras que enfrentan muchos grupos diferentes no podían superarse con el mero desarrollo de sistemas y escuelas separadas para estos sujetos.

Con base en lo anterior, la conferencia se propuso atender dos preocupaciones:

- 1. Garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades especiales, el acceso a las oportunidades de educación y*
- 2. Actuar para conseguir que esas oportunidades estén constituidas por una educación de calidad, (UNESCO, 1994: 21).*

Bajo este marco, en este evento se vuelve a reafirmar a favor de la **Escuela Integradora**. En ella se estableció un mayor énfasis en la EpT a través del siguiente enfoque:

...con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de la política necesarios para promover un enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales, (UNESCO 1994: iii).

A partir de la escuela integradora, se plantea como requisito indispensable una perspectiva muy distinta, donde se valora la **diferencia** como algo normal que responde a desarrollar sistemas educativos **que asume** toda la gama de características capaz de reconocer efectivamente la **diversidad**, pues:

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar

los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, (UNESCO, 1994: viii).

Ahora bien, el concepto de diversidad, pone de manifiesto que todos los niños tienen necesidades comunes básicas de aprendizaje, expresadas en el currículo escolar, a su vez existen pautas generales del desarrollo que se deben tomar en cuenta, pues, cada alumno tiene una manera propia y específica de aproximarse a las experiencias y al conocimiento. Es decir, todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales para acceder a los aprendizajes que son fruto de la procedencia social, cultural y de factores personales.

Según se ha visto, el origen de las necesidades educativas pueden estar presentes en las diferencias personales, culturales, sociales o lingüísticas, o bien porque la escuela no tiene en cuenta dichas diferencias. Como menciona Rosa Blanco (1999), los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas, (p. 55).

Por lo tanto, las diferencias individuales en cuanto a capacidades, motivaciones, estilos de aprendizaje, intereses y experiencias de vida, son inherentes al ser humano se desarrollan a nivel individual como en colectivo, los cuales establecen gran influencia en sus procesos de aprendizaje, convirtiéndolos en únicos e irrepetibles en cada caso. Muchos de los niños que experimentan dificultades de aprendizaje y participación en la escuela son capaces de superarlos, si se tienen en cuenta sus necesidades y se les proporciona oportunamente la ayuda que requieren.

Con esta orientación, en su marco de acción establece el concepto de NEE, el cual expresa: *“todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje, muchos niños experimentan estas últimas en algún momento de su escolarización”, (UNESCO 1994: 59).*

De lo anterior se desprende que el concepto de NEE, no se preocupa por el déficit de los niños con discapacidad, ni en encontrar una alternativa a la escuela especial segregada, sino que toma en cuenta que muchos otros grupos niños viven en la pobreza, de minorías étnicas o lingüísticas, de las niñas y mujeres, de niños que se encuentran en localidades remotas y que pueden experimentar dificultades para aprender en la escuela regular tal como sucede hoy en día.

De igual forma, pueden encontrar que el currículo es poco significativo, la enseñanza es poco motivadora, sentirse alienados por la cultura de la escuela, no ser capaces de entender el lenguaje de instrucción o experimentar otras muchas barreras.

Es por ello, que los expertos acentúan que debe ampliarse el término de NEE, con el fin de incluir a todos los sujetos, es decir, a todos los que tienen problemas de aprendizaje temporales o permanentes, los que no tienen interés por aprender, aquellos que viven en la calle, los que viven en condiciones de pobreza, los que padecen desnutrición, lo que son víctimas de las guerras, los que trabajan, los que sufren de malos tratos físicos y emocionales etc.

De esta misma forma, incorporan los principios de las NEE conforme a:

Una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se pueden beneficiar, da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo ya de la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia para toda la sociedad, (ibídem: 60).

Desde esta perspectiva, se conduce a una valoración positiva de las diferencias humanas, da por sentado que cada niño tiene diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, por consiguiente, todos los alumnos deben ser atendidos en un mismo centro y en una misma aula, más que separar a los alumnos según sus capacidades, hay que ajustar lo que se enseña a las capacidades de cada uno y proporcionarles las

ayudas necesarias para que cada alumno desarrolle al máximo sus capacidades, (ibídem: 60).

Aunado a esto, la conferencia en su política concerniente a la integración, solicita a todos los gobiernos a adoptar con carácter de ley o como política el principio de **educación integrada** que permita matricular a todos los niños en escuelas ordinarias. Asimismo retoma los principios adoptados en la conferencia mundial sobre la EpT, los cuales fueron la base de sus debates:

- Todo niño tiene derecho a recibir educación en una escuela ordinaria
- La enseñanza se deberá organizar de acuerdo con la necesidad del alumno y no en función de su discapacidad
- Los recursos y los servicios deben basarse en la escuela
- La adopción de decisiones debe hacerse en colaboración
- Todos los niños pueden aprender y a todos se les puede enseñar
- La integración es un aspecto del programa de estudios, (ibídem: 29).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se establece que la educación básica no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella, implica que como docentes deben tener la iniciativa para el desarrollo creativo e identificar las barreras que algunos alumnos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. Igualmente implica identificar los recursos disponibles y ponerlos en acción para superar dichas barreras

De esta manera, en su principio rector establece que la escuela integradora:

Debe acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras...las escuelas tiene que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias.

Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudio adecuado, una buena organización escolar, una utilización atinada de recursos y una asociación con sus comunidades, (ibídem: 59).

El modelo de escuela integradora promueve la integración de todos los alumnos con NEE, esta deberá tomar en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de estos alumnos. Es por ello, que los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada niño, donde se cultive la diversidad de capacidades y estilos, particularmente de sus necesidades educativas. Por consiguiente, todas las escuelas deben ser ámbitos de integración de niños, cualesquiera que sean sus condiciones físicas, intelectuales, afectivas y de esta forma, lograr la inclusión educativa.

No obstante, el desarrollo de escuelas integradora representa un gran desafío para todos los países, la conferencia argumentó en su favor de la siguiente manera:

Las escuelas comunes con una orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos. Además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema educativo, (Ibídem: ix).

Es decir, los expertos consideran que la escuela es el espacio ideal contra la discriminación, cuyo propósito es la inclusión social de personas y grupos que han sido colocados en situación de desventaja social. El principio rector de la educación para la no discriminación es la igualdad en derechos y oportunidades.

Para lograr este principio rector, se debe tener en cuenta que todos los alumnos tienen los mismos derechos a la educación y cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares, la escuela tiene que idear modalidades de enseñanza para estas diferencias individuales.

Asimismo, se exhorta a todos los Estados a cambiar el modelo médico-asistencial, el cual identifica a la persona con la patología y enfatiza el déficit, el tratamiento y la terapia, es preciso cambiar al modelo socioeducativo, pues, *“las dificultades de aprendizaje ya no son consideradas características de los individuos, sino que resultan de la interacción entre los alumnos y los recursos humanos y materiales disponibles para apoyar su aprendizaje”*, (UNESCO 1999: 21). Para ello, los expertos establecen la capacitación de todos los docentes: *“la preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores claves para propiciar el cambio hacia las escuelas integradora”*, (UNESCO 1994: 70).

Pues, los expertos consideraron que la mayoría de los docentes fueron formados y siguen formándolos desde una perspectiva de educación centrada en la homogeneidad, centrada en la transmisión de conocimientos fragmentados. La formación inicial y en servicio de los docentes se caracteriza también por una escasa relación con los problemas y situaciones que enfrentan estos en su práctica cotidiana. Es decir, la formación no se articula en torno al desarrollo profesional de los docentes en cuanto al rol y las funciones que han de desempeñar.

En tal sentido, los expertos consideraron que la preparación de los docentes ayudara a perfeccionarse, desde el punto de vista teórico y práctico, en lo tocante a los mejores métodos, tanto para los sistemas escolares como para cada docente, de atender a las necesidades de todos los alumnos que se tropiezan con problemas en el aprendizaje y en particular a los alumnos con discapacidad.

De todo esto se desprende que la conferencia de Salamanca, fue la promotora de la **Educación Inclusiva**, pues, planteó la necesidad de un cambio radical en la manera

en que las escuelas debían responder con equidad y calidad a la diversidad de los alumnos.

De igual forma, plasmó la idea de que no se podían mantener espacios distintos y segregados para la diversidad de alumnos, por lo cual, era necesario convertir las escuelas donde las diferencias fueran vistas como algo normal, así pues, construir una sociedades más justas.

Es decir, en esta Declaración que encierra la educación integradora con carácter de **Educación Inclusiva**, defendió el valor de la diversidad y el respeto a las diferencias como formas de fomentar sociedades equitativas, a través del desarrollo de escuelas ordinarias que satisfagan las necesidades de todos los alumnos.

Finalmente, podemos mencionar que el propósito de la conferencia de Salamanca fue promover la educación inclusiva como un proceso que desafía las políticas excluyentes. Además, la inclusión educativa en la última década se ha convertido en el enfoque de actualidad para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos en escuelas y aulas ordinarias.

Posteriormente, en el año 2000 en Dakar-Senegal, se llevó a cabo el Foro Mundial de la Educación, donde se invitó a cada país a reexaminar su situación con respecto a las NEBAS, mediante la evaluación de los acuerdos establecidos en la conferencia EpT, realizada en Jomtien en 1990.

En este foro se analizaron los compromisos adquiridos diez años atrás. Como resultado de esto, los expertos aluden que los países no habían cumplido los compromisos y estaban muy lejos de alcanzar las metas establecidas. Asimismo, se patrocinaron nuevas medidas, como a continuación se muestra.

1.1.4 Foro Mundial: Educación para Todos, Marco de Acción de Dakar (UNESCO 2000)

En el año 2000, en Dakar-Senegal, se llevó a cabo el Foro Mundial de la Educación, estuvo a cargo del foro consultivo internacional de la EpT, organismo creado en 1991, para dar seguimiento a la EpT, compuesto por representantes de los cinco organismos internacionales que promovieron esta iniciativa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), El Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) y el Banco Mundial (BM), así como representantes de agencias bilaterales de cooperación, gobiernos, la organización no gubernamental (ONGS) y de algunos especialistas.

Esta reunión fue la primera y más importante de los eventos mundiales celebrados al comienzo del nuevo siglo, pues, asentó en el más amplio balance de la educación básica realizado hasta ahora. Su propósito fue presentar los resultados globales de la evaluación prevista desde la conferencia mundial sobre EpT celebrada en 1990, por ende, elaboraron un análisis de los compromisos adquiridos diez años atrás, donde se subrayó que:

Se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 hay todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos, que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas educativos y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades niegan a los jóvenes y adultos al acceso y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar en la sociedad, (Foro Mundial sobre Educación, UNESCO 2000).

Por lo tanto, el resultado de esta evaluación resaltó la falta de acceso a la educación primaria, analfabetismo, discriminación de género y deficiencia en la calidad de la educación.

Por consiguiente, los expertos delimitaron el seguimiento de dicha iniciativa, en virtud de que las metas establecidas en la conferencia de Jomtien no se habían cumplido, elaboraron una nueva declaración y un nuevo marco de acción: EpT, donde ratifica las metas establecidas en Jomtien. Asimismo, fijó su atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desaventajados y solicitó una acción positiva para superarlos. En especial, identificó las barreras que afectan particularmente a las personas con discapacidad, a las niñas, las mujeres y a las minorías étnicas, considerándolas como un síntoma de un problema mayor.

A pesar de la potente agenda de equiparación de oportunidades del movimiento de EpT, de los gobiernos y las agencias, se observó una tendencia a focalizar las políticas en aquellos “fáciles de alcanzar” y en el abandono escolar, tales como: *...de aquellos excluidos de la educación básica, ya sea por razones sociales, económicas o geográficas, (Marco de acción Dakar- Foro Mundial sobre Educación, UNESCO 2000, Notas: 16).*

Es por ello, que en este Foro se expresó que la EpT es aquella que:

... toma en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje, (Ibídem, Notas: 19).

En este sentido, se exhorta a todos los participantes a llevar a cabo la integración de los alumnos con NEE, de minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas asiladas y de otros excluidos de la educación, los cuales deberán ser parte de las estrategias para lograr la EpT. Además, enfatiza que los docentes deberán atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, los jóvenes, mediante el acceso a un aprendizaje adecuado, que promuevan el derecho a una educación para todos.

A continuación se presenta el cuadro No 1. Metas de educación para todos en Jomtien 1990 y Dakar 2000. Este muestra los objetivos que realizaron en la proclamación de

la EpT ejecutada en 1990 y los cambios que se efectuaron después de 10 años, en la conferencia Dakar del 2000:

Cuadro No1.

METAS DE EDUCACION PARA TODOS EN JOMTIEN 1990 Y DAKAR 200	
JOMTIEM TAILANDIA	DAKAR
1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.	1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado "básico") y terminación de la misma, para el año 2000.	2. Asegurar que, para el año 2015, todos los niños, y especialmente las niñas y los niños en circunstancias difíciles, tengan acceso y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.	3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.
4. Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.	5. Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de buena calidad y rendimientos plenos e igualitarios.
6. Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación - incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas, y la acción social evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.	6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizaje, reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.

Fuente: Torres R. M (2000) el derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela (P. 7). Recuperado en <http://www.fronesis.org> el 16 de julio 2012

En el cuadro No.1. Se observan las metas establecidas en la conferencia de Jomtien y los cambios que se realizaron en la de Dakar:

- En Jomtien se acordó una meta específica referida al aprendizaje, a la necesidad de mejorarlo y evaluarlo, buscándose establecer ciertos parámetros cuantitativos para medir los avances en este campo. En Dakar, el aprendizaje quedó diluido en la “satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje”, renunciándose a todo intento de dar seguimiento a su cumplimiento y avance.
- En Dakar se agregó una meta específica sobre la equidad de género, la cual aparecía como un tema transversal en varias metas de Jomtien. En Dakar se eliminó la última meta fijada en Jomtien, referida al uso de los medios convencionales y modernos de información y comunicación para fines de información y educación pública y ciudadana. Esta meta en gran medida vinculada con los propósitos de la “*educación fundamental*” de los años 50 y 60. De igual forma uno de los pilares del derecho a la educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue ignorada en la implementación de la EpT y en la evaluación de fin de década, (Torres R. M. 2000: 7).

Entonces, en la conferencia de Jomtien EpT, se enfocó únicamente en el tema de la cobertura y no en los aspectos cualitativos de la educación. Mientras que en el Marco de acción de Dakar, los postulados apuntan a dar un paso más allá a lo expuesto en Jomtien, ya que enfatiza en la formación integral en torno a las habilidades para la vida, la preocupación por el cuidado de los niños y niñas, recalca así la importancia de responder a las necesidades y de equiparar las oportunidades sobre todo con aquellos grupos más desprotegidos. Además, enfatiza principalmente a los valores del respeto y la igualdad.

No obstante, las seis metas de EpT, en muchos países terminaron reduciéndose a una principal: la universalización de la educación primaria, centrada únicamente al acceso y la matrícula, es por ello, que en la conferencia de Dakar se realizaron algunos cambios. De igual forma, extendió el plazo a quince años más para el cumplimiento de los objetivos acordados, fecha tope 2015.

Posteriormente de la conferencia Dakar, en el 2006 se estableció la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que refuerza y promueve las oportunidades educativas de los alumnos que presentan NEE, como a continuación se muestra.

1.1.5 Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006)

La asamblea Nacional de las Naciones Unidas, adoptó la convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual fue negociada durante ocho periodos de sesiones entre 2002 y el 2006. México tuvo un papel importante en la iniciativa y preparación de este convenio, ya que fue el primero en promoverlo, a través del liderazgo de Don Gilberto Rincón Gallardo, presidente del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) hasta su muerte reciente.

Este convenio representó una herramienta jurídica que asumió como finalidad hacer valer los derechos de las personas con discapacidad. Además, fue el primer convenio que surgió en el siglo XXI, que ratifica los derechos humanos. De esta manera, en su propósito estableció **promover, proteger y garantizar** los derechos civiles, culturales, políticos, económicos y sociales de esta población, (ONU 2008, *protocolo facultativo: 5*).

El texto facultativo de esta declaración lo conforman: el preámbulo y 50 artículos, el artículo 2º, está compuesto por definiciones tales como: comunicación, lenguaje, discriminación, ajustes razonables, diseño universal.

En el artículo 3º, establece los principios generales de esta convención como: el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas, la no discriminación, la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y

condición humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad entre el hombre y la mujer, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

El artículo 34^o, establece la creación de un comité y por último el artículo 49^o es la publicación en formato accesible en diferentes idiomas.

Por su parte, en su artículo 1^o afirma que: *El propósito de la presente Convención es promover, proteger asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente, (ONU 2008, protocolo facultativo: 5).*

Asimismo señala que: *Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, (ibídem: 5).*

Igualmente, especifica en el preámbulo párrafo “e”): *que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás, (ibídem: 2).*

Es decir, define a la discapacidad desde un enfoque social, entendiéndolo desde una perspectiva que relaciona el déficit de salud de la personas con las condiciones que presentan los entornos en que viven y se desarrollan, los cuales provocan obstáculos de restricciones de participación y limitaciones para desarrollar actividades de la vida diaria.

Bajo esta concepción, se explica que la discapacidad es una respuesta inadecuada de la sociedad, cuyas prácticas impiden los desempeños y la participación de las personas con deficiencias. El cambio sustancial de este modelo es que las causas de la discapacidad no son individuales sino que son preponderadamente sociales.

En tal sentido, la convención los derechos de las personas con discapacidad, instauran un cambio radical en la visión de la diversidad funcional, que deja de ser una cuestión relacionada con la salud y la sanidad, para convertirse en una cuestión de igualdad, de respeto a la diversidad y a los derechos humanos de personas que son discriminadas por su diferencia.

De esta forma, se parte de nuevos principios de respeto a la diversidad humana, a la no discriminación e igualdad de oportunidades, que dan lugar a nuevas políticas sociales orientadas a mantener a las personas en su comunidad, en lugar de institucionalizarlas. Asimismo, se establece una nueva visión sobre la capacidad jurídica que le permite desarrollar herramientas de apoyo en la toma de decisiones y mecanismos de control que aprueben a la sociedad civil denunciar las infracciones de la Convención.

Ahora bien, en México la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad, fue firmada el 30 de marzo de 2007, ratificada el 17 de diciembre de 2007 y entra en vigor el 3 de mayo de 2008.

Por otro lado, nuestro país se integra a las propuestas internacionales en la década de los 90 asistió a la conferencia de ETP y la declaración de salamanca, a partir de ello asumió diferentes acuerdos internacionales, los cuales representaron un esfuerzo para ratificar el derecho universal a la educación, y concretar estos convenios en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y reajustar los servicios de la Educación Especial (EE), como a continuación se muestra.

1.2. AMBITO NACIONAL: Acuerdos Nacionales en Atención a las NEE

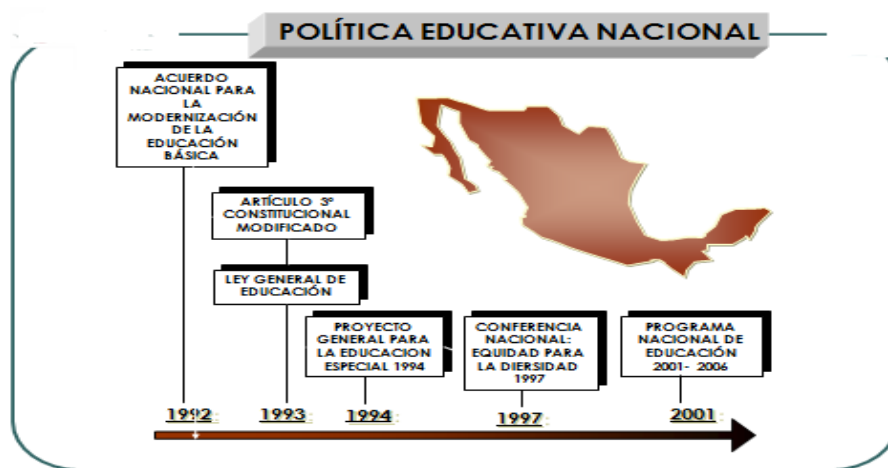
Para promover la atención educativa de las personas que presentan NEE, México ha reconocido los acuerdos internacionales como los convenios derivados de la

Conferencia Mundial sobre EpT “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993), la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales de 1994. Además, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el 2006.

A partir de ello, en nuestra nación se impulsaron una serie de Políticas Públicas Nacionales, con la finalidad de llevar a cabo la Integración Educativa de los alumnos que presentan NEE, fundamentalmente de aquellos con discapacidad en la Educación Básica. Estas acciones se encuentran en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la sustitución de la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación, donde la reforma constitucional del artículo 3° y establece el Proyecto General para la EE y su articulación con la Educación Básica manifestado en los artículos 39° y 41°, (ver imagen No. 3).

En coherencia con estos planteamientos, se realizaron importantes esfuerzos para otorgar atención a las personas que presentan NEE, con una orientación que trató de igualar las oportunidades educativas y garantizar sus derechos a la educación.

Imagen No. 3



Fuente: recuperado del documento de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.

Como se aprecia en la imagen No. 3, para cumplir los acuerdos internacionales, México realizó la reorganización y estructuración de todo el Sistema Educativo Nacional, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB 1992), el cual, tuvo un gran impacto en la Educación Especial (EE), ya que impulso a que este servicio paralelo a educación básica, se reorganizara y reestructura sus servicios para formar parte de la educación básica, como se muestra a continuación.

1.2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB 1992) y la Reorientación de los Servicios de la Educación Especial

Como se mencionó anteriormente, nuestro país en congruencia con los compromisos asumidos internacionalmente promueve la Modernización de todo el Sistema Educativo a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), llevado a cabo en mayo de 1992, durante la gestión del Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León Secretario de Educación, junto con Autoridades Educativas Federales, los gobiernos de los 31 Estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), los cuales, firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

En este acuerdo se manifiesta la necesidad de reformar planes y programas, descentralizar los servicios educativos que presta el Estado. A partir de ello, dichas autoridades se comprometieron a reorganizar el sistema escolar, a través del traspaso del control de los Servicios Federales de Educación Básica: preescolar, primaria, secundaria, incluyeron también la educación normal, indígena y la Educación Especial (EE), al ámbito Estatal.

Con base en los planteamientos del Federalismo Educativo, los gobiernos de las Entidades Federativas quedaron como responsables del funcionamiento de todas las escuelas de su competencia. Es por ello que:

El gobierno federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica –preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto, (SEP 1992, ANMEB: 4).

Es decir, el ANMEB constituyó un profundo cambio en la reestructuración del sistema educativo nacional, el cual fue más allá de la transformación. Por su parte, Sánchez (2004), manifiesta que este cambio tuvo como punto de partida “*elevar la Calidad Educativa y fortalecer la equidad en la presentación de sus servicios educativos*” (ibídem: 4). De esta forma, el ANMEB se enfocó en dar oportunidad de acceder a la educación a todos los alumnos “*específicamente a grupos de población marginada*”, (ibídem: 4), sin ningún tipo de discriminación.

En este sentido, el autor manifiesta que el reto del acuerdo fue: “*asegurar que todos los niños tengan oportunidad de acceder a la escuela y tengan la posibilidad de alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica para desarrollar todas sus potencialidades*”, (ibídem: 4). A partir de ello, se desarrollaron continuas modificaciones no sólo en educación básica, sino también en la educación especial.

En este contexto, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), redujo su ámbito de acción al Distrito Federal. Sin embargo, continúa con la orientación técnica y consultoría a los equipos técnicos Estatales. De igual forma brinda materiales educativos a las entidades federativas. A partir de este cambio, la DEE comenzó a desarrollar el Proyecto General para la EE, que dio paso a la transformación técnica y operativa de esta modalidad de atención.

Es decir, la Dirección de Educación Especial (DEE) fue concretada como: *“la unidad técnico, operativa y administrativa, adscrita a la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal”*, (SEP 2006:8), la cual es responsable de atender a los educandos que presentan alguna discapacidad de manera adecuada a sus condiciones con equidad social. De igual forma, es la responsable de propiciar la integración a los planteles de Educación Básica Regular.

En este sentido, la DEE reajusto sus servicios existentes desde los 80' catalogados como complementario e indispensable, para constituirse en elemento de la Educación Básica y brindar atención a los alumnos que presentan NEE, con ello, favorecer su integración educativa (IE), ya que en ese momento se encontraban fuera de la educación regular.

A partir de ello, la Educación Especial buscó generar las condiciones técnicas y de infraestructura, así como la elaboración de materiales y recursos necesarios para dar respuesta a los nuevos retos de la integración educativa, de esta forma, reorientar su quehacer educativo y transforma sus servicios de la siguiente manera:

- a) Los servicios indispensables de EE, se transforman en Centros de Atención Múltiple (CAM), en sus dos modalidades básicas y laborales, con la finalidad de ofrecer atención de educación básica y formación para el trabajo de acuerdo a la discapacidad predominante en el centro.
- b) Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el propósito de promover la integración de los alumnos que presentan NEE principalmente con discapacidad en el aula regular.
- c) Se promueve la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicio de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños, (SEP 2006: 8).

Con la reestructuración de los servicios de la EE, se pretendió cambiar las concepciones de su funcionamiento, ya que anteriormente se desempeñaba como un

sistema separado y la atención que brindaba a estos alumnos se caracterizaba por ser médica y terapéutica. Por tanto, se procuró dar un giro a una educación cada vez más incluyente al sistema regular, bajo un enfoque educativo psicopedagógico. Con ello, mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo.

La reorganización y estructuración de los servicios de la DEE, fue una estrategia, que tuvo como propósito: *“combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención de los alumnos con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población de la educación básica en general”*, (SEP 2006:8). Es decir, este cambio produjo un importante avance que posibilitó que los alumnos con NEE recibieran otro tipo de atención y se incorporaran al ámbito social, escolar y cultural

Conjuntamente, en 1993 se reemplaza la Ley Federal de Educación vigente desde 1973, por la Ley General de Educación, la cual regula el papel educativo que debe realizar el Estado, además, se modifica el artículo 3º Constitucional.

En el artículo 3º, se establece que: *“todo individuo tiene derecho a recibir educación, el Estado-Federación, Estados y Municipios, impartirán educación en el nivel de educación básica. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria”*, (SEP, artículo 3º constitucional de educación 1993).

En este artículo, incluye a todo individuo, sin importar la edad, sexo, condición social, religión, ni disfuncionalidad, esto es que, también están considerados todas aquellas personas que presentan una discapacidad, ya sea física o intelectual.

Asimismo, en este artículo, se declara que: *“La educación que imparta el Estado tendrá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad, en la independencia y en la justicia”*, (SEP, Artículo 3º constitucional de educación. 1993). Es decir, se reitera que la educación en México es un derecho fundamental de todos los niños, los adolescentes y los jóvenes mexicanos.

De igual forma, en esta misma Ley, se señala la oportunidad de cambio de innovación y transformación del proceso de atención de la EE, conjuntamente, promueve la IE de los niños que presentan NEE, principalmente los de discapacidad en todo el sistema educativo, emitiéndola en los **artículos 39º y 41º** de la siguiente manera:

Artículo 39º:

En el Sistema Educativo Nacional queda comprendida la Educación Inicial, la Educación Especial y la Educación para Adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades, (SEP- Ley General de Educación 1993: 14).

En el Artículo 41º, establece que la Educación Especial (EE) es aquella que:

Está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciara 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 procurara la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual, se elaboraran programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación, (ibídem: 15).

Los postulados en estos artículos tienen gran importancia, ya que por primera vez en la historia, se reconoce por la ley a las personas con discapacidad en la distribución del gasto público, pues, marca la necesidad de proporcionar recursos específicos como: métodos, técnicas, materiales y programas, para asegurar su participación, tanto de la educación regular como de la EE, (SEP 2002: 31).

Como parte de este proceso de cambios, en 1994 se propicia la IE de los alumnos con NEE principalmente los que presentan una discapacidad en la escuela regular. De esta forma, la primera actuación que guio a la D.E.E, fue promover la integración de estos alumnos en las aulas de educación regular, bajo los principios filosóficos de la IE como: “*el respeto a las diferencias, derechos humanos, igualdad de oportunidades y escuela para todos*”, (ibídem: 42), propuestos en las diferentes declaraciones internacionales.

Conjuntamente, se establecieron los Principios Generales que conducirían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la IE como:

a) la **Normalización**: que tiene como metas esenciales, una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos, la oportunidad de desarrollar sus capacidades.

b) la **Integración**: Consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valoración de sus capacidades.

c) la **Sectorización**: Implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello, es necesario descentralizar los servicios educativos.

d) la **Individualización de la enseñanza**: se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar, (Ismael García y colaboradores 2000: 43-44).

De acuerdo con estos principios, los alumnos con discapacidad deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible y con las adaptaciones

necesarias para que accedan a todas las experiencias educativas. A partir de ello, lograr integrarlos a la sociedad. Asimismo, la DGEE consideró que mientras más oportunidades tuvieran los alumnos con alguna discapacidad de convivir con otros niños en clases regulares mejor sería su proceso educativo y social.

Además, se propuso que se sustituyeran las categorías diagnósticas tradicionales como: disminuidos, deficientes, minusválidos o alumnos con requerimiento específico que se referían a estos alumnos, por un enfoque más humanista enfocándolo por la expresión de **Necesidades Educativas Especiales (NEE)**, término que fue desarrollado por Mary Warnock en 1978 y difundido en la conferencia mundial de Salamanca sobre necesidades educativas especiales (1994).

Con respecto al concepto de NEE, se puede apreciar que en el documento denominado Proyecto Nacional de Fortalecimiento y de la Integración Educativa (2000), describe que los alumnos que presentan NEE son aquellos que:

Tiene dificultades mayores, (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustado), que el resto del grupo para desarrollar el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes, para que logre los fines y objetivos educativos, (p: 14).

Es decir, las NEE son aquellas dificultades serias que presentan los alumnos por diversas causas: discapacidades, trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales o por integración tardía en el sistema, por tanto, los servicios de EE y regular debe atender sus necesidades educativas a través de los apoyos y los recursos que necesiten.

Desde esta perspectiva, Guajardo R. (1994), refiere que el concepto de NEE “no se remite a una dificultad en particular del alumno, sino a las características enfrentadas tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje, así como a las que enfrenta el profesor en el desarrollo de la enseñanza de los contenidos escolares”, (p, 18).

Es decir, con el término de NEE se buscó eliminar las etiquetas del déficit y superar la atención medica-terapeuta que prevalecía, centrándose así en la capacidad de la escuela para proporcionar los apoyos y recursos que los alumnos necesitaban en el aprendizaje.

Finalmente, se puede decir que en la década de los 90' nuestro país asumió diferentes acuerdos internacionales establecidos en la conferencia Jomtien-EpT de 1990, en la Declaración de Salamanca 1994, entre otros, los cuales sirvieron de base para la modernización del sistema educativo nacional, la reorganización y restructuración de los servicios de la EE, propiciándose así, la integración educativa de los alumnos que presentan NEE en la escuela regular. Estos cambios se encuentran sustentados en el ANMEBA, la Ley General de Educación en el artículo 3°, 39° y 41°.

No obstante, la IE en nuestro sistema educativo tuvo como punto de partida la inserción de los alumnos que presentan NEE, principalmente con discapacidad, en las escuelas regulares, lo cual condujo a que los docentes de EE y regular diseñaran estrategias pedagógicas para lograr su adecuada inserción en la escuela regular y en las aulas, de tal manera que provoco conflictos tanto para los docentes de EE, como los educación regular en la atención de estos alumnos, (SEP-2002: 15).

Posteriormente, en el sexenio de 1995-2000, se lleva a cabo la realización de un proyecto de investigación sobre el proceso que ha llevado la integración educativa, este fue coordinado por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, como resultado de este estudio surge el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEyIE).

1.2.2 Programa Nacional de Educación 1995-2000

En el sexenio de 1995-2000, Ernesto Zedillo Ponce de León, como Presidente de la República, señala como aspecto prioritario establecer mecanismos que favorezcan la integración de las personas con discapacidad al proceso de crecimiento económico y social de la nación mexicana.

En tal sentido, el 10 de enero de 1995, el presidente de la república realizó un encuentro con el DIF y un amplio sector representativo de las personas con discapacidad y sus organizaciones. Como resultado de este evento, por primera vez en la historia de México se crea un Plan Nacional denominado Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONVIVE), basado en las “normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, (SEP-ANUIES: 24).

Como responsable de este programa, se designó al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el cual, diseñó el programa orientado a generar políticas transversales e interinstitucionales en diversos campos, para transformar el modelo asistencial que había prevalecido hasta entonces y cambiarlo por un modelo de desarrollo social. El programa tuvo como objetivo: *“Promover la integración de las personas con alguna discapacidad y su incorporación al desarrollo, a fin de garantizar el pleno respeto y ejercicio de sus derechos humanos, políticos y sociales”*, (Soberón, Kumate y Laguna citados en INEGI 2004:5). De esta forma, dar continuidad al proyecto de la IE.

Conjuntamente, en el periodo de 1995 al 2000, la Subsecretaria de educación básica y normal, conformaron un proyecto de investigación e innovación que pudiera llevar a cabo un diagnóstico del proceso de la IE establecida en 1994 y diseñar estrategias que contribuyera al éxito de su consecución. Esto se llevó a cabo en 28 Estados de la República. El estudio fue apoyado por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

El resultado de este análisis, demostró que en general, en las escuelas regulares, no consideraban las medidas pertinentes para promover el proceso de integración. Además, los docentes realizaban acciones aisladas, asistemáticas, sin claridad conceptual ni plan rector que les diera coherencia y continuidad.

Conjuntamente, se detectó que el proceso de la IE, adolecía de una planeación estratégica ya que, *“en los inicios del proceso no se contó con una instancia que coordinará las acciones a nivel nacional [por lo que] se generó incertidumbre y confusión en la mayoría de las instancias estatales y el personal que atendía estos servicios”, (SEP, 2006:10).*

Este desacierto generó una reacción en cadena de un Estado a otro y en una misma entidad, como:

- imprecisión en la misión de los servicios de la EE
- La falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Especial
- Ambigüedad en el término de NEE, en consecuencia, promovió que en ocasiones simplemente se sustituyera por el termino de discapacidad
- Dificulta de detección de la población que debía ser atendida
- Dificultad en cuanto a las funciones de los docentes de educación espacial y regular
- Dificultad en la distribución y cobertura de los servicios
- La IE se concibió como una tarea exclusiva de Educación Espacial, *(SEP. PNFEEyIE 2002:18-19)*

A partir de este análisis, en el 2002 se elaboró el Programa Nacional de Fortalecimiento de la EE y de la IE (PNFEEyIE), en él se establecieron los lineamientos generales que norman el funcionamiento y operación de los servicios de la EE. En este documento se instaura como objetivo:

Favorece el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad,

pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente”, (SEP. PNFEeYIE 2002: 31).

En este sentido, se establece que los servicios de la educación especial serán los encargados de lograr la integración educativa de los alumnos que presentan NEE, principalmente los de discapacidad.

En consecutivo, se diseñó un programa de actualización para docentes de educación regular y especial, a través de seminarios de actualizaciones permanentes e intensivas, en ellos, participaron alrededor de 20,000 docentes.

De igual forma, se integraron a 4000 niños que presentaban NEE asociadas a una discapacidad, en 690 escuelas de Educación Básica. Además, se ofreció elementos para sensibilizar a los padres de familia, orientar y asesorar a directivos, maestros de escuelas regulares y personal de EE y para evaluar a los niños que presentaban NEE, Así como el seguimiento de su experiencia de la IE en cada escuela involucrada con el proyecto la IE. Conjuntamente, se planteó la ampliación de la cobertura en las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

Se puede decir que en este sexenio, se da respuesta educativa a la población con discapacidad a través del PNFEeYIE, ya que en este documento se establecen las líneas de acción de la EE y de la integración educativa de estos alumnos.

Además, el PNFEeYIE está sustentado básicamente en dos compromisos fundamentales establecidos en las Declaraciones de las conferencias de EpT y de Salamanca: el primero, referido a que las personas con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, su integración debe estar centrada en una pedagogía capaz de satisfacer esas necesidades. El segundo, indica que las escuelas ordinarias con orientación integradora, representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crea comunidades de acogida, contribuye a la creación de una sociedad integradora y logra la educación de todos los alumnos.

Finalmente, en la actualidad se cuenta con seis Programas Estatales de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa distribuidos en los Estados de Aguascalientes, Coahuila, Colima, Guerrero, Jalisco y Tlaxcala, así como 113 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

Por otro lado, en el año de 1997 la SEP y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), Convocaron la conferencia Nacional: “Atención educativa de Menores con NEE. Equidad para la diversidad”.

Este evento fue convocado con el propósito de evaluar el proceso de reorientación de la Educación Especial. A partir de ello, precisaron las normas y condiciones para su desarrollo como Modalidad de la Educación Básica.

1.2.3 Conferencia Nacional sobre la Atención Educativa de Menores que presenta NEE: Equidad para la Diversidad (1997)

En 1997 en Huatulco, Oaxaca, se convocó entre la SEP y el SNTE una Conferencia Nacional sobre la Atención Educativa de los Alumnos que presentan NEE, como una atención a la “diversidad”.

En este evento se reunieron autoridades de preescolar y primaria de las 32 Entidades Federativas con los Secretarios de Trabajo y Conflictos de las 55 Secciones Sindicales del país, junto con autoridades centrales de la SEP y del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE.

El objetivo de este evento, fue hacer una revisión conceptual, metodológica y organizativa del desarrollo de la Educación Especial del país. Es establecieron como propósitos fundamentales de la educación: la equidad, la calidad y la pertinencia (SEP 2006:12), principalmente de aquella población con discapacidad que ha tenido

menores posibilidades educativas. Por sobretodo, se buscó fomentar la participación y responsabilidad de los principales agentes educativos y potenciar el desarrollo de los niños en los ámbitos: social, cultural, económico, político y laboral. Asimismo, se marcó atención preferente a grupos más vulnerables, como la población con discapacidad, las zonas urbano marginadas, la población rural emigrante, la población indígena y la mujer.

En este sentido, el parlamento fue conformado por mesas de trabajo, en donde se abordaron temas referentes a los alumnos que presentan NEE. Así como de la operación de las Unidades servicios de apoyo a la escuela regular (USAER) y de los centros de atención múltiple (CAM). Igualmente, abordaron temas como la actualización de los maestros de Educación Básica y Especial y la formación inicial en las normales, el trabajo que desempeñaría la Educación Especial, el cual se enfocaría en la atención de los alumnos que presentan NEE. De igual forma, abordaron temas referentes a la asesoría de los maestros de la escuela regular y la orientación que debían dar a los padres de familia.

Con base a lo anterior, la conferencia tuvo como premisa realizar una evaluación del proceso de reorientación y estructuración de los Servicios de EE y conocer el estado de la IE en diferentes entidades del país. A partir de ello, se definieron las siguientes líneas de acción:

- 1) *población*: en la que se reiteró el compromiso de ofrecer educación básica a todos los alumnos, independientemente de su condición física o social, centrando la atención en aquellos en situación de vulnerabilidad
- 2) *operación de servicios educativos*: donde se definió la necesidad de tender puentes entre los sistemas de educación especial y los de educación regular para evitar sistemas educativos duales, así como la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo de los niños

3) *actualización y formación del magisterio*: donde se señaló que una de las condiciones necesarias para la integración educativa es la formación y actualización de los maestros, por lo que es importante considerarlo en los planes de estudio de las escuelas normales y en los cursos que se ofrecen a los maestros

4) *materia de trabajo*: en la que se aclaró que la reorientación de los servicios de educación especial no conduce a su desaparición, sino a su ampliación de cobertura en función de las necesidades, (SEP 2006: 11).

Como resultado de este evento, se propiciaron cambios trascendentales en la legislación, en la educación, en las oportunidades de trabajo y en las actitudes sociales. En tal sentido, los representantes de la SEP y el SNTE, se comprometieron a realizar las acciones específicas para asegurar una educación básica de Calidad para todos los alumnos que presentaran NEE, principalmente los de discapacidad. Finalmente, concluyeron el evento con la lectura de la Declaración de los Principios de la IE y de las recomendaciones establecidas.

Se puede decir, que la Conferencia Nacional sobre la Atención Educativa de Menores que presenta NEE: Equidad para la Diversidad (1997), está basada en el contenido de la Declaración Mundial de Salamanca adecuada a las condiciones de nuestro país, (SEP 2006: 11).

Ahora bien, alineados a los postulados heredados de los sexenios anteriores, el Programa Nacional de Educación (PNE) del 2001-2006, da continuidad al PNFEeYE 2002 y establece nuevos escenarios, que a continuación se describen.

1.2.4 Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), el presidente de la república Vicente Fox de Quezada, dio continuidad a las acciones establecidas en los sexenios

anteriores. De esta forma, planteó tres grandes desafíos en cuanto a la educación: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e interacción y funcionamiento del sistema educativo.

En este sentido, los objetivos estratégicos del *Programa Nacional de Educación*, congruentes con las estrategias del Plan Nacional de Desarrollo son:

- Avanzar hacia la equidad en educación.
- Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el PNE 2001-2006 reconoce que las personas que presenta alguna discapacidad, son grupos en situación de vulnerabilidad, con respecto al acceso, permanencia y egreso del Sistema Educativo Nacional.

Bajo este planteamiento, en el documento del PNE, en la parte de subprogramas apartado 1.1.1 subraya que: *“La falta de equidad es una característica presente en todo el sistema social, político y económico del país y necesariamente pasa también por el ámbito educativo”, (PND 2001-2006:104)*. Pues, reconoce que la educación de nuestro país enfrenta problemas graves que impiden que esta población ejerzan plenamente su derecho a una educación con equidad y calidad, (SEP-PNFEE y IE, 2002:9).

Ante la situación plantada, el PNE2001=2006, señala que:

Con frecuencia, la incapacidad para identificar oportunamente a estos menores vulnerables en marginación extrema tiene efectos adversos sobre sus oportunidades educativas, puesto que dejan de recibir la atención especial que requieren durante un tiempo que puede resultar decisivo para su desarrollo.

Por otra parte, la integración de estos menores al sistema regular no siempre funciona de la mejor manera, entre otras razones porque los profesores carecen, con frecuencia, de la

preparación para identificarlos y tratar las discapacidades específicas que padecen. La atención a esta problemática reclama acciones decididas por parte de las autoridades educativas”, (PNE 2001-2006: 107).

Es por ello, que se puntualizó la necesidad de poner en marcha acciones encaminadas a alcanzar la justicia y la equidad educativa, con el fin de promover y fortalecer el desarrollo de las personas más vulnerables. En relación con este último, en el PNE 2001-2006, se reconoce a los más vulnerables como: la población indígena, población rural de marginación extrema, los hijos de trabajadores migrantes, los menores que trabajan o viven en la calle, los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad. A partir de este reconocimiento, el PNE propone lograr su integración plena en todos los ámbitos de la vida social.

En este sentido, el 4 de diciembre del 2000, bajo la dirección del presidente Vicente Fox de Quesada, decretó la creación de la Oficina de Representación para la promoción e integración social de las personas con discapacidad (ORPIS), la cual, desarrolló un programa de acción con diversas Secretarías de Estado en los campos prioritarios de atención de las Personas con Discapacidad. Asimismo, en el seno de esta Oficina, el 12 de febrero de 2001 se integró el *Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad (CODIS)*, con el propósito de impulsar, orientar y vigilar los programas sectoriales e institucionales a cargo de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, (ver anexo No.1).

Según la INEGI (2001), describe que el programa de ORPIS, fue diseñado con la finalidad de dar continuidad al Proyecto de la IE. Este programa consideró la creación de ocho subprogramas, los cuales se definieron con base en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1993:

1. Salud, Bienestar y Seguridad Social
2. Educación
3. Rehabilitación Laboral, Capacitación y Trabajo

4. Cultura, Recreación y Deporte
5. Accesibilidad, Telecomunicaciones y Transporte
6. Comunicación
7. Legislación y Derechos Humanos
8. Sistema Nacional de Información sobre Población con Discapacidad, (INEGI: 6).

Paralelamente, se crearon oficinas de promoción de servicios para esta población en todo el País, cada jefe de oficina fue llamado el promotor y era una persona con discapacidad quien podía bajar a la sociedad los programas. A partir de ello, se estableció como reto: *“Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad”*, (PNE 2001-2006: 126).

En este sentido, se planteó como uno de los objetivos estratégicos para la Educación Básica, *“la justicia educativa y la equidad”*, (ibídem: 126). Para ello, entre sus líneas de acción se propuso:

Implementar los mecanismos de seguimiento y evaluación que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país, garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes con atipicidades físicas, con discapacidades o sin ellas, que requieren educación especial, (ibídem: 129).

Para cumplir esta tarea, se implantó como meta para el 2004, *“extender el proyecto de IE a todas las entidades federativas”*, (ibídem, p, 129), a través del PNFEEyIE 2002. Pues, en él se especifica la meta a lograr: *“garantizar una atención educativa de calidad a los niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de la Integración Educativa y de los servicios de educación especial”*, (SEP 2006: 13). De esta misma forma, se puntualiza que los servicios de EE son los encargados de: *“favorecer el acceso, permanencia y el egreso en el sistema educativo de estos alumnos, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad pertinencia*

y calidad”, (Ibídem, p.13). A partir de ello, estipula como meta para el 2006, ampliar al menos en un 50% la cobertura de educación básica de los grupos de población vulnerables.

Asimismo, se elaboró el documento de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de la Educación Especial (2006), en conjunto con el PNFEeIE, se establecieron como los documentos rectores que contienen los objetivos, estrategias y líneas de acción para guiar a los profesionales de este servicio. De esta forma, lograr la igualdad de oportunidades para los alumnos que presentan NEE.

Seguidamente, en el 2005 se publicó la **Ley General para las Personas con Discapacidad**, por lo que se dan por concluidas las sesiones del CODIS, se anula la creación de la Oficina ORPIS y se crea la del **Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS)**, integrado por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, de Desarrollo Social, de Educación Pública, Hacienda y Crédito Público, de Trabajo y Previsión Social y el DIF, además, de seis integrantes del Consejo Consultivo para las Personas con Discapacidad, quienes conformarían el Consejo Nacional. Asimismo, se otorga la responsabilidad del tema de atención de estos personajes a la secretaria de salud, la cual, creó el Consejo Nacional de las Personas con Discapacidad, bajo la dirección técnica del DIF. Estas dependencias emiten la clasificación nacional de las discapacidades.

Por su parte, esta Ley constituye un paso fundamental en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. Establece las bases que permiten su **inclusión**, en un marco de igualdad, dignidad, integración, respecto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, reconocimiento de las diferencias en los diversos contextos de la vida. De esta forma, señala que la educación que imparta el Estado deberá: “*contribuir a su desarrollo integral [...] para participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes*”, (DOF-2011-Ley General para las personas con discapacidad: 5).

Con la implementación de esta ley, se sustituyeron los principios que dieron origen a la IE de los años 80'. En este sentido, la Ley General de las Personas con Discapacidad, retoma nuevamente los derechos de las personas con discapacidad y establece los principios sobre los que deberán fundamentarse las políticas públicas en este campo.

Estos principios son:

- a) La equidad
- b) La justicia social
- c) La equiparación de oportunidades
- d) El reconocimiento de las diferencias
- e) La dignidad
- f) La integración
- g) El respeto y
- h) La accesibilidad, (Ley General de Educación, Artículo 5).

En esta línea, uno de los ejes que dieron sentido al de PNFEeIE, fue el principio de la equiparación de oportunidades. En la Ley General, este principio se definió como *“el proceso de adecuaciones, ajustes y mejoras necesarias en el entorno jurídico, social, cultural y de bienes y servicios, que faciliten a las personas con discapacidad una integración, convivencia y participación en igualdad de oportunidades y posibilidades con el resto de la población”, (Artículo 2, Fracción V).*

Con base en estos principios la SEP, propuso promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad y prohibió cualquier tipo de discriminación en todos los niveles de educación básica, a partir de las siguientes acciones:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado, (ley General para la inclusión de las personas con discapacidad 2011: 8)

Simultáneamente, la Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación (DGAIR), establece las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para las escuelas oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional y los criterios para asegurar la atención de los alumnos que presentan NEE.

En estas Normas de Control Escolar, se definen las acciones específicas que se han de realizar para apoyar la atención educativa de los alumnos que presentan NEE en las escuelas de educación básica. Al mismo tiempo, incluye a los servicios de educación EE, con el propósito de dar cumplimiento de lo estipulado en el artículo 41 de la Ley General de Educación. De esta manera, lograr que todos los niños y jóvenes del país tengan las mismas oportunidades educativas y logren concluir con éxito la Educación Básica.

Básicamente, estas normas contemplan las disposiciones mínimas necesarias para garantizar la calidad y eficiencia en el control escolar y garantizar la atención de los alumnos con criterios de igualdad para todo el país, en ellas se destaca lo siguiente:

Será responsabilidad del personal directivo, personal docente, de los padres de familia y del personal de educación especial, en caso de que lo haya, realizar al inicio del ciclo escolar una Evaluación Psicopedagógica y con base en las fortalezas y necesidades identificadas, elaborar una Propuesta Curricular Adaptada para estos alumnos”, ((Normas de control escolar 2007: 24).

Ante este hecho, la educación básica realizó acciones específicas para apoyar la atención educativa, por ende, el alumno con NEE se benefició, al contar con una propuesta de trabajo individual conformada por un diagnóstico, metodología para la enseñanza y evaluación flexible.

Por su parte, la Dirección General de Planeación y Programación (DGPP), incorporó, en las escuelas de Educación Inicial, Básica, Media Superior y Normal del Sistema Educativo Nacional, los cuestionarios estadísticos de la serie 911, para recuperar información acerca de la población que presenta NEE y la condición con la que se

asocian, con el propósito de impulsar acciones que logren elevar la calidad de respuesta educativa que se ofrece a estos alumnos.

A hora bien, para lograr la calidad educativa y la igualdad de oportunidades, se propuso la articulación de educación preescolar, primaria y secundaria, a través de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

1.2.5 Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y su impacto en la Educación Especial

En el sexenio siguiente, como Presidente de la República Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, impulsó la continuidad de las Políticas de Educación de los sexenios anteriores, con ello, propuso como objetivo fundamental elevar la calidad de la educación, para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y cuenten con mejores medios para tener acceso al bienestar y de esta forma, puedan contribuir al desarrollo del país.

A partir del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), se diseñó el marco normativo que orientó el rumbo y sentido de las acciones de política educativa que se impulsaron en nuestro país.

El PND, instauró como eje rector el “Desarrollo Humano Sustentable con una visión hacia el 2030”, la cual reside en: *“crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras”, (PND 2007-2012:23)*. Es decir, el Desarrollo Humano Sustentable significó la creación de oportunidades adecuadas para que todos los mexicanos pudieran tener el privilegio de disfrutar de educación, salud, alimentación, vivienda y protección a sus derechos humanos y estas puedan ampliarse para las futuras generaciones.

A partir de ello, la estrategia plasmada en este plan fue propuesta en 5 ejes

1. Estado de Derecho y seguridad.
2. Economía competitiva y generadora de empleos.
3. Igualdad de oportunidades.
4. Sustentabilidad ambiental.
5. Democracia efectiva y política exterior responsable, (PND 2007-2012: 12).

Cabe destacar que el eje 3, "Igualdad de Oportunidades", incorpora como objetivo "Elevar la calidad educativa", que comprende los rubros de: *“cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia”*, (ibídem, p.182). A través, de la formación de los alumnos a partir de su desarrollo en: *“destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo”*, (ibídem, p.36).

De igual forma, implanta la necesidad de actualizar los programas de estudio, en sus contenidos, materiales y métodos, para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes y mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica, les permita contribuir al desarrollo nacional.

A su vez instituye elevar: *“las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías”*, (ibídem, p.323), con ello, favorecer un verdadero desarrollo curricular, mediante el cual, los docentes desempeñen un papel más activo y aprovechen de manera eficiente y eficaz los recursos didácticos disponibles y a partir de ello, logren elevar la calidad educativa.

En concerniente a la atención de los alumnos con NEE, el PND en el Eje 3 denominado “igualdad de oportunidades” plantea que:

Es obligación del Estado propiciar igualdad de oportunidades para todas las personas y especialmente para quienes conforman los grupos más vulnerables de la sociedad, como los adultos mayores, niños y adolescentes en riesgo de calle, así como a las personas con discapacidad.

La igualdad de oportunidades debe permitir tanto la superación como el desarrollo del nivel de vida de las personas y grupos más vulnerables. Estas oportunidades deben incluir el acceso a servicios de salud, educación y trabajo acorde con sus necesidades, (PND 2007-2012: 214).

Para lograr la igualdad de oportunidades para estos sujetos, estableció como estrategia:

Otorgar apoyo integral a las personas con discapacidad para su integración a las actividades productivas y culturales, con plenos derechos y con independencia. Se implementarán acciones diferenciadas según tipos de discapacidad, que permitan a las personas tener un mayor acceso a los servicios educativos y de salud, así como oportunidades de recreación y de inserción en el mercado laboral. Es fundamental incluir a las personas con discapacidad en el diseño de políticas públicas.

Asimismo, se estructurará un proceso de armonización legislativa y programática a fin de que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tenga una mejor oportunidad de implantación en el país para beneficio de este colectivo y de la sociedad mexicana, (Ibídem, p.216).

Para atender todas estas exigencias, se puso en marcha la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2009. De esta manera, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, apartado 1.1 señala la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, “centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI”, (PSE 2007).

Asimismo, estableció entre sus líneas de acción: estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos sus grados, niveles y modalidades

No obstante, La reforma curricular antecedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mayor alcance en el país con el ANMEB, cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica. Con ello, conseguir

que los estudiantes mejoraran su nivel educativo y contaran con medios para tener acceso a un mayor bienestar, (PSE 2007:11).

Por lo tanto, dicha Reforma Integral culmina con el proyecto de articulación curricular impulsado desde la reforma de preescolar en el 2004 y de secundaria en el 2006, entre 2009 y 2011 en primaria. A partir de ello, el 19 de agosto de 2011 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

Con la RIEB, se insiste en establecer como objetivo: “Eleva la calidad educativa”, la cual, puso en el centro de la acción “el aprendizaje de los estudiantes” como primer instancia. De este modo, concibe a la pedagogía activa y cooperativa, como una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, por ende supuso, que los docentes se involucren creativamente en el diseño de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje.

A partir de lo anterior, se enfatizó que el trabajo del docente debe orientarse hacia la gestión de aprendizajes inclusivos que incorporen, de manera preponderante, la inclusión de todos los alumnos, el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad. Es decir, la función del docente implica asistir y mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio del cual los niños y los jóvenes desarrollen sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y que respeta sus derechos individuales y sociales, (PSE, 2007).

En este sentido, en el proceso de la RIEB, asumió el fortalecimiento de escuela para todos en un marco de atención a la diversidad, bajo los principios de la **Educación Inclusiva**, como claves en la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, mismos que constituyan referentes sólidos para elevar la calidad

educativa, para ampliar las oportunidades para el aprendizaje y ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos y el desarrollo de sus competencias para la vida.

A partir de estas transformaciones del sistema educativo, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) de la SEP, planteó las líneas estratégicas que posicionan a la escuela como el centro de las acciones educativas y de la mejora de su gestión escolar y pedagógica, donde las prácticas educativas, la cultura de trabajo y las políticas escolares permitan el acceso, la permanencia y sobre todo el logro educativo, principalmente de:

Aquellos grupos en riesgo de ser excluidos o de abandonar la escuela, como es el caso de los alumnos con discapacidad, aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, los que enfrentan retos especiales en el acceso a los diferentes campos de formación de la educación básica, los migrantes, los indígenas, los niños en condición de calle, las jóvenes embarazadas, los jornaleros, los trabajadores y la población con VIH/SIDA, (SEP-MASEE 2009: 9).

Con base en estos planteamientos, la Dirección de Educación Especial (DEE) asumió la responsabilidad y compromiso institucional, para sumarse a la consecución de estos objetivos y lograr las metas implantadas. A partir de ello, se comprometió a:

Ofrecer apoyos técnicos-metodológicos a las escuelas de educación básica, que atiende alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, favoreciendo su integración a través de la orientación a docentes y padres de familia, promoviendo con equidad y pertinencia la calidad de la educación, (DEE, Guía Técnica: 21)

Finalmente, la dirección de educación especial, pone a disposición los materiales de la RIEB, que permite a directivos, docentes y personal de apoyo técnico atender los retos ya planteados, desde los diferentes niveles educativos que conforman la educación básica.

Conclusión

Al hacer este recapitulado de las Políticas Públicas Internacionales y Nacionales, se pudo constatar que a partir de estos eventos se reconocen los derechos de las personas con discapacidad e inician su IE en la escuela regular, bajo un enfoque de educación para todos, en un marco de atención a la diversidad y bajo los principios de educación integradora. Con ello, la educación regular y la educación especial dejan de ser dos sistemas separados, se integran para trabajar en colaboración, con un fin en común.

Sin embargo, a pesar de que el Proyecto de IE tiene 20 años de vigencia en nuestro país, existen todavía diversas dificultades para brindar atención a los alumnos con discapacidad con base en sus derechos, igualdad de oportunidades y equidad. Pues, en la revisión realizada acerca de las políticas nacionales, se detectó que en el discurso persisten entramados de significados y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos dominantes, basada en el modelo médico terapéutico, los cuales, originan concepciones y por ende acciones ambiguas, que obstaculizan la plena participación de estos alumnos con NEE, debido a que en dicho discurso la conceptualización y la comprensión de la discapacidad y las NEE, representan serias dificultades.

Por ejemplo, en el término de discapacidad se detectan una infinidad de atributos o categorías como: minusválido, deficientes, débiles mentales, persona con trastornos sensoriales, personas con requerimientos de educación especial, personas con limitaciones sensoriales, discapacitados, ciegos, sordos, personas con capacidades diferentes, etc.

En documentos oficiales se encontró que la discapacidad es conceptualizada de diferentes formas como: la interacción de las personas con discapacidad y las barreras

de actitud y el entorno que evita su participación plena en la sociedad, en igual de condiciones que los demás.

Alumnos con discapacidad: es aquel o aquella que presenta una **deficiencia** física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que **limita su capacidad** para ejercer una o más actividades de la vida diaria y que puede ser agravada por el entorno económico y social.

Persona con Discapacidad. Toda persona que por razón **congénita o adquirida** presenta una o más **deficiencias** de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás.

De igual forma, en las nociones de NEE, existe una gran confusión, pues, son utilizadas de diferentes maneras, como: dificultades de aprendizaje, ritmos diferentes, desempeño escolar diferente, apoyos que se requiere para lograr participar en el contexto educativo, barreras de aprendizaje manifestados en los diferentes contextos, o simplemente se expresan como las NEE que presentan las personas con discapacidad.

Por ejemplo en diferentes documentos de la SEP y la DEE, las NEE son expresadas de la siguiente manera: alumno con NEE: Es aquel o aquella que presenta un **desempeño escolar significativamente distinto** en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo las ayudas para lograr los contenidos establecidos.

Las NEE aparecen cuando un alumno presenta un **ritmo muy distinto** para aprender y requiere de ayudas y apoyos para acceder a los contenidos del currículo.

En igual forma, en el término de **la Integración educativa e inclusión educativa** se encontraron diferentes definiciones: proceso que plantea que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Inclusión Educativa

Se refiere a la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, implica un cambio en la escuela en su conjunto que beneficia al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general.

Las **Escuelas Integradoras**, son en aquellas en las que se ha promovido la integración de los alumnos que presentan NEE, con y sin discapacidad.

Integración Educativa y/o Inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Como dice Arnaiz (1993): *“la inclusión no es la etiqueta moderna para la educación especial, ni un sinónimo de integración tal y como ésta ha venido desarrollándose en los últimos años”, (p.3).*

Como se pudo observar, los conceptos de Discapacidad, IE, NEE, e inclusión educativa, existe ambigüedad en sus conceptos, por lo cual, han sido utilizados como sinónimos, enfocándolos únicamente a las personas con discapacidad. No obstante, en los acuerdos internacionales cada uno de ellos, son expresados con una visión y un fin distinto, pero como en los discursos nacionales se puntualiza la atención de los vulnerables principalmente de los de discapacidad desde un enfoque médico

terapéutico, ha creado desconcierto en sus significados. De esta manera, se envía a la sociedad mensajes de discriminación, opresión, miedo a tener una discapacidad o a convivir con una persona con discapacidad.

Por lo tanto, si queremos lograr una escuelas integradora/inclusiva, que brinde atención a la diversidad con una pedagogía acorde a las necesidades de cada alumno, es necesario romper con muchas barreras simbólicas como: las creencias, las ideologías y las actitudes negativas, que han obstaculizado su desarrollo, pues la IE y la inclusión educativa no son solamente un cambio dentro de nuestras escuelas, sino sobre todo, un cambio en nuestra forma de vivir.

Capítulo II. La Provisión de los Servicios Educativos de la Escuela del Perfeccionamiento a la Integración Educativa y los Modelos de Atención de la Educación Especial

¡La enseñanza especial se creó porque no sabíamos cómo enseñar a esos niños junto con los otros y hasta ahora parece que todavía no sabemos!

Glat y Da Silva, 2000

Este apartado, se encuentra dividido en dos. El primero expone los orígenes de la formación del docente que brindó atención a los alumnos considerados como especiales o diferentes. Es un recorrido histórico, que trata de describir de forma general los procesos y prácticas que definieron la institucionalización de la formación del docente de EE. Se consideró como punto de partida el siglo XIX-XX.

En la trayectoria histórica de esas primeras experiencias, se propuso como propósito develar la concepción que sobre los sujetos “discapacitados”, se ha construido en el devenir de la historia y de sus diversas formas de intervención. De esta manera, comprender y explicar cómo se fue perfeccionando paulatinamente la constitución y consolidación de la formación del docente en la educación especial. Asimismo, comprender la situación actual.

En el segundo apartado, se describe de manera general los distintos modelos de atención que ha brindado la EE a los sujetos con diferencias físicas, sensoriales y mentales. Cabe aclarar, que la atención a los sujetos, categorizados como diferentes, anormales, lisiados, idiotas, imbeciles, especiales, o discapacitados, en nuestro país data de tiempo atrás, no así la formación de docentes. Sin embargo, la trayectoria histórica de esta atención, es construida en el devenir de la historia y de sus diversas formas de intervención, consolidándose en tres modelos: asistencial, médico-terapéutico y el social, que contribuyeron al fortalecimiento de la formación del docente de la EE.

En este sentido, se consideró necesario mantenerse alerta sobre los avances y los retrocesos del proceso de la integración educativa e identificar dónde están esos agentes del cambio y del retroceso, si queremos avanzar más rápido en la no-exclusión de los alumnos que presentan NEE. Más ahora, que los retos son mayores en la búsqueda de logros en pos-primaria y en la integración laboral de los jóvenes con discapacidad. Se podría decir que dadas las condiciones y características que originaron la creación de estas instituciones, en la mayoría podría estar presente una atención clínica-terapéutica. Es por ello, que al realizar este análisis, quizás se pueda abrir alguna puerta hacia la necesaria reconstrucción y reedificación de los programas formativos de todos los profesionales de la EE, desde la identidad formativa propia que se constituye en torno a la diversidad.

Si bien, la atención de los sujetos con diferencias físicas, sensoriales y mentales, se remonta hasta tiempos de la cultura prehispánica, en este caso y para fines de este trabajo de investigación, sólo se retomara el momento específico en que se inicia una práctica educativa formal y científica con estos sujetos, que condujo a la necesidad de contar con maestros formados en este oficio. Es por ello, que se situará en el siglo XIX-XX, momentos en que se crea la Escuela Normal de Sordo-Mudos que fue la plataforma que permitió la creación de la Normal de Especialización.

2.1 Primeras instituciones que Brindaron Educación Especial Diferenciada a Personas con Discapacidad

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan en la segunda mitad del siglo XIX, en este periodo se crearon las primeras instituciones que brindaron atención a las personas consideradas como diferentes. Son tres los grupos de poblaciones con que se da inicio a la atención de la EE:

- Inadaptados sociales
- Sordomudos
- ciegos

A partir de esta población se fundaron las siguientes instituciones para su atención: el departamento de costumbres creado en 1806, la casa de corrección creada en 1841, el asilo para jóvenes delincuentes fundado en 1850, la escuela de sordomudos establecida en 1861 y la escuela de ciegos instaurada en 1870.

En 1869 se decreta la segunda ley orgánica de educación, en ella se instaura la instrucción primaria como gratuita para los pobres y obligatoria para todos, a su vez el presidente Benito Juárez decreta el laicismo de los establecimientos que dirigía el clero, todos los establecimientos educativos y de beneficencia, pasaron a ser parte de este decreto.

En este mismo año y con base en esta ley orgánica, Gabino Barrera crea la primera escuela de carrera de instrucción de sordomudos, con la finalidad de formar a profesores que atendiera a esta población. Dos años después, se formuló el reglamento educativo que estableció la educación de ciegos de ambos sexos y el programa que se impartiría.

Posteriormente, en 1880 el ministro de justicia Ignacio Mariscal formulo el reglamento educativo, cuyos primeros capítulos describen la educación de los alumnos sordos, en él se especificó la enseñanza de oficios, hoy conocida como capacitación laboral.

En este sentido, Sánchez y colaboradores (2003) refieren que este tipo de enseñanza tenía como objetivo *“elevantos de su condición de inválidos, con el logro de conocimiento semejante a la de instrucción primaria y entrenamiento ocupacional para que logran ser personas útiles y productivas”*, (p, 203). Este nuevo trato hacia las personas sordas se origina cuando el clero pasa a formar parte del Estado y la educación de estos sujetos se transfiere a los profesionales principalmente de los médicos, propiciándose así su rehabilitación y educación.

En este contexto, se lleva a cabo la consolidación de una nueva nación a cargo de Benito Juárez en el gobierno y establece un proceso de cambio ideológico como

educativo. Para la consolidación de estos cambios implementa la ley orgánica de educación para el Distrito Federal y los territorios pertenecientes al Ejecutivo Federal.

En 1890 se convoca el Congreso Nacional de Instrucción Pública, en el cual, se exterioriza la preocupación por atender a un sector de la población que debido a sus características no asistía a las escuelas y el 3 de marzo de 1891, se concluye la necesidad de aumentar el número de escuelas especiales que atendiera la educación de los ciegos, sordomudos y delincuentes jóvenes. Sin embargo, la cuestión sobre la formación de los profesionales quedó pendiente. No obstante, esta necesidad cobro mayor relevancia en 1908, a partir de la promulgación de la ley de educación primaria, como se verá a continuación.

2.2 Las Primeras Clasificaciones y el Perfeccionamiento Educativo

En el siglo XX se da un auge de los servicios de EE, pues, en 1905 se crea la SEP y Bellas Artes como órgano independiente de la administración de justicia, la cual, cobró mayor relevancia en la Ley de Educación Primaria, promulgada en 1908, en ella se establece la educación o enseñanza para los niños con desarrollo físico deficiente, mental o moral. En este sentido, Sánchez, Acle, De Agüero, Cupich, & Rivera (2003) refieren, que a partir de este hecho, se implementa la ley reglamentaria donde se instauro: *“la educación laica, gratuita y obligatoria”*, (p.203). A la par de estos eventos, se le reconoce al doctor oftalmólogo José de Jesús González, la creación de los servicios para las personas con deficiencia mental.

De igual forma, al surgir la necesidad de abrir más escuelas de educación especial también, nace la necesidad de formar docentes en las disciplinas médicas, psicológicas y pedagógicas, Los cursos dirigidos particularmente a maestros normalistas, se referían a psicología educativa y del adolescente, higiene escolar, higiene mental, desarrollo mental y medición psicométrica, cuya responsabilidad generalmente recaía en los médicos.

En enero de 1925 se crea el Departamento de Psico-Pedagogía e Higiene escolar. Dicho instituto tuvo el propósito de hacer investigaciones de carácter científico para el conocimiento de la población escolar urbana. Con el tiempo este departamento se convirtió en el instituto Nacional de pedagogía, de esta jurisdicción dependieron las Escuelas Especiales.

De los estudios realizados en el instituto Nacional sobre los anormales físicos y mentales, se obtuvieron seis tipos de necesidades:

1. Niños con Trastornos de lenguaje
2. Niños Duros de oído
3. Niños débiles mentales
4. Niños inválidos locomotores
5. Niños epilépticos
6. Niños tuberculosos, (SEP-Plan 2004:13).

Años más tarde, en 1932 el doctor Santamaría concreta el sueño del doctor José de J. González, abriendo la escuela de grupos experimentales de niños anormales, la cual lleva su nombre, esta es ubicada en el local anexo a la policlínica número 2 del DF.

Tres años después, en 1935 el doctor Solís Quiroga, quien fuera gran promotor de la educación especial en nuestro país y América, planteó al entonces Ministro de educación pública Licenciado Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la Educación Especial, en ese mismo año el Ministro especificó en la Ley Orgánica de Educación, *“la protección de los deficientes mentales y menores infractores del Estado”*, (Sánchez y colaboradores 2003:207).

En esta ley orgánica se establecen cuatro tipos de clientela:

1. Retrasados mentales
2. Anormales físicos y mentales

3. Menores en estado de peligro social o infractores de leyes penales
4. Adultos delincuentes, (Sánchez y colaboradores 2003:207).

Ese mismo año, se creó el Instituto Medico Pedagógico (IMP), para atender a los menores con deficiencias mentales profundas y problemas físicos. Con ello, se da el inicio de la institucionalización los sujetos deficientes mentales. De este modo, el doctor Solís Quiroga crea la escuela Normal de Especialización conformándose así dos especialidades:

- Educación de débiles mentales y
- La educación de menores infractores

En 1937, se agregaron las especialidades de ciegos y sordomudos. Asimismo, en el Estado de Jalisco crea la Dirección de Instituciones Especiales encabezada por el profesor Enrique García Ruiz.

Conjuntamente, se abrieron la clínica de la conducta y la de ortología con el *“objetivo de realizar una evaluación interdisciplinaria y brindar atención médica especializada a los niños con problemas en el desarrollo o la conducta, así como atención pedagógica a los niños con problemas de audición y lenguaje”*, (SEP-Plan 2004:26). Durante casi 20 años funcionaron en el país solamente estas dos instituciones con carácter oficial.

2.3 Creación de la Escuela Normal de Especialización

En 1940 se reforma la Ley Orgánica de Educación por decreto del General Lázaro Cárdenas, como consecuencia de esta reforma en 1942 por primera vez se incluyó de manera formal la Normal de Especialización y las escuelas de Educación Especial. Esta ley es muy importante ya que en ella se estableció como requisito para ingresar a la Normal de Especialización, que los aspirantes hubieran cursado la educación normal para profesores de primaria, además de haber ejercido el magisterio dos años por lo menos.

En este mismo periodo, se señaló como condición fundamental ser maestro con experiencia, considerando que ingresarían a un programa de especialización personas que, por haber desempeñado una práctica pedagógica con alumnos normales, adquirirían una formación técnica superior a la de los demás maestros. Esta capacidad técnica se avalaría con un crédito oficial, en función del cual, podría aspirarse a un ingreso económico mayor que el resto de profesores, acompañado de un alto reconocimiento social.

En septiembre de 1942, el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP, aprobó el plan de estudios para la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores. En 1943, la Escuela Normal de Especialización (ENE) inició sus labores, siendo director fundador el doctor Roberto Solís Quiroga.

El primer Plan de Estudios de la Normal se diseñó a partir del rescate de la práctica cotidiana que se realizaba en el Instituto Médico Pedagógico 1935, que pasó a ser un anexo de la Escuela Normal de Especialización en 1943, este instituto atendía exclusivamente a los anormales mentales, que se seleccionaron con base en un diagnóstico médico, psicológico y social.

En 1945 se agregaron las carreras de " Maestro Especialista en la Educación de Ciegos y Sordo-Mudos, diez años más tarde en 1955 se incorporaron la de Maestro Especialista en la Educación de Lisiados y Débiles Visuales", (Sánchez y colaboradores 2003: 63).

En 1949 se creó un servicio para la atención de las personas con impedimentos motores, con la fundación de la Central Pedagógica Infantil, dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), la cual atendía a niños con secuelas de poliomielitis

Un año más tarde, en 1951 se fundó el instituto mexicano de audición y lenguaje para la atención de niños y la formación de maestros especialistas. En 1953 se creó la Dirección General de rehabilitación dependiente de la SSA, organizándose los centros de rehabilitación para las personas con trastornos neuromotores, ciegos, sordos y débiles mentales. Dos años más tarde se establece la carrera de maestro especialista en la educación de niños lisiados del aparato locomotor.

En 1964 se separaron las carreras de Maestro en la Educación de Deficientes Mentales y la de Educación de Inadaptados e Infractores. *"Durante los primeros 20 años (1943-1962) de labor de la Escuela Normal de Especialización, su propósito y currículo no presentaron cambios sustanciales", (SEP, Plan 2004: 14).* La preocupación central al elaborar los planes de estudio era determinar qué técnicas debían aprender y aplicar los maestros de educación regular para desempeñar su función en Educación Especial. En consecuencia, la especialización de los profesores consistía, precisamente, en cursar ciertas materias a través de las cuales aprendieron técnicas específicas para enseñar a los alumnos con discapacidad.

En este periodo surgieron y se desarrollaron principalmente escuelas destinadas a la atención de niños con deficiencia mental. Sin embargo, también se identificaron cuatro situaciones que obstaculizaban el desarrollo de la Educación Especial:

1. *la carencia de investigaciones que permitieran identificar el límite entre lo normal y lo patológico*
2. *la falta de datos estadísticos precisos respecto al número de personas que requerían este tipo de educación, pues los que no presentaban un problema orgánico severo pasaban desapercibidos*
3. *la carencia de personal especializado en la educación de estas personas y*
4. *la falta de estrategias específicas de diagnóstico y de tratamiento, (Ibídem: 15).*

Esta problemática originó la reorganización y ampliación del sistema de Educación Especial, emprendida por la SEP en los años 60, lo cual, favoreció el incremento de la

demanda de ingreso en la ENE, de tal forma que en cuatro años triplicó su matrícula de inscripción. Tal incremento hizo necesario que en la institución se realizaran modificaciones académicas, técnicas y administrativas.

Un aspecto sustancial de esta reorganización fue la reforma a los planes de estudio, así que se integró una comisión encargada de implementarla. Los principales cambios fueron: apertura de dos modalidades en la inscripción y en los perfiles de ingreso y egreso. El aspirante podía optar por ser estudiante regular o especial. Para inscribirse como regular debía tener título de maestro normalista, de educadora u otro equivalente, además, dos años de ejercicio profesional en educación regular o estar en servicio y pasar los exámenes de admisión. Para inscribirse como estudiante especial, sólo debía acreditar el bachillerato o una carrera profesional de nivel medio, la diferencia estribaba en que, al egresar, no podía optar por estudios de maestría.

Las principales innovaciones curriculares en este periodo fueron: la inclusión de un año común para todas las especialidades, mismo que se consideraba propedéutico y la apertura de los cursos intensivos impartidos durante el verano los meses de julio y agosto, dirigidos a maestros de todas las entidades del país. Esta modalidad de cursos permitió que un número considerable de maestros de los Estados se especializara y posteriormente se responsabilizara de la educación especial en sus entidades.

En 1962 se inauguró la Escuela para niños con Problemas de Aprendizaje en Córdoba, Veracruz. El mismo año inició sus actividades la Escuela Mixta para Adolescentes y en 1963 se separó la de Adolescentes Mujeres. En 1964 comenzó a funcionar el Centro por Cooperación número 2, tanto el centro número 1 como el número 2 fueron creados para recibir aquellos casos que por sus características no podrían ingresar en las Escuelas de Perfeccionamiento.

En 1966 se crearon dos escuelas más: una en Santa Cruz Meyehualco y la otra en San Sebastián Tecoloxtitlán. Durante los siete años en que la Profesora Mayagoitia

estuvo al frente de la Coordinación de Educación Especial logro la apertura de diez escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior del país: Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí.

En Septiembre de 1966 la profesora Mayagoitia, se hizo cargo de la dirección de la Escuela Normal de Especialización, realizó una reforma en los planes y programas de esta institución. La sustituyó en la Oficina de Coordinación la profesora Guadalupe Méndez G. La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con requerimientos de educación especial alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970 como a continuación se muestra.

2.4 La Reforma Educativa de los años setenta y su impacto en la Educación Especial

La Reforma Educativa de 1970, incluyó a la Educación Especial, en este marco, en el Decreto Presidencial se ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica. De acuerdo con el decreto, en el Artículo 18 del reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a la Dirección General de Educación Especial (DGEE) le correspondió: *“organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar, el sistema Federal de educación de alumnos “atípicos” y la formación de maestros especialistas”, (SEP, Plan 2004: 16).*

La creación de la DGEE respondió a las demandas de los profesionales y familiares que cotidianamente planteaban la necesidad de un tratamiento educativo especial para estas personas. Asimismo, se abrió una vía institucional para sistematizar y coordinar las acciones que hasta esa fecha se habían dado de manera dispersa y fragmentada. Los principios de normalización e integración definieron las acciones de la Educación Especial.

De 1970 a 1976 se expandieron y diversificaron los servicios de Educación Especial, entonces surgieron:

- Grupos Integrados (GI)
- Centros Psicopedagógicos (CPP)
- Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP)
- Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)

Cabe destacar que en 1973, con la finalidad de optimizar los recursos para brindar una atención integral en rehabilitación y educación, así como proveer los apoyos técnicos necesarios para los niños con trastornos neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental, se firmó un convenio entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), la SEP y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para crear Centros de Rehabilitación y Educación Especial en las entidades.

En 1976, se estableció su organización y funcionamiento en el *Diario oficial*. En esta época se inició un incremento notable de servicios de EE, aunque reducido si se compara con la dimensión del sistema educativo y con las necesidades de atención de los niños y los jóvenes con alguna discapacidad. A partir de esa fecha la Escuela Normal de Especialización se adscribió a la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y en 1978 se transfirió la formación de maestros especialistas a la Dirección General de Educación Normal.

La doctora Margarita Gómez Palacio en 1978 se hizo cargo de la Dirección General de Educación Especial, desarrolló importantes investigaciones que actualmente son la base tanto de la atención educativa en la misma Educación Especial como en la educación primaria.

2.5 La Educación Especial en el contexto de la Educación Básica y su trascendencia en la formación de profesores

A partir de 1979, se inició un nuevo proyecto de organización de la DGEE y de sus servicios, con objeto de sistematizar y regular el subsistema para hacerlo compatible con la normatividad técnica, operativa y administrativa de la SEP y contar con las bases para su expansión. Asimismo, se realizaron diversas investigaciones orientadas a conocer las características de los alumnos y a desarrollar modelos de atención educativa.

En 1984, se hicieron modificaciones al Reglamento Interior de la SEP, entre las que destaca el cambio del término “atípicos” por el de “niños con requerimientos de educación especial” (SEP-Plan 2004: 17). Además, se clasificaron los servicios como: indispensables y complementarios. Los grupos indispensables estaban conformados de la siguiente manera:

- Centros de Intervención Temprana
- Escuelas de Educación Especial
- Centros de Capacitación de Educación Especial, (ibídem: 17).

Educación Regular:

- Grupo Integrado para la Atención de la Discapacidad Intelectual Leve
- Grupo Integrado para alumnos Hipoacúsicos

Los complementarios:

- Centros Psicopedagógicos
- Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)
- Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)

- De la Dirección de la Educación Preescolar, dependían los Centros de Atención Psicopedagógica (CAPEP) también organizados en servicios indispensables y complementarios.

Los servicios indispensables incluían a niños con trastornos neuromotores, de audición, visión y deficiencia mental, que eran atendidos en: Centros de Intervención Temprana, escuelas de preescolar y primaria que contaban con un maestro que atendía a los niños que pudieran integrarse a las escuelas regulares, Centros de Capacitación para el Trabajo, para los niños egresados de las escuelas de educación especial que no podían tener una formación laboral en instituciones regulares, Industrias Protegidas, para los alumnos que requerían un entorno laboral protegido, Grupos Integrados de Sordos y Grupos Integrados B, para niños con deficiencia mental leve, que operaban en las escuelas regulares.

Los servicios complementarios estaban dirigidos a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta y se atendían en Centros Psicopedagógicos y Grupos Integrados.

En el marco del programa denominado Primaria para Todos los Niños, los Grupos Integrados se expandieron en todo el país, de tal manera que a ellos se incorporaron numerosos profesionales con distinta formación:

- pedagogos,
- psicólogos,
- maestros de educación primaria,
- trabajadores sociales,
- especialistas en aprendizaje y lenguaje, entre otros

A partir de la incorporación de este personal, el perfil de los profesionistas que podía adscribirse a la EE, se modificó radicalmente.

Para la atención de los alumnos de los grupos integrados se desarrollaron y operaron programas especiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática, mismos que derivaron en el proyecto de 1984 a 1988 en EE y de 1988 en adelante manejados por Educación Primaria.

Otros programas que promovió la DGEE, durante el periodo de 1978 a 1988, fueron el proyecto de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes y los modelos de atención educativa en medios rurales.

La expansión y diversificación de la EE, significó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de estos alumnos. Igualmente, se reconoció la necesidad de brindar EE, dentro del contexto educativo regular. Estos cambios fueron promovidos después de que México se suscribe a los acuerdos internacionales e implementa las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A partir de ello, acentuó su compromiso de brindar atención a los alumnos con discapacidad.

Sin embargo, la expansión acelerada de los servicios, aunada a la poca claridad en los criterios para ubicar qué niños debía recibir en Educación EE, provocó que los maestros de grupos regulares identificaran cada vez más a un mayor número de niños con “problemas para aprender” o con “problemas de conducta”, pero no necesariamente con características que debieran ser atendidos por EE, ocasionando que esta última se convirtiera en la opción para solucionar problemas educativos como la reprobación y la deserción escolar.

Por otro lado, como se señaló en párrafos anteriores, de 1943 a 1969 la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal fue la única institución normalista que formó maestros de EE en México y en consecuencia, acudieron a ella profesores de todo el país, algunos de ellos impulsaron la formación de maestros de EE en sus

entidades. Específicamente, en 1969 se creó la Escuela Normal de Especialización en Monterrey, Nuevo León, que ofreció las carreras de:

- Trastornos en la Audición y el Lenguaje
- Ciegos y Débiles Visuales
- Deficiencia Mental
- Menores Infractores e Inadaptados Sociales.

Como puede observarse, se incrementó considerablemente el número de escuelas Normales. La oferta en cuanto a las especialidades se orientó en **primer lugar** a Problemas de Aprendizaje, **en segundo** a Audición y Lenguaje y **en tercer lugar** a Deficiencia Mental y se de lado la formación de profesores para los Trastornos Neuromotores, Ceguera y Debilidad Visual, e Infracción e Inadaptación Social. A pesar de la diversificación e incremento de los servicios de EE, la formación del docente se inclinó preferentemente en la especialidad de *Problemas de Aprendizaje*.

Ahora bien, la reorientación de los servicios de la EE, se produjo no solamente para realizar cambios en la Legislación Nacional, sino que también, mediaron las políticas internacionales, derivadas de las reconsideraciones y análisis de los enfoques y de las prácticas que se concretaron en el informe de Mary Warnock, de la declaración de los derechos del niño, la declaración de los derechos de los impedidos, la declaración de la educación para todos, la declaración de salamanca entre otros. Con base en ello, se reconoce el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad. Por consiguiente, se trazan las medidas para dar atención a los niños, a los adolescentes que requieren apoyos distintos.

En los años 90 se abrieron otras escuelas Normales, tanto en entidades que ya formaban maestros en EE, como en algunas que por primera vez impartirían esta licenciatura. Tal es el caso de:

- Problemas de Aprendizaje: Aguascalientes, Campeche, Durango, Hidalgo, México San Luis Potosí, Tamaulipas y Veracruz.
- Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental y Problemas de Aprendizaje: Yucatán y Zacatecas.
- Audición y Lenguaje y Problemas de Aprendizaje: Baja California, Jalisco, Oaxaca y Puebla.

Para finales de la década de los 90, casi en todos los Estados ya se contaba con, al menos, una institución Normalista que impartía la Licenciatura en EE, a excepción de siete: Colima, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Michoacán, Morelos y Tlaxcala, las cuales mantenía la tendencia de formar maestros en las especialidades de Problemas de Aprendizaje, Audición y Lenguaje y Deficiencia Mental.

De esta misma forma, la EE en Ciudad Juárez brindó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales, a través de los siguientes centros de atención:

- Centros de Intervención Temprana
- Escuelas de Educación Especial
- Centros de Rehabilitación y Educación Especial
- Centros de Capacitación de Educación Especial

Por su parte, las organizaciones de la sociedad civil continuaron su colaboración de manera relevante en la atención de las personas con discapacidad y en los últimos años se consolidó su participación en el ofrecimiento de servicios de salud y educación.

Cabe destacar que además de brindar esta atención, se dieron a la tarea de capacitar al personal e incluso, en algunos casos, ofrecieron estudios especializados en el ámbito de la atención de las personas con discapacidad. Sin duda, la experiencia

educativa de las organizaciones de la sociedad civil en el nivel comunitario es muy amplia. Actualmente ofrece atención a grupos y asesoran a las escuelas regulares de la comunidad para favorecer la IE de los niños con discapacidad. Además, participan en la formación de maestros de EE, ya que en algunas de estas organizaciones se recibe a estudiantes de las escuelas Normales para realizar sus prácticas pedagógicas o su servicio social.

En este sentido, se podría decir que durante el gobierno del presidente Benito Juárez se iniciaron las instituciones pioneras de la educación pública en nuestro país, la cual, no fue ajena al compromiso de la educación de las personas con discapacidades y a la formación de profesionales para la atención de estos sujetos.

Fue así como el Gobierno Federal, expidió los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional para Sordos en 1867 y posteriormente la Escuela Nacional para Ciegos, vigente hasta la fecha. Desde entonces a la fecha, ha habido una serie de avances científicos de la EE, a la par con el desarrollo del sistema educativo nacional.

De igual forma, a lo largo de todos estos años se conformaron distintos modelos de atención en la EE, que han ido evolucionado desde el **modelo asistencial**, posteriormente **el modelo médico terapéutico**, en la actualidad impera el modelo **educativo**. A continuación se hace una descripción general de cada uno de ellos.

2.6 Los Modelos de Atención de la Educación Especial

La historia de la humanidad ha sido testigo de cómo las personas diferentes o especiales, han sido excluidas, rechazadas y marginadas por los miembros de su propio grupo social. Es por ello, que el presente apartado está orientado a una serie de reflexiones y conceptualizaciones que se les han dado a las personas consideradas como diferentes. Para ello, se hará un reconocimiento histórico de como se ha comprendido y se ha dado atención a las personas con alguna diferencia física,

sensorial o mental, a partir del siglo XV, hasta el siglo XX, basándonos en los elementos que dieron origen a los cambios de atención educativa de las personas con alguna diferencia.

Es por ello, que al hablar de personas diferentes casi siempre se le asocia con estereotipos arraigados en la sociedad, como por ejemplo con imágenes de incapacidad, tristeza, abandono, anormalidad, enfermedad, contagio y hasta temor. Todo esto porque a lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y enfoques al respecto de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Esta valoración de la capacidad individual de las personas ha generado distintas expectativas y una conciencia social al respecto, de ahí la necesidad de evidenciar cómo estos acontecimientos y concepciones científicas han influenciado la educación en general y particularmente la educación de las personas con discapacidad.

De manera semejante, Aguado (1995) afirma que:

*cada sociedad tiene en cada momento histórico unas determinadas necesidades y unos valores sociales (**contexto social**), en función de los cuales se establece lo que es adecuado socialmente y lo que resulta inadecuado (**diferencia**), unos encargados (**expertos**) que precisan la forma de distinguir (**criterios de selección**) a los sujetos (**diferentes**), el calificativo con que se les ha de reconocer (**terminología**), la función que han de desempeñar en la sociedad (**papel social**) y el trato que se les ha de otorgar (**tratamiento**), (p. 20).*

Es decir, ante el reconocimiento de este proceso histórico podemos identificar como en la sociedad se van implantando ciertas representaciones simbólicas sobre las personas con discapacidad y determinan el grado de conciencia social, en ella, se establece lo adecuado o inadecuado, lo normal o lo diferente y por supuesto, las Instituciones que se encargarían de esta etiqueta. Para ello, se cuenta con unos encargados, unos expertos que acuerdan criterios de selección para distinguir a los

sujetos diferentes, la terminología, los calificativos con los que serán tratados y clasificados y el papel que han de cumplir en la sociedad.

Por ejemplo, en la antigüedad se pensaba que las personas con diferencias físicas sensoriales y mentales, estaban poseídas por alguna fuerza maligna a consecuencia de un pecado, por ello, debían ser eliminadas. Posteriormente en la Edad Media predominó la idea de que las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales, estaban relacionadas con alguna fuerza divina y con el pecado y su atención se abordaba desde la caridad. En México en la Edad Moderna podemos identificar tres modelos de atención para estos sujetos: el asistencial, posteriormente el médico-terapéutico y finalmente el modelo educativo. A continuación se describen cada uno de ellos

2.6.1 El Modelo Asistencial

Según García y colaboradores (2000), mencionan que en el periodo del Renacimiento la óptica de los valores cristianos relacionados con el orden social ganó fuerza y estableció un modelo de atención asistencial. De esta manera, la intervención religiosa, los niños y adultos con discapacidad clasificados como anormales, fueron recibidos en asilos y hospitales adoptando medidas desde la protección en instituciones, hasta la expulsión o prisión cuando eran de otras regiones, (p: 21).

En este sentido, Palacios A. (2008), refiere que en este modelo asistencialista, la iglesia cristiana con el fin de controlar y preservar los principios morales difundió la explicación de las discapacidades a través de una perspectiva sobrenatural denominándola "*las anormalidades que presentaban los sujetos*". Asimismo, hizo creer que el origen de la anormalidad era causado por el "*enojo de los dioses, por un pecado que cometieron los padres o las personas con discapacidad*", lo cual produjo el rechazo de la sociedad y el temor a estas personas, (Palacios 2008:26).

De esta manera, la iglesia se dio a la tarea de curar a las personas con alguna anomalía al perdonar los pecados, a partir de ello, implementó una estrategia de atención en espacios destinados para los anormales y las clases pobres, donde fueron tratados con caridad y asistencia.

El concepto de anomalía fue implantado por la iglesia conforme a sus percepciones morales, de esta forma, clasifico lo normal de lo anormal bajo los principios religiosos, además, establece el concepto de infancia anormal.

Según Bernal D. & Alarcón M. E., afirman que el concepto de anomalía fue implantado por la iglesia, la cual, clasifico a los sujetos por sus características de: *“Huérfanos, abandonados, mendigos, indigentes, ciegos, sordomudos, pequeños criminales e indígenas”*. Información recuperada el 7 de julio de 2012 en: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/defai;t/files/art.daniel>

Asimismo, estos autores afirman que a los sujetos considerados como huérfanos, abandonados, mendigos e indígenas fueron clasificados como anormales ya que la iglesia consideraba que al no contar con sus padres quienes eran los responsables de la transmisión de valores básicos para la vida, carecían de esta instrucción, por lo tanto fueron etiquetados como anormales. Además, los ciegos y sordomudos al carecer de capacidades biológicas, que les impedían desarrollarse y aprender de forma normal, también fueron clasificados como anormales, (ibídem).

Como se puede observar, en esa época aun no existía el término de discapacidad, las personas eran clasificadas según su defecto o enfermedad, física, sensorial o mental.

Según García y colaboradores (2000), afirman que posteriormente en los siglos XVI y XVII, se originó un avance significativo dentro de este modelo asistencial para las personas con discapacidad, gracias a la sistematización de los primeros métodos

educativos para los niños sordo, a través *“del método oral, desarrollado por el monje Pedro Ponce de León”, (p:21).*

De igual forma, estos autores refieren que estos hechos fueron importantes debido a que: *“durante muchos siglos había prevalecido la concepción Aristotélica de que las personas {...} eran incapaces de aprender”, (p.21).* Con ello, se impuso una marcada visión de que las personas con algún defecto eran inhábiles, lo cual generó en las personas actitudes de compasión y caridad.

Posteriormente, en el siglo XIX, Edouard Séguin, contribuyó al modelo asistencial con la creación de una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual. Con este nuevo enfoque se admitió que los niños con discapacidad, mental, sensorial, física, eran capaces de aprender, pero debían permanecer en internados, separados de sus familias y de su comunidad.

En este sentido, García y colaboradores, resaltan que durante esa etapa *“prevaleció el punto de vista médico”, (p.22),* pues, eran considerados como personas enfermas, motivo por el cual, era necesaria su hospitalización con el fin de compensar sus deficiencias sensoriales para que posteriormente se pudieran incorporar a la sociedad.

Asimismo, Ávila A. L & V. E. Esquivel (2009), refieren que bajo este modelo médico asistencialista:

El niño deficiente fue considerado enfermo y por ello, la atención que se le brindó fue exclusivamente médica, en instituciones cuya organización no distaba mucho de la de un hospital o asilo. En este contexto el enfoque era asistencial y de caridad, se atendía en forma permanente a todo niño, cuya conducta se alejaba de la norma y se le mantenía recluido, aislado y separado del resto de la sociedad, (p.4).

En este tipo de atención asistencial y de caridad, no existía un proceso de diagnóstico y la aceptación de los alumnos se centraba en la observación de su comportamiento

o de su defecto físico, lo que hacía que solamente aquellas personas con problemas notorios recibieran la atención. Asimismo, se consideró la discapacidad como un atributo personal, una condición patológica de la persona.

Esta conceptualización de discapacidad como enfermedad es la que más ha marcado la atención profesional hacia las personas con diferencias físicas sensoriales y mentales, que un preexiste en algunos ámbitos de nuestra sociedad, principalmente en la familia y la escuela.

Sin embargo, a pesar de la atención asistencial y segregacionista que se les brindó a estas personas marca un hecho histórico muy importante, se inicia la institucionalización, de modo específico de quienes tienen una discapacidad mental. Esto se debió a la idea de que había que proteger a las personas normales de la no-normal. A partir de ello, las personas con discapacidad fueron, separadas, segregadas y discriminadas.

2.6.2 Modelo Terapéutico

En el siglo XX y hasta la década de los setentas surge una nueva concepción sobre las personas con discapacidad, ya no se habla de dioses divinos o malignos, las causas que justificaban a la discapacidad ya no eran religiosas, sino pasaron a ser científicas y aluden a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad, conformándose así un modelo organicista y psicométrico sustentadas en un modelo “Médico-Terapéutico”.

Este modelo terapéutico considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad.

Igualmente, García y colaboradores, describen que el modelo Médico-terapéutico creían que *“todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo de su desarrollo pre y post-natal”*, (p.24). A través de esta percepción, se implementaron pruebas e instrumentos de evaluación, por consiguiente se brindó una atención especializada que implicaba la realización de un diagnóstico individual, por el cual, se definía un tratamiento en sesiones, cuya frecuencia se determinaba en función de la gravedad del daño o atipicidad.

En el modelo médico-terapéutico el concepto de “normalidad” en el aprendizaje, fue relacionado con la capacidad intelectual y sólo se podía medir con instrumentos que permitieran evaluar la inteligencia, como son los test psicométricos de Alfred Binet y Théodore Simón. A través de estos test, las escuelas comunes buscaron la Homogeneidad en los grupos y la escuela especial también se organizó de acuerdo a la discapacidad.

De esta forma, la implementación de estos instrumentos influyeron para que se formalizara la creación de las escuelas de EE, las cuales fueron organizadas de acuerdo con el tipo de discapacidad, mismas que fueron consolidándose paralelamente con el desarrollo del Estado moderno. Además, para la formación de estas escuelas se elaboraron materiales didácticos especiales y se conformaron equipos de docentes especialistas según el trastorno, (Marchesi, Coll y Palacios, 1990, p 15).

De este modo, García y colaboradores, refieren que la creación de las escuelas especiales fue a través de la concepción de que los sujetos con discapacidad “eran educables y la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares”, (p.24).

Bajo esta lógica, se crearon escuela para los niños con problemas visuales, auditivos y mentales, esta separación fue justificada bajo el referente de todos los niños con

discapacidad tenían derecho a la educación y a una enseñanza adecuada, la cual, la escuela común no podía ofrecer equipamiento técnico, clima pedagógico, docentes especiales, así como un acercamiento más individualizado.

Es importante mencionar, que con la aparición de los test y escalas de inteligencia se comienza a hablar de torpes y retrasados o retardados. Según se avanza en el tiempo, se usan expresiones como deficiencia mental, minusvalía, desventaja, discapacidad psíquica. Finalmente, hacia fines del siglo XX surge un nuevo enfoque conceptual se prefiere usar los términos de discapacidad mental o discapacidad intelectual y en términos genéricos, se empieza a usar la expresión de personas con discapacidad.

No obstante, el modelo médico terapéutico y la nueva concepción de discapacidad que sirvieron de sustento en la creación de escuelas de educación especial, fueron cuestionados, debido a que el diagnóstico que realizaban identificaba a la discapacidad como enfermedad a veces incurable, también fue cuestionada porque origino una escolarización segregada de la escuela regular. A partir de ello, surge una nueva manera de concebir a la discapacidad, que dio, origen al modelo educativo.

2.6.3 Modelo Educativo

A partir de la década de los setentas surge una manera diferente de concebir la discapacidad, la corriente normalizadora. Este nuevo enfoque aboga por el derecho de las personas con discapacidad de llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos familiar, escolar y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denominó integración.

Según García y colaboradores (2000), mencionan que la corriente normalizadora consideró que el lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser en medida de lo posible, la escuela regular. Asimismo, señalan estos autores que el

mayor índice del fracaso escolar en las escuelas regulares, estaba relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo que implicó, reconocer que los responsables de los problemas no eran sólo los alumnos. A partir de ello, se generó un cambio hacia el modelo educativo, que modificó el trabajo que el personal de educación especial realizaba, por medio de un diagnóstico y la categorización de los alumnos, este fue orientado hacia el diseño y estrategias de atención en la escuela, (p: 30).

De esta forma, en nuestro país en el año de 1980, en la EE se comienza a dar los primeros inicios del modelo educativo basados en los principios de normalización e integración a partir de los Grupos Integrados y los Centros psicopedagógicos. La integración fue reconocida en diversos planos, en el aula regular con ayuda de un maestro complementario, en aula regular con asistencia pedagógica en turnos opuestos, en clases especiales en escuela regular y en escuelas de educación especial, estas últimas fueron reorientadas en 1993, a través de la aplicación de los planes y programas de primaria regular, (SEP 2006: 7).

García y colaboradores (2000), señalan que en este modelo educativo asumió que las personas con discapacidad son sujetos con NEE, (p: 32). Bajo esta concepción, se deja de ver a la persona por su déficit, sus dificultades no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio. Esto no significa negar las limitaciones al cambiar únicamente el nombre por el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino resaltar que la discapacidad no es un destino, por ello, es muy importante lo que la educación regular y especial pueden hacer para que estos niños logren desarrollar su potencial y se integren a su comunidad.

2.6.4 Modelo Actual de la Educación Especial

A partir de 1992-1993, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se inició un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de EE. De igual forma, se modifica el artículo 3º constitucional y promulga la Ley General de Educación cuyo punto de partida fue:

Combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica en general y por otro lado: dada la escasa cobertura lograda hasta el 93, busco acercar los servicios de Educación Especial a los alumnos y alumnas de educación básica que lo requerían, (SEP, 2002: 8).

Es decir, esta reestructuración implicó el tránsito del modelo de atención clínico-terapéutico, al modelo de atención psicopedagógico. Asimismo, se hace énfasis en el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad. A partir de ello, se inicia la integración educativa en educación regular, de los alumnos que presentan NEE principalmente con discapacidad.

Este hecho, impulsó la adopción del concepto de NEE, el cual, fue proclamado en la Declaración de Salamanca en 1994. A partir de este evento, en México se definió que un niño presenta NEE cuando: *“En relación de sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes, a fin de que se logren los fines y objetivos curriculares”, (SEP 2002: 9).*

En esta perspectiva, en las NEE se pone de manifiesto que no son inherentes del alumno y que la responsabilidad no recae únicamente en él, sino en el entorno educativo como: en la administración, en los profesores y en las familia, que han de

adaptar las condiciones, los objetivos y los contenidos de la enseñanza a las necesidades individuales de cada alumno.

De esta forma, al reconocer el término de NEE, se sustituye las categorías diagnósticas tradicionales como: alumnos disminuidos, deficientes o minusválidos. Se evita, por tanto, las connotaciones negativas o despectivas y se favorece a la normalización de la vida escolar de estos alumnos. Además, se reconoce que todos los alumnos son iguales, pues todos tienen necesidades educativas, aunque éstas sean diferentes entre sí.

Aunado a lo anterior, el proyecto general de la EE, se propuso como estrategia terminar con un sistema paralelo que resultaba inadecuado para lograr la nueva concepción de la calidad educativa y la IE, constituyéndose así dentro de la modalidad de educación básica en los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, abandonar su situación de segregación, reajustándose de la siguiente manera:

- a) Los servicios indispensables de EE, se Transforman en los Centros de Atención Múltiple (CAM), adoptando los programas de los diferentes niveles educativos.
- b) Los servicios complementarios se transforman en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación básica regular.
- c) Los centros de orientación, evaluación y canalización (COEC) y los centros de orientación para la integración educativa (COIE), se transforman en Unidades de Orientación al Público (UOP).
- d) Los centros de atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de Apoyo a la Integración Educativa en los jardines de niños, (SEP, PNFEIE 2002: 14).

En este sentido, los servicios de la EE, dejaron de entenderse como una educación distinta para alumnos diferentes, para transformarse y conceptualizarse en: “*el conjunto de medios personales [profesionales de la EE], así, como en los medios materiales referente a los instrumentos que mediaran o facilitarán los procesos educativos, para hacer posible el acceso al currículo de los alumnos que presentan NEE*”, (SEP 2009:200).

De esta forma, para lograr la IE de los alumnos que presentan NEE, la SEP estableció como acción prioritaria extender la cobertura de los servicios de EE a todos los municipios y zonas escolares de la educación básica y con ello, promover las acciones que fortalezcan el vínculo con las escuelas e instaurar los procesos de la IE. En la actualidad en todo el país se cuenta con 4,379 servicios de la EE. En este sentido, en el cuadro No. 2, se muestra los servicios que han existido a lo largo de las últimas décadas.

Cuadro No. 2. Servicios de Educación Especial (EE)

Etiapa	CAM	UGI	Centros psicopedagógicos	COEC	CECADEE	CAPEP	USAER	UOP	CRIE	Otros	TOTAL
1970	96	250	36	2	10	18					412
1980	298	736	224	27	29	91	98	1			1,504
1990	764	328	340	49	60	172	1,052	28			2,793
2000	1,198	17	26	6	24	212	2,091	51			3,625
2002	1,316		22	8	8	262	2,327	66		88	4,097
2004	1,282		41		15	256	2,583	44	82	76	4,379

CAM Centro de Atención Múltiple
COEC Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
CECADEE Centro de Capacitación de Educación Especial
CAPEP Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar
USAER Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
UOP Unidad de Orientación al Público
CRIE Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa

Fuente: recuperado del documento de la SEP-PNFEEyIE 2002: 17

Como se observa en la cuadro No. 2. A partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGE), en 1970, el número de sus servicios aumento

constantemente en los últimos 12 años, pese a las dificultades, se incrementó considerablemente. Sin embargo, este número es aún insuficiente para atender a la población que presenta NEE, particularmente a quienes tienen discapacidad.

Además, en el cuadro se observa que su distribución fue de forma desigual, pues, se concentró en zonas urbanas y en los municipios más grandes. De igual forma, se observa que en la mayoría de las entidades, los servicios de EE, no tienen cobertura en la modalidad indígena, ni en la modalidad comunitaria.

Como se puede observar, en la organización y funcionamiento de los servicios de la EE, se adoptó la ideología de la integración educativa de las NEE, bajo los principios de normalidad, del cual, se transitó de un modelo médico a un modelo psicopedagógico, con ello, se procuró combatir la segregación y etiquetación de estos alumnos e integrarlos en la educación básica, bajo un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades e integrarse socialmente.

Por otro lado, para fines de este trabajo se describirá de forma general el servicio de la USAER, ya que se forma parte del personal de educación especial, adscrito en USAER 21, donde se desempeña la función de maestro de apoyo. Motivo por lo cual, surge la inquietud por realizar esta investigación en la escuela regular.

2.7 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

En nuestro país, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y la Declaración de Salamanca, sirvieron como base para elaborar el Proyecto General para la Educación Especial en México (1994), de esta forma, la Educación Especial busco crear las condiciones técnicas, materiales y de infraestructura, para dar respuesta a la integración, fue así como creó las USAER.

A partir de ello, las USAER se concibieron como:

La instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la educación regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares, (SEP, 2010: 202).

En este sentido, las USAER fueron establecidas como instancias encargadas de apoyar la IE en la educación básica y ofrecer apoyos teóricos y metodológicos a los docentes, para que ellos, respondan satisfactoriamente a las necesidades educativas de los alumnos integrados.

Es decir, la intención de las USAER, es lograr que el personal de la escuela regular, principalmente los docentes adquieran los elementos técnico-pedagógicos necesarios para dar respuesta de manera autónoma a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Por consiguiente, la permanencia de este servicio en las escuelas se estableció como un apoyo temporal.

Los propósitos centrales de las USAER son:

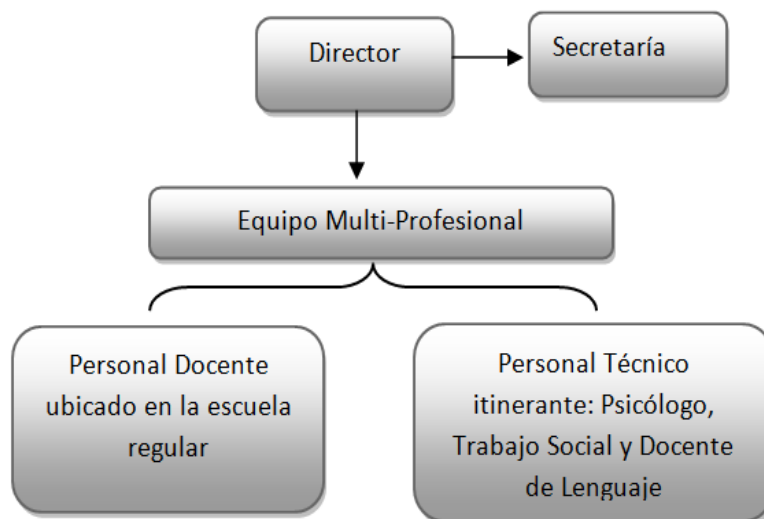
1. Promover la IE de los niños que presentan NEE, en las escuelas de Educación Básica
2. Proporcionar educación básica a los alumnos con y sin discapacidad que presentan NEE, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso al currículo
3. Proporcionar el desarrollo integral de los alumnos que presentan NEE para favorecer su integración escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses
4. Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con NEE, para propiciar su integración familiar y social, (SEP 2010: 207).

De acuerdo a estos objetivos, las principales funciones de la USAER fueron: trabajar de manera conjunta con el docente de grupo en la elaboración de estrategias acordes al alumno con NEE, mismas que apoyaran al grupo en las temáticas presentadas

durante el día, así como la orientación a padres de familia y la comunidad escolar, (SEP, 2006: 41). De esta forma, el apoyo que brinda las USAER se dirigen a la escuela, enfocándose en los maestros que la integran, la familia y al alumno que presenta NEE. De igual manera, los apoyos y estrategias a las que recurre, favorecen al resto de los alumnos, familias y comunidad educativa en general.

Para favorecer la atención de los alumnos que presentan NEE en la escuela regular, las USAER conformaron su estructura y organización como se muestra en la imagen No.4.

Imagen No. 4. Estructura organizativa de una USAER.



Fuente: elaboración propia con base en el manual de la USAER

Como se puede observar, en la imagen No. 4, se muestra la estructura organizativa de una USAER, conformada por un director, secretaria, docentes de apoyo del área de pedagogía, equipo técnico formado por un Psicólogo, Docente de Lenguaje y Trabajo Social. El personal es adscrito en la USAER, misma que es su centro de trabajo, pero su lugar de desempeño son las escuelas de educación regular.

Cada USAER trabaja con cinco escuelas en promedio. Su organización es flexible y su funcionamiento se determina de acuerdo a las necesidades de las escuelas donde se encuentran los alumnos que presentan NEE.

De esta forma, la escuela regular, debe condicionar un espacio denominado “aula de apoyo”. De acuerdo al manual de la USAER, este espacio es considerado como el centro de recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos, así como el espacio físico para apoyar a los alumnos que presentan NEE y a los padres de familia de estos alumnos.

No obstante, esto sería un ideal pero la realidad es otra ya que las escuelas no cuentan con este espacio y a los docentes de apoyo los ubican en lugares como la biblioteca, el área de la tecnología o en un rincón de alguna aula disponible, como es el caso de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, donde al maestro de apoyo es ubicado en un rincón de la biblioteca.

Conclusión

Mediante la presente revisión histórica se pudo constatar que las instituciones de educación especial surgieron en la segunda mitad del siglo XIX, con las instituciones pioneras de educación pública en el país, momento en que se crearon las escuelas para los sordos y los ciegos, posteriormente se diversificó la atención para niños y jóvenes con diferentes discapacidades como la intelectual, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Posteriormente, durante la primera década del siglo XX se concibió a la Educación Especial en función de las categorizaciones que respondían al contexto científico y social del momento, a medida que se desarrolló dicho campo de conocimiento, surgió la necesidad de formar personal especializado por áreas, situación que enfatizó aún

más la categorización del alumnado. De esta forma, la EE se consolidó, como un sistema paralelo a lo largo de 127 años, por lo que se podría decir, que su tradición es centenaria.

Conjuntamente, se establecieron diferentes modelos para la atención de los alumnos que presentaban diferencias físicas, sensoriales y mentales, como se muestra en el siguiente cuadro No. 3:

Cuadro No.3. Modelos Educativos de la EE

Modelo de atención	Características	Tipo de atención
Asistencialista	discapacidad igual a enfermedad, concepción que implicaba la necesidad de atención médica y sobre todo de cuidado y asistencia	Cuidados y protección en casas hogar, hospitales, orfanatorios
Medico terapéutico	La persona es portadora de un defecto con un tipo y grado de déficit que es llamado a corregirse o a curarse. El problema era considerado como inherente al sujeto los sujetos fueron considerados como minusválido enfermo atípicos	Uso de escalas métricas de la inteligencia. Atención separada y distinta de la escuela regular, las personas fueron agrupadas en escuelas especiales para su rehabilitación.
Modelo educativo	Rechaza los términos de minusválido, enfermo y atípico,	Surge el término de normalización y el concepto de NEE, con ello, la integración educativa y currículo común de educación básica, con apoyo del profesor regular y especialista. Apoyo con estrategias didácticas.

Fuente: elaboración propia con base en el documento de la INEGI 2004

Como se puede apreciar en el Cuadro No. 3, a lo largo del tiempo las formas de pensar hacia las personas que presentan NEE, principalmente de los que tienen una discapacidad generaron estereotipos y prejuicios sociales, imágenes predominantemente negativas que han dependido del contexto histórico social, imponiendo las ideas de caridad y protección presentadas por la iglesia y de la visión individualizada y médica de la salud, que en conjunto, han llevado a construir una percepción distorsionada de la discapacidad.

Si bien, en México parece prevalecer una comprensión individual y médica de la discapacidad, al encontrarse posiblemente arraigada dentro de la visión tradicional hacia la discapacidad, la sociedad desconoce su papel en las transformaciones necesarias para llevar a cabo su integración social, perpetuando así una orientación negativa y segregacionista.

Es posible que este problema se deba a que su atención desde sus inicios ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, pues, desde estas perspectivas sus estudios se enfocaron en la descripción de los déficits, los cuales, establecieron amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio de curar o corregir la situación deficitaria o patológica (modelo médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido.

Estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y originó una modalidad de atención de carácter segregado, que consistió básicamente en dar atención educativa individualizada a los niños y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

Por lo tanto, mediante dicha revisión histórica de los diferentes modelos y conceptos en que se ha enmarcado la discapacidad, se demuestra cómo dichas concepciones han determinado la forma de concebir a las personas con discapacidad, que incluso determinaron un gran impacto en diferentes movimientos pedagógicos.

Finalmente, se pudo observar que las personas con NEE principalmente aquellas con discapacidad históricamente han sido uno de los grupos que ha sufrido la mayor discriminación en el sistema social, educativo y laboral. No obstante, a pesar de los importantes avances alcanzados en las últimas cuatro décadas en la atención educativa de esta población, actualmente en el siglo XXI, aún se encuentran niños y

jóvenes que presentan NEE, que no han encontrado la oportunidad de asistir a un establecimiento educativo o no cuentan con los apoyos técnicos necesarios para aprender en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos para lograr su plena integración social.

Capítulo III. Construcción conceptual de la Gestión de Aprendizajes Inclusivos para los alumnos que presentan NEE, integrados en el aula regular.

La verdadera aventura del descubrimiento no consiste en descubrir nuevas tierras, sino en mirar con nuevos ojos

Proust.

Esté capítulo está conformado por dos apartados, el primero, denominado: el Docente de Educación Regular ante la Integración Educativa y las NEE, que integra algunas investigaciones realizadas por diferentes autores, orientadas hacia la Práctica del Docente ante la Integración de los alumnos que presentan NEE, lo cual constituye la fase heurística y que representó la recopilación de fuentes de información en revistas, tesis de posgrado y textos bibliográficos de autores de teorías representativas al respecto.

El segundo apartado denominado: Perspectiva Teórica de la Gestión de Aprendizajes Inclusivos para los alumnos que presentan NEE, presenta la conceptualización, base de la presente investigación, en donde se analizan las siguientes: Problemas de Aprendizaje, Discapacidad, Integración Educativa, Necesidades Educativas Especiales, Diversidad, Inclusión & Exclusión, Diferente & Diferencia, Otredad & Alteridad, Identidad, Interculturalidad y Gestión de Aprendizajes Inclusivos.

Dichos conceptos se van entrelazando en función de los acontecimientos históricos, ya que en el devenir del desarrollo histórico se contextualizan de acuerdo con las condiciones que enmarcan una concepción diferente, por ejemplo, se habla de la discapacidad o de las Necesidades Educativas Especiales. Para tal efecto, se retomaron posturas teóricas que abordan la IE y las NEE: García, Marchesi, Blanco, Mel Ainscow, Tony Booth, Arnaiz, Egea y Sarabia, Palacio, S., Ávila & Esquivel, entre otros.

3.1 El Docente de Educación Regular ante la Integración Educativa y las NEE

En este apartado, se presenta el Estado del Conocimiento actual sobre la temática. El periodo que se consideró para la investigación corresponde al periodo que comprende del año 2000 al año 2009. Se parte de precisar los conceptos clave: Práctica Docente, Integración Educativa, Necesidades Educativas Especiales.

Básicamente, se puede asumir que la Integración Educativa depende, principalmente, de lo que los profesores hagan en las aulas. Además, lo que hacen los profesores en las aulas depende de su formación, experiencia, creencias y actitudes así como de la situación de la clase, de la Institución Educativa y de los factores externos, como son: la intervención local, regional, política y financiera. Por lo tanto, el profesor es el factor decisivo para hacer posible la integración en la práctica escolar diaria.

Sin embargo, debido a que la investigación acerca de la Integración Educativa en relación con la Práctica Docente se encuentra en una fase inicial en nuestro país, existe poca investigación al respecto, por tal motivo, se carece de información documentada del proceso de Integración Educativa en las escuelas regulares.

Al respecto, Sánchez, Aclé, De Agüero, Jacobo & Rivera (1990- 2001), señalan en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que en el ámbito Nacional:

Son relativamente pocos los trabajos ubicados que poseen los elementos para ser clasificados como proyectos de investigación, a saber:

- 1) un objetivo definido, una pregunta de investigación, o una hipótesis identificable*
- 2) que contengan una descripción de una metodología replicable*
- 3) que identifique una población específica la cual, los resultados puedan ser generalizados y*
- 4) que contengan conclusiones derivadas de procedimientos, hallazgos y tratamiento de los resultados, (p. 242).*

Asimismo, estos autores refieren que en muchos casos, lo que se presenta como un reporte de investigación son relatos de experiencias profesionales, investigaciones documentales, revisiones teóricas, reportes de casos, estudio de caso o prescripciones pedagógicas, enfocados hacia una práctica determinada.

No obstante, en la información obtenida, tanto a nivel nacional como internacional, fue posible identificar algunas investigaciones realizadas al respecto de la IE en México, que presentan como eje central el objeto de este estudio: las Percepciones de los Docentes en relación con su Práctica Educativa ante los alumnos que con NEE, lo cual se presenta a continuación:.

➤ **Artículos de Divulgación:**

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. & Puga, I. (2000), presentan el libro de la *integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP-Cooperación española.

El texto aporta una visión general acerca de las razones que han orientado los cambios recientes en la EE. Define los conceptos principales en relación con el proceso de integración educativa. Sugiere algunas estrategias para la detección y la evaluación psicopedagógica, así como para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Cabe destacar, que algunos de los principios que orientaron este trabajo se refieren a la necesaria articulación entre la educación especial y la educación regular, que durante mucho tiempo han funcionado como subsistemas paralelos.

Ezcurra, M. y Molina, A. (2000), realizaron una investigación en las escuelas regulares de la Ciudad de México, cuyo objetivo general fue el de aportar elementos para realizar un diagnóstico de la forma en que se lleva a cabo la integración educativa de niños con discapacidad y necesidades educativas especiales. En este estudio, las

autoras revisaron documentos internacionales que dan fundamento y soporte al proyecto de integración educativa, estudiaron los antecedentes del proyecto en México y también consideraron los documentos jurídicos, normativos y propositivos que sustentan y describen el modelo de integración en el país. Asimismo, consultaron las investigaciones que se han realizado, desde diferentes perspectivas y con distintas herramientas metodológicas sobre la integración educativa en el Distrito Federal, y fundamentalmente, dieron seguimiento puntual a doce casos de integración en las aulas de educación regular de alumnos con diversos tipos de necesidades educativas especiales.

Arnaiz y colaboradores (1999-2000), presentan un estudio con un diseño cuasi-experimental pretest-postest, desarrollado en el marco del Proyecto Unesco, "Necesidades Educativas Especiales", dirigido por Ainscow (1995), con el título Evaluación del cambio de actitud del profesorado tras su participación en un programa de atención a la diversidad. En este estudio, los autores indagaron, en una escuela primaria y en una secundaria, si, como consecuencia de un programa de formación, se produce un cambio de actitud hacia la atención a la diversidad en el profesorado. El programa consistió en la aplicación de cinco estrategias que facilitan el aprendizaje de los Docentes:

- a) Aprendizaje activo
- b) Negociación de objetivos
- c) Demostración práctica y retroalimentación
- d) Evaluación continua y
- e) Apoyo

Los resultados, en términos generales, ponen de manifiesto un efecto positivo, que implica que la participación de los Docentes en la experiencia de formación, supone un cambio positivo en la actitud de los profesores hacia la atención a la Diversidad.

El estudio de **Barraza, M. (2001)**, consistió en descubrir la problemática que enfrentan los maestros de educación regular ante la integración escolar en Durango. En esta investigación participaron 151 alumnos de la Universidad Pedagógica de Durango.

Los objetivos de este estudio fueron:

- Conocer la opinión de los docentes a cerca de la integración escolar
- Determinar el grado de aceptación por parte de los maestros de educación regular ante la integración escolar
- Reconocer la opinión de los profesores de educación regular sobre los resultados de la integración escolar, e
- Identificar la opinión de los maestros de educación regular, sobre el nivel de preparación de los distintos agentes involucrados en la atención de alumnos con discapacidad.

Barraza elaboró un marco conceptual a partir de tres ejes: el sistema en donde se inserta el concepto de integración, los contextos de uso del término y su definición. Los resultados mostraron que, por lo general, los maestros tienen una actitud favorable hacia la integración escolar, pero los datos no fueron concluyentes.

Por su parte, **Alemany A. & Villuendas G., en el 2004**, realizaron una investigación de corte cualitativo-interpretativa acerca de la integración de los alumnos con NEE. Las autoras, exponen en sus resultados de investigación, que los profesionales de educación especial exponen actitudes positivas hacia la integración educativa de los alumnos con NEE, al contrario, los docentes de educación regular muestran actitudes negativas hacia este proceso de integración.

En esta investigación, se considera que, en general, todos los docentes consideran que la integración educativa es positiva, pero que llevarla a la práctica cotidiana representa muchas dificultades, ellos refieren que existen algunas asignaturas en

donde sí se pueden integrar a los alumnos, tales como educación física y posiblemente educación artística, pero que en otras no es posible, por ejemplo, en matemáticas y español. Asimismo, mencionan que los docentes cuando hablan de alumnos con NEE hacen referencia a alumnos con deficiencias, además, mencionan que ellos enseñan no educan.

Ante ello, las autoras determinaron que la actitud de los docentes es un factor condicionante para lograr u obstaculizar aprendizajes inclusivos de estos alumnos. Igualmente, identificaron la necesidad de cambiar la idea de educar y aceptar la diversidad del alumnado, así como la de admitir que no hay alumnos normales y otros con deficiencias, que es necesario su actitud y reconocer la diversidad del aula como una experiencia enriquecedora. Además, manifestaron que los docentes deberían construir conocimientos y actitudes humanistas que les permitieran atender las Necesidades educativas de todos los alumnos.

Mares, M., e Ito, S., en el 2005, realizaron un estudio de corte institucional en dos escuelas primarias, de turno matutino y vespertino, en donde participo toda la comunidad educativa, basándose en la posición que ocupan los integrantes de la estructura escolar: supervisor de la zona escolar, director, docentes, personal técnico de apoyo, personal de educación especial y algunos padres de familia.

Su estudio consistió en develar las perspectivas de los actores sobre el proyecto de la integración educativa. Los hallazgos de estos autores, mostraron que la práctica que cumplen estos actores, está orientada a partir de la posición que ocupan en la estructura escolar, además de su perfil personal y académico. Esto es, que su práctica dependía de su posición jerárquica, no de su formación. Es decir, que los docentes de educación especial, desde su posición como promotores de la integración educativa, están a favor, y además, admitían que la integración educativa es un derecho de todos los alumnos y no únicamente de los alumnos con NEE. Por lo tanto, la integración educativa es responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa.

En cambio, en los docentes de educación primaria predominaba una gran confusión acerca de los conceptos de integración educativa y el de necesidades educativas especiales, ya que consideraron a la escolarización de los alumnos con discapacidad, como sinónimo de integración, basaron su postura en función sólo del derecho a la educación, aunque precisaron que los alumnos con NEE, poseían capacidad para aprender, pero no en un ambiente curricular de la escuela regular, incluso, mencionaron que era una falta de respeto hacia estos alumnos integrarlos en la escuela regular, ya que no contaban con las condiciones necesarias para acceder a un ambiente académico común y determinaron que la integración educativa era únicamente responsabilidad de los docentes de educación especial.

Por otro lado, las madres que participaron en este estudio, mencionaron que nunca habían escuchado del proyecto de integración educativa y desconocían que la escuela participaba en este proyecto, que habían escuchado por otros medios de comunicación, que las escuelas de educación regular tenían que aceptar a todos los alumnos.

En este sentido, los padres de familia manifestaron que desconocían que existieran maestros de educación especial en las escuelas y que eran los encargados de llevar a cabo la integración educativa.

Otro hallazgo en esta investigación, fue que no existía una práctica colaborativa entre los docentes de escuela regular y de apoyo de educación especial, con relación a la atención de los alumnos con NEE. Además, que de forma unilateral, cada uno de ellos se concretaba únicamente a su labor, el docente de escuela regular a recibir a los alumnos con NEE y el docente de apoyo a buscar una oportunidad de atención a los menores con NEE, con los docentes más accesibles, que les permitieran intervenir de acuerdo con sus criterios y funciones.

De esta manera, las condiciones del aula para los alumnos con NEE, eran las de adaptarse a la dinámica del profesor. Además, la mayoría de los actores involucrados en este estudio, admitieron que tenían que cumplir con esta política educativa, por normatividad.

Finalmente, las autoras concluyeron que en todo proyecto educativo, son los propios actores quienes precisan y configuran un proceso de integración educativa específico, que determina su logro o su fracaso.

Vega, G., en el 2009, realizó una investigación a través de un estudio de caso, para develar las representaciones simbólicas de los profesores de educación regular sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Sus resultados evidenciaron que los docentes bajo estudio manifestaban un discurso respecto de la integración educativa que contrastaba rotundamente con su práctica pedagógica, lo cual, dependía de prejuicios y estereotipos profundamente internalizados por ellos. Estos prejuicios y estereotipos, aún sin ser reconocidos en sí mismos, repercutían directamente con su quehacer docente al respecto de la atención que brindaban a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Vega identificó que las profesoras observadas, manifestaban un discurso que no era coherente con sus prácticas pedagógicas, ya que ellas afirmaban abordar la integración con estrategias centradas en los alumnos, tales como: explicaciones adicionales, actividades diversas según las necesidades de los alumnos, adaptaciones curriculares, etc., sin embargo, al poner de manifiesto sus prácticas se reveló un proceso pedagógico tendiente a la homogeneización, caracterizado por una transmisión de conocimientos, desarrollando estilos de enseñanza centrados en habilidades y destrezas en general, desconociendo el carácter diverso, variado y diferente de todos los individuos que conforman el contexto áulico.

En esta línea, el autor reflexionó que el tipo de prácticas pedagógicas que desarrollaban las profesoras, estaba estrechamente vinculado con sus procesos de socialización y con sus creencias, generando pautas de su quehacer docente, caracterizadas por una enseñanza tradicional y academicista, en donde se concibe al docente como el portador del conocimiento, quien organiza y selecciona los contenidos a transmitir. Desde esta perspectiva, el quehacer de las profesoras obstaculizaba la participación efectiva de sus alumnos.

De igual forma, Vega observó que las profesoras bajo estudio, desconocían a la diversidad, manifestándolo por medio de la discriminación y la negación del otro.

Además, puso en claro que si los docentes no eran conscientes de sus representaciones y creencias hacia los alumnos con NEE difícilmente podrían lograrse cambios o modificaciones en su práctica pedagógica.

En esta investigación el autor consideró que para lograr una integración educativa exitosa de los alumnos con NEE, era necesario reflexionar y modificar el contenido de las representaciones simbólicas de los profesores, de esta forma, reconstruir sus significados.

Mares M., Martínez LI. & Rojo S., en el 2009, llevaron a cabo una investigación en México en una escuela de educación primaria, con el objetivo de develar el concepto y las expectativas de los docentes sobre sus alumnos con NEE.

Los hallazgos de estos autores indican que un alumno con NEE, que manifiesta conductas de indisciplina, era etiquetado por los maestros como antisocial e inadaptado y sin posibilidades de beneficio académico, mientras que un alumno con NEE, que presenta conductas dóciles, era identificado por los profesores como un alumno con menos dificultades para mantenerlo en el aula independientemente de su aprendizaje académico. Por lo cual, concluyeron, que tanto el concepto de las NEE

como las expectativas del docente estaban en función de la posibilidad de conducción disciplinaria de dichos alumnos.

Romero, Inciarte, González & García en el 2009, realizaron una investigación cualitativa-descriptiva, en cuatro escuelas de Venezuela, que participaba en el programa de integración educativa en el 2009, el objetivo de su estudio fue conocer cómo se llevaba a cabo la integración educativa y descubrir la visión que poseían los docentes ante ella.

Los descubrimientos de estas autoras, revelaron que las escuelas de Venezuela daban respuesta a las diversas necesidades de los alumnos, pues, estas escuelas, consideraban que el ser humano es un ser diverso, lo cual constituye una base sólida y una referencia positiva para cambiar la cultura escolar y a la sociedad en conjunto.

Muestra de ello, es que en estas escuelas existía la apertura del docente hacia el proceso de integración educativa, debido a que consideraban que la educación es un derecho universal. Además, los profesores tenían una formación adecuada, realizaban trabajo en equipo y colaborativo, implementaban un currículo flexible, en donde realizaban adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades de los alumnos, fomentaban valores, tales como: el amor, el respeto, la solidaridad y la aceptación de todos los niños en el aula, sin discriminación; estos valores estaban estrechamente ligados con su práctica pedagógica, que les permitía brindar una educación de calidad.

Como se puede apreciar, al analizar el funcionamiento de todas estas escuelas fue posible exponer un amplio panorama sobre las prácticas de integración educativa en el sistema educativo mexicano, y en el de Venezuela, considerando que todas las instituciones educativas poseen las mismas posibilidades de convertirse en una escuela para Todos, que atiende a la diversidad, bajo la premisa de la aceptación de lo diverso, de la construcción de lazos solidarios, de la interacción con toda la comunidad educativa y social, del cambio de las actitudes hacia el respeto y valoración

por las personas, y, sobre todo de una formación permanente de todos los docentes sobre la atención a la diversidad.

Por otro lado, **Booth T. & M. Ainscow, en el 2000**, publicaron el *Índex for Inclusión*, una guía desarrollada originalmente en el Reino Unido, en 22 escuelas durante los tres primeros años, posteriormente, fue distribuido en 26.000 centros de Primaria, Secundaria y Educación Especial. Además, esta guía se difundió en diferentes países, tales como: Australia, Brasil, India, Noruega, Portugal, Rumania y Sudáfrica.

Recientemente, fue sido traducido y adaptado al español por el grupo denominado "Consortio Universitario para la Educación Inclusiva". En esta guía, los autores proponen generar *culturas, políticas y prácticas*, que faciliten la creación de *escuelas inclusivas*. Su propósito se centra en derribar las dificultades o barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los integrantes de la comunidad, sea quien sea el que las experimente. Parten de dos principios básicos:

- 1) La diversidad se interpreta como un recurso de enriquecimiento que puede apoyar el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje
- 2) La creación de una cultura de resolución de problemas, extrayendo las posibilidades para aprender allí, en donde se encuentren, sean o no, las convencionales.

Además, en el *Índex* se establece un proceso flexible de cinco fases interrelacionadas, con el propósito de hacer progresar la cultura hacia interacciones más inclusivas. De igual forma, Impulsa la investigación participativa, en la que se implica tanto a los profesionales como a los investigadores, con la intención de ejercer un impacto en la reflexión y en la práctica. En este proceso, se incluye a todos los actores del contexto educativo, que son los profesores, los alumnos, los directores, los padres de familia y otros miembros de la comunidad escolar.

➤ Estado del Conocimiento en Tesis de posgrado

A continuación, se presentan algunos de los principales hallazgos de los trabajos de posgrado, relacionados con la integración educativa, con la finalidad de identificar líneas, tendencias y temas de investigación al respecto.

Rodríguez, L., en el 2004, realizó una investigación de tipo hipotético-deductivo, basada en un estudio no experimental, en las escuelas regulares No.38 del Sistema Estatal y la No. 46 del Federal, en donde participaron 236 docentes. Su tema de investigación tuvo como propósito fundamental revelar la conducta de los docentes en la integración escolar de niños con NEE. Este estudio, consideró como categorías, la edad, los años de servicio de los docentes, su nivel académico, su experiencia en la atención de los alumnos con NEE, sus procesos de actualización, su dinámica de trabajo y la metodología empleada en su práctica docente.

El autor de esta investigación, menciona que los resultados de su estudio corroboran la idea de que los docentes niegan que la formación de los maestros sea adecuada para hacer frente a la educación de los niños con NEE. Pues, consideran que no es un requisito para llevar a cabo la integración de estos alumnos. Sin embargo, expresaron como importante considerar las carencias e incertidumbres en la que se llevaría a cabo el proyecto de integración educativa.

En lo referente a la actitud de todos los integrantes de la comunidad educativa, el autor refirió que era bastante positiva, benéfica e inteligente hacia la integración, lo cual conducía a los docentes a expresar una fuerte intención para la integración. No obstante, en su estudio refiere que para lograr la integración educativa no basta con una buena intención, sino que se requería de la preparación constante de los profesores, del trabajo en equipo, del reconocimiento de las carencias y de las posibilidades de la integración. Condiciones ineludibles para mantener el compromiso personal de los maestros para integrar en el aula regular a los alumnos con NEE.

De León N., en el 2006, realizó una investigación cualitativa, a través de un estudio de caso, denominado: De la Educación Especial al Paradigma de la Cultura de la diversidad y la Educación Inclusiva. Fue llevada a cabo en el Instituto de Educación Especial Herbert, de financiamiento particular, ubicado en el Distrito Federal, en donde asisten alumnos con diferentes discapacidades.

El objetivo de su estudio fue describir la manera en la que el colegio realizaba su labor educativa, con la finalidad de ofrecerles alternativas y propuestas de trabajo en su labor docente, bajo el marco de una Educación Inclusiva y Cultura de la Diversidad.

La autora, en sus hallazgos, relata que el colegio fue fundado hace 22 años, por una madre de familia que tenía un hija con síndrome de Down y no encontraba un lugar para su educación, motivo por el cual decidió crear esta escuela, con la finalidad de que su hija y otros niños, bajo circunstancias similares, tuvieran un lugar en donde estudiar, y que a la vez, se les brindaran terapias de lenguaje y terapias físicas, de tal forma que se evitara que asistieran a diferentes lugares para recibir la atención necesaria. Cabe destacar que la dueña no administra el colegio, lo realiza su hijo.

Durante el proceso, ella observó que la formación profesional de la mayoría del personal del Instituto no estaba muy relacionada con la pedagogía, pues se contaba con psicólogos con carreras no concluidas, trabajadores sociales, otros con una maestría en educación secundaria, por lo que carecían de bases pedagógicas que guiaran su labor docente, por lo tanto, subsanaban sus carencias al respecto, con líneas de trabajo variadas que ellos creían que funcionaban.

A partir de esta observación, De León, precisó que en el Instituto no era determinante el perfil académico del personal, lo que se requería era la disposición, el compromiso y la sensibilidad hacia el alumnado con NEE. Asimismo, refirió que la mayor parte del personal consideraba que su trabajo era de gran entrega y aunque no había una gratificación económica, existía una de mayor valor para ellos, la afectiva, creían que

lo que se debía tener, más allá de los conocimientos, era una profunda vocación, amor y gusto por lo que se hacía, pensaban que todos los alumnos eran normales, pues, en ellos no veían al especial o al diferente.

Otros hallazgos que destacó la autora, fueron que la escuela no contaba con el equipo necesario, que su infraestructura no era acorde con las necesidades de los alumnos, que el instituto no contaba con un capital destinado para capacitar y para actualizar a los docentes. Además, no se contaba con el expediente de cada alumno, pues, ellos no eran evaluados en sus logros.

Observó también, que la labor educativa del colegio no era clara, pues, no contaban con un proyecto escolar y los profesores no elaboraban una planeación que permitiera guiar su labor y evaluar los logros de los alumnos, por lo cual, que era notoria la improvisación de actividades individuales con material concreto. Que su estilo de enseñanza estaba enfocado al desarrollo de habilidades de auto cuidado, pues, relata la autora, que los docentes consideraban que primero debían desarrollar dichas habilidades, antes de intentar que aprendieran contenidos académicos.

Con base en lo anterior, De León percibió que la escuela brindaba atención a los alumnos bajo el modelo medico asistencialista. A partir de ello, propuso que el Instituto Herbert debería replantear su práctica docente y modificar sus acciones hacia un modelo educativo.

Asimismo, propuso que el instituto debería ser más estricto con el perfil académico de los maestros y establecer medidas que promovieran la capacitación y actualización del personal, para que adquirieran los conocimientos necesarios para enfrentar el reto de innovar sus prácticas, transitar hacia una cultura de la diversidad y promover una educación inclusiva. Finalmente, propuso adecuar la infraestructura del colegio acorde con las características de los alumnos.

Al concluir su investigación De León, relató que nunca se imaginó que existieran escuelas como el Instituto de Educación Especial Herbert, que marginaba evidentemente a los alumnos con NEE.

Estas investigaciones dan cuenta de algunas condiciones que permean las múltiples formas en que se ha estado llevando a cabo el Proyecto de Integración Educativa en nuestro país y demuestran líneas de trabajo diversas, que no han concretado un proceso cabal de integración de los alumnos NEE en las escuelas regulares, razón por la cual, se hace necesaria una reflexión del Paradigma de la Integración Educativa que dé cuenta del marco idóneo para la Integración.

3.2 Perspectiva Teórico-Conceptual de la IE de los alumnos que presentan NEE

El objetivo central de este apartado, es analizar los conceptos clave que han sustentado el proceso de IE, con la finalidad de sistematizar este conocimiento que sustenta el presente proyecto de investigación: “Gestión de Aprendizajes Inclusivos para los alumnos que presentan NEE, integrados en el aula regular”.

En este sentido, los conceptos clave que se analizarán a continuación son: Discapacidad, Integración Educativa, Necesidades Educativas Especiales, problemas de aprendizaje, Inclusión & Exclusión, Diferente & Diferencia, Diversidad Otridad & Alteridad, Identidad, interculturalidad, a partir de esta conceptualización estar en posibilidades de construir el de gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE.

Para lograrlo, se utiliza una metodología de tipo documental, en donde se realizó un análisis de las posturas teóricas pertinentes, las cuales han desarrollado los conceptos que sustentan teóricamente el objeto de investigación del presente trabajo. Los autores

son; García, Marchesi, Blanco, Mel Ainscow, Tony Booth, Arnaiz, Egea y Sarabia, Palacio, S., Ávila & Esquivel, entre otros.

Se Inicia el análisis conceptual con las **Definiciones básicas**:

- **Discapacidad**

A lo largo de la historia de la humanidad, siempre han existido personas con características físicas, mentales o sensoriales particulares. Tales características usualmente les han generado dificultades para desempeñarse en actividades esenciales de la vida. Para denominar a estas personas se han utilizado una gran variedad de términos que inequívocamente se han destacado por denotar condiciones de inferioridad. En general, se ha hablado y se habla aún, de: “personas inválidas, incapacitadas, lisiadas, limitadas, impedidas o minusválidas”, (García y colaboradores 2000:47).

De acuerdo con los planteamientos de C. Egea y A., Sarabia (2001), existen concepciones muy variadas sobre la discapacidad, según las iniciativas sociales emprendidas y las políticas desarrolladas. Para ello, han intervenido no sólo familiares y afectados, sino profesionales e investigadores, que buscan el mejorar progresivamente la calidad de vida de estas personas.

Dichos planteamientos, dieron origen a diferentes modelos de atención hacia las personas con discapacidad, entre estos destacan, el Modelo Médico y el Modelo Social. El modelo médico considera que la discapacidad es de origen bio-médico, en donde, las consecuencias de la enfermedad son determinadas como deficiencias, fueron interpretadas y clasificadas, bajo el modelo de enfermedad tradicionalmente utilizado en las ciencias de la salud.

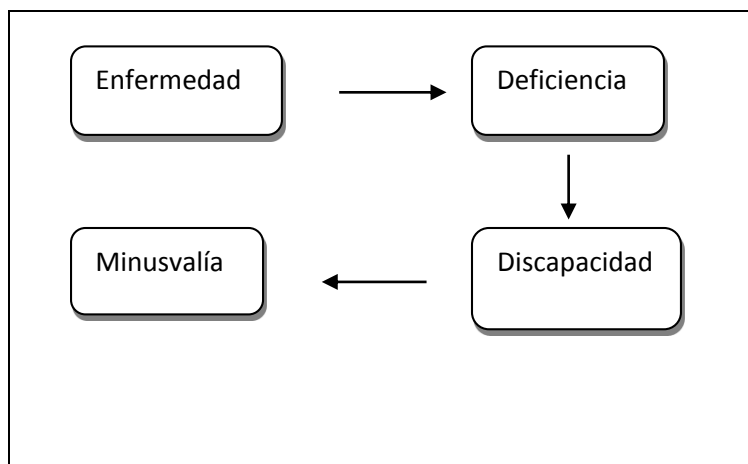
En el modelo médico la discapacidad adquirió la connotación de síntoma, siendo por lo tanto, descrita como una desviación observable de la normalidad bio-médica de la estructura y de la función corporal-mental, que surge como consecuencia de una

enfermedad, trauma o condición de salud, ante la cual se debe recurrir a medidas terapéuticas o compensatorias, generalmente de carácter individual. Esto significa que el tratamiento de la discapacidad se realiza mediante una intervención individual de carácter médico.

En los años 70's, la Organización Mundial de la Salud (OMS), planteó la necesidad de traspasar las barreras del proceso de la enfermedad en su secuencia: Etiología-Patología-Manifestación, al considerar las consecuencias que la enfermedad deja en el individuo, así como las repercusiones en su actividad y en su relación con el entorno.

Bajo este enfoque, en 1980 la Organización Mundial de la Salud (OMS), presentó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), que sirvió de base para definir a las personas con discapacidad, no por las causas de la discapacidad, sino por las consecuencias que éstas les generaron, como se observa en el cuadro No. 4.

Cuadro No. 4. Modelo de Discapacidad del CIDDM



Fuente: elaboración propia con base al modelo de la CIDDM

De acuerdo el cuadro No. 4, muestra el modelo de la CIDDM **enfermedad - deficiencia - discapacidad - minusvalía**, se “trató de mostrar al individuo como persona y no como sujeto de una situación limitante”, (C. Egea y A., Sarabia, 2001).

En el cuadro No. 5, se ilustra de manera resumida la vinculación entre los tres términos antes mencionados:

Cuadro No. 5. Modelo del CIDDM

Deficiencia(dimensión orgánica)	Discapacidad (dimensión individual)	Minusvalía (dimensión social)
-Piernas amputadas =Pérdida parcial de la vista =Perdida de la sensibilidad de los dedos =Parálisis de los brazos o piernas =Retraso mental	-Dificultades para andar -Dificultades para leer páginas impresas -Dificultades para coger objetos pequeños =Limitaciones de movimiento =Aprendizaje lento	-Desempleo -Incapacidad para asistir a la escuela -Subempleo -Hay que quedarse en casa -Aislamiento social

Fuente: recuperada del documento de INEGI "Presencia del tema de discapacidad en la información estadística 2001: 2". Rescatado en la página: www.inegi.gob.mx-atencion.usuario@inegi.gob.mx el 16 de julio del 2012.

De esta forma, la CIDDM, conceptualiza a la discapacidad como *“aquella persona que sufre restricciones en la clase o en la cantidad de lo que puede realizar debido a sus dificultades causadas por una condición física, mental o problemas de salud a largo plazo”*, (INEGI, 2001:3).

En este modelo bio-médico se considera que la discapacidad es un problema de la persona, causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, por lo cual requiere de cuidados médicos, prestados en forma de tratamiento individual por determinados profesionales. Dicho tratamiento está encaminado a conseguir la cura, un cambio en su conducta y una mejor adaptación de la persona.

A partir de ello, la CIDDM realizó la clasificación de la discapacidad en diversas tipologías, como audición, visión, habla, movilidad, aprendizaje, lo cual originó que en muchos países, como México, se crearan escuelas para cada una de las

discapacidades, de esta forma, se dio inicio a la escolarización y segregación de los alumnos con NEE.

Sin embargo, este modelo fue duramente criticado por su enfoque médico y su causalidad lineal, lo cual originó el inicio de una lucha a favor de los derechos de las personas que presentaban alguna discapacidad y sentó las bases para el reemplazo del modelo médico por el modelo social de la discapacidad, representado en la nueva “International Classification of Functioning, Disability and Health (la ICF, en castellano, CIF), aprobada por la OMS en 2001, (C. Egea y A. Sarabia, 2001).

Egea y Sarabia, afirman que la nueva versión del Modelo Social de la Discapacidad, conocida en algunos ámbitos como **ICIDH-2** intentó superar los déficits observados en el Modelo Médico, con las premisas siguientes:

1. Se eliminaría la vinculación entre deficiencia y minusvalía, “en lugar de la tríada insuficiencia-discapacidad-minusvalía, se establecerá ahora el trío funcionamiento-discapacidad-salud”, (Egea y Sarabia, 2001), el primero refiere la funcionalidad del ser humano, el segundo representaría una sucesión relativamente baja en algún aspecto, mientras que el término **salud** será el puente de conexión entre ambos.

2. Se adoptaría una terminología positiva, en lugar de oponer la discapacidad a la «normalidad», se quedaría como un grado relativo del funcionamiento humano y así, los tres niveles de la **ICIDH** se transforman ahora en: **estructuras y funciones-actividad-participación**, (Egea y Sarabia, 2001), que consideran en términos positivos, la esencia biológica antes insuficiencia, el nivel individual antes «**discapacidad**» y el colectivo antes **minusvalía**.

3. Se establecería una aplicabilidad de carácter universal: en lugar de una clasificación de las minusvalías, se implanta una tipología de los estados de salud, aplicable a

cualquier ser humano, siendo las personas con discapacidad una parte de ese espectro de referencia

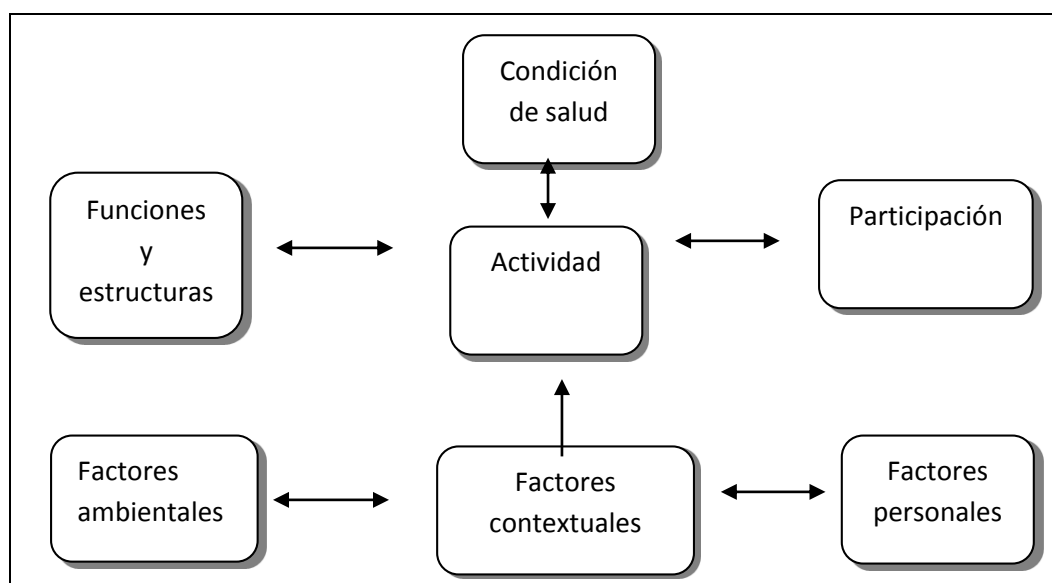
4. Por último, se tomarían en consideración factores **medioambientales** como significativos en la forma de catalogar dicha funcionalidad, de manera que podrían incluso considerarse como situaciones de discapacidad algunas en las que no concurrieran factores biológicos de ningún tipo, (Egea y Sarabia, 2001).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), fue aprobada en “la 54ª Asamblea Mundial de la Salud del 2001”, (Egea y Sarabia, 2001), y se basó en la presentación e integración de modelo social, en donde se concibió a la discapacidad como un fenómeno universal, es decir, se acentuó que dentro del fenómeno universal cualquier ser humano podría estar en riesgo de adquirir algún tipo de discapacidad, en cualquier momento de la vida.

Bajo este enfoque universal, la discapacidad deja de ser una condición que sólo afecta a un grupo minoritario y se admite como resultado de la interacción entre la condición de salud de la persona y sus factores personales, así como de las características físicas, sociales y actitudinales de su entorno. Por consiguiente,” la CIF utiliza un enfoque “biopsicosocial” e incorpora conceptos, estándares y métodos, desde una perspectiva biológica, individual y social”, (CONAPRE 2007 Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad). Recuperado el 7 de julio de 2012 en:<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos20Humanos/D39TER.pdf>

De igual forma, confirma que la interacción entre los diversos componentes es dinámica, ya que las intervenciones en un componente específico tienen el potencial de modificar uno o más de los otros y no siempre se dan en una relación recíproca predecible, como podemos observaren el cuadro No. 6.

Cuadro No. 6. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
Interacción entre componentes



Fuente: elaboración propia con base en el documento del CONADIS 2009

Como podemos apreciar, el término discapacidad proviene del ámbito de la salud, la Clasificación Internacional de la Funcionalidad de la OMS de 1980 clasificó a la discapacidad como aquella restricción o ausencia debido a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

En cambio, la CIF de la OMS en el 2001, definió a la discapacidad como un término genérico que abarca las distintas dimensiones que engloba las deficiencias de función y las deficiencias de estructura: las limitaciones en la actividad y las restricciones o barreras en la participación.

De esta forma, la CIF, consideró que el problema no se ubicaba en el individuo, sino, que era de origen social, centrado principalmente en la integración de las personas en la sociedad. De esta forma, estableció que la discapacidad no era un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales eran creadas por el entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requería de la actuación social y era su responsabilidad colectiva, hacer las modificaciones

ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social, pues, es en ella en donde encuentra las barreras para su participación e interacción.

A partir de ello, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), abandono el enfoque de salud-rehabilitador y reconoció la universalidad de los derechos humanos, con ello, generó un cambio de paradigma, de un modelo estrictamente médico y asistencial hacia un modelo social, basado en el reconocimiento de los derechos humanos, en donde consideró que las personas con discapacidad, son sujetos con capacidad de lograr su pleno desarrollo, mediante el ejercicio de sus derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos, (CDPD). Esta ley entró en vigor en México el 3 de mayo de 2008,

En un sentido amplio la CDPD, reconoce que la discapacidad no es: *“una enfermedad, un problema o una anormalidad que hay que prevenir o corregir, sino que por el contrario debe ser entendida como una manifestación de la pluralidad y de la diversidad humana y como tal debe ser protegida y respetada”, (CONAPRE: CDPD, 2007).*

De igual forma define:

La igualdad de oportunidades, entendida como el proceso mediante el cual la sociedad adopta las medidas necesarias para responder a las necesidades particulares de las personas con discapacidad y para asegurarles el goce pleno de todos sus derechos y libertades fundamentales. La igualdad de oportunidades lleva implícito el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, (CONAPRE: CDPD, España 2007).

Asimismo, la CDPD establece que las personas con discapacidad: *“son aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”, (artículo 1).*

Conjuntamente, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI 2001), define a las personas que presentan una discapacidad como:

aquellas que sufren restricción en la clase o en la cantidad de actividades que puede realizar debido a dificultades corrientes causadas por una condición física, una condición mental o un problema de largo plazo. Se excluye las discapacidades de corto plazo debidas a condiciones temporales como piernas rotas o enfermedades, solamente debe incluirse las enfermedades que duren más de seis meses, (p. 14).

De igual manera, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2011, en su apartado de disposiciones generales, define a estas como:

aquella persona que por razón congénita o adquirida presentan una o más deficiencias de carácter físico, mental o intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, puede impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás”, (artículo 2, párrafo XXI).

Como podemos observar, los aportes Internacionales y Nacionales implican un cambio conceptual hacia las personas con discapacidad, bajo un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Los déficits, son problemas que afectan a una estructura o función corporal, las limitaciones de la actividad, son dificultades para ejecutar acciones o tareas y las restricciones de la participación, son problemas para participar en situaciones vitales. Estos aspectos, consideran la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus condiciones contextuales, ambientales y personales.

En este sentido, en la actualidad el concepto de discapacidad ha cambiado, de un enfoque médico-rehabilitador a un enfoque social, en donde se acentúa que la discapacidad, no es una cuestión del sujeto o una tragedia personal, sino un asunto de interacción en los contextos escolar, comunitario y social, en donde se desenvuelve.

Por lo tanto, es posible mencionar que la discapacidad es un término *“que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”*, (ley general para la inclusión de las personas con discapacidad: 2).

Es decir, la discapacidad es una desarmonía entre la persona y el entorno social, político, económico y cultural, en la cual, ambos son responsables de los esfuerzos que se hagan para atenuarla o compensarla.

En este sentido, se puede decir que la discapacidad surge en el momento en que una persona presenta una condición particular en su mente y cuerpo, que al momento de interactuar con su entorno, le genera conflictos, puesto que no existen los ajustes necesarios para que se desenvuelva libremente.

Como hemos visto, la discapacidad es un concepto que puede ser visto desde diferentes perspectivas, algunos autores la ven como un déficit, otros la abordan desde una visión social, de modo tal, que las diversas percepciones de discapacidad van a diferir en términos de actitudes, creencias, orientación, disciplina y cultura

Es así como, a partir del análisis de las diferentes perspectivas, y por ende, sus definiciones, es evidente que al hablar de discapacidad se establecen ideas, actitudes y conciencia social, respecto de las personas con discapacidad, por lo tanto, más que un concepto, es un camino que deja atrás las deficiencias y supone la integración de las personas en todos los ámbitos: familiar, escolar, social, como se verá a continuación.

- **Integración educativa (IE):**

Según L. Ávila y Esquivel V. (2009), la IE surgió en las décadas de los años 50's y 60's, período en donde surgieron importantes cuestionamientos acerca de las

conceptualizaciones, del trato y del ambiente escolar, en que habían sido consideradas y atendidas las personas con discapacidad. Movimiento que fue originado por grupos organizados de padres, profesores y personas con discapacidad, quienes reflexionaron acerca de la segregación que se llevaba a cabo a través del sistema paralelo de educación, el cual, a pesar del avance que representó en su momento, mostraba resultados negativos respecto de la integración laboral y social de las personas con alguna discapacidad, (ibídem: 5).

Estos autores, relatan que estas personas iniciaron una lucha por:

Reclamar los derechos de las personas con retraso mental, se cuestiona el concepto de coeficiente intelectual y se menciona entre otros, el entorno como un factor enriquecedor. De igual manera se cuestiona lo establecido hasta entonces sobre los conceptos de normal y anormal término que por ser constructo social, son cambiantes y subjetivos, (ibídem: 5).

Asimismo, D. Richler (2009), en su proyecto de investigación de inclusión internacional, relata que:

Los padres se esforzaron para que las escuelas especiales fueran lo mejor posible. Pero a medida que observaban el aprendizaje y crecimiento de sus hijos, se dieron cuenta que la educación en una escuela separada a menudo conduce a un taller protegido así como también a una vida separada del resto de la comunidad, (p.2).

A partir de ello, el Sistema de Educación Especial fue cuestionado por las personas con discapacidad, sus familias, docentes y asociaciones civiles, que lucharon para que se pusiera fin a la segregación y se reconociera el derecho de la educación como los demás. De esta forma, comenzaron a exigir que los alumnos con discapacidad fuesen atendidos en las mismas aulas.

Como respuesta a estos movimientos de rechazo a las prácticas que segregan a los alumnos con NEE, en los países escandinavos, específicamente en Dinamarca, en el año de 1959, teóricos como Nirje director ejecutivo de la asociación Sueca pro- niños

deficientes y Bank-Mikkelsen difundieron el principio de la Normalización, que posteriormente se extendió hacia Estados Unidos, Canadá, Francia, España, Italia e Inglaterra.

A continuación se presenta un pequeño fragmento del texto de Nirje, sobre el concepto de **Normalización** citado por García y colaboradores (2000):

***Normalización** significa un ritmo normal del día, levantarse de la cama a la hora que lo hace el promedio, aun cuando sea un retrasado mental profundo o un minusválido físico, vestirse como el promedio, salir para la escuela o el trabajo (no quedarse en casa). Hacer un proyecto para el día por las mañanas. Por la noche recordar lo que se ha hecho durante la jornada. Almorzar a la hora normal (no más temprano, ni más tarde) y en la mesa como todo el mundo (no en la cama). Normalización significa un ritmo normal de la semana. Vivir en un sitio, trabajar o ir a la escuela en otro, (p. 29).*

Es decir, todo ser humano independiente de su condición ya sea física, sensorial o mental, tiene los mismos derechos que sus iguales, en respeto a sus diferencias individuales, en el derecho a educarse y a desarrollarse en su entorno, asimismo, a aprender a ser un ciudadano más.

Conjuntamente, en relación con el principio de normalización, se encuentra el de sectorización que se define como la necesidad de acercar los servicios a la comunidad, sin tener que separar a la persona de su entorno. Con estos principios de normalización y sectorización, se da inicio al proceso de integración en las escuelas de educación regular.

De esta manera, la IE puso énfasis en los principios generales normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza (Ibídem: 43-44). A través de estos principios, se estableció que se debía brindar a las personas con necesidades educativas en condición de discapacidad, los recursos y los apoyos necesarios, con base en la valorización de sus características personales y sociales,

en la elaboración de planeamientos individuales y en la aplicación de las adecuaciones curriculares y adecuaciones de acceso, así como, en la creación de servicios de apoyo en Educación Especial.

Es por ello, que a partir de los años 60's, en diferentes países se inició un movimiento a favor de la "IE" de los estudiantes con algún tipo de minusvalía. Grupos organizados de padres, apoderados, personas con discapacidad y agrupaciones como la National Association of Retarded Children, en E.E.U.U, lucharon por reivindicar los derechos de las personas con retardo mental, reclamaron condiciones satisfactorias para todos los niños y niñas dentro de la escuela ordinaria (Marchesi, Coll y Palacios 1990: 22., L. Ávila y Esquivel V. 2009: 5).

De esta forma, se logró que la IE, estableciera un cambio fundamental en el funcionamiento del Sistema Educativo en su conjunto, que se logró a través de la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular, basándose en la creciente convicción social de que toda persona es merecedora del reconocimiento de sus aspectos distintivos, al mismo tiempo, susceptible de participar activamente en el mundo social.

Por lo tanto, el argumento principal para llevar a cabo la IE fue admitir que todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normal, mismo que asegura su integración y su participación social.

En este sentido, Blanco (1999), afirmó que la integración educativa floreció bajo:

la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos, (p. 5).

De igual forma, García y colaboradores (2000), señalan que en nuestra nación la IE consistió en la incorporación familiar, escolar y social de los alumnos que presentaban NEE en situación de discapacidad, manifestándola de la siguiente manera:

Las personas con NEE en situación de discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de la formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades, se brinda así, a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida, (p. 44).

Otro argumento que describe el origen de la IE, es la de Marchesi, Coll & Palacios (1990), los cuales, afirman que esta surgió a partir de:

Un movimiento que propicio la incorporación a la escuela ordinaria a los alumnos de los centros específicos (educación especial), junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ellos exista: ausencia de barreras arquitectónicas, sistema de comunicación, etc. La educación especial se trasladaría sin más a la escuela normal, (p. 23).

En consecuencia, es posible afirmar que la IE, fue una estrategia que permitió que los niños y jóvenes que presentaban NEE en situación de discapacidad, se incorporaran a la educación regular, en donde se les proporcionarían los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios que les permitieran acceder a los propósitos generales de la educación. En este proceso la educación especial fue la encargada de promover su integración.

Por su parte, García y colaboradores (2000), señalan que la IE, se inició con la finalidad de hacer cumplir los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Con ello lograr que estos sujetos tuvieran una vida tan **normal** como fuese posible, a partir de ello, se consideraron los siguientes fundamentos filosóficos de la IE:

- **Respeto a las Diferencias:** Se establece la necesidad de aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.
- **Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades:** la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social todos tenemos derechos y obligaciones de su cumplimiento y respeto depende en buena medida el bienestar de la sociedad.
- **Escuela para Todos:** señala que cada persona deben de contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje una escuela para todos sería aquellas que: se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características. Reduce los procesos burocráticos. Favorece una formación o actualización más completa de los maestros. Atiende de manera diferente la organización de la enseñanza, (p, 42).

Con base en lo anterior, se puede decir que el propósito de la IE, fue lograr que los alumnos con discapacidad se incorporaran a la escuela regular y recibieran el apoyo que necesitaban a través de los ajustes curriculares, pues, la IE no era sólo un cambio técnico o de organización, sino que también fue un movimiento con una clara orientación filosófica fundamentada en el derecho humano a la educación y a no recibir discriminación alguna, en consecuencia, impuso eliminar las etiquetas y la clasificación que se realizaba con estos alumnos.

Ahora bien, a partir de la IE, se introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), una nueva forma para eliminar el estigma de la discapacidad, desde el punto de vista de la educación, el cual intenta, substituir a los tradicionales conceptos de la deficiencia y la minusvalía, por lo cual, en los años 70's surge el concepto de "NEE", que se describe a continuación.

- **Necesidades Educativas Especiales (NEE)**

En la década de los 70's, en el Reino Unido, se convocó a una asamblea de especialistas cuyo propósito central fue analizar y revisar la situación de la Educación Especial de ese momento. El resultado de esta investigación fue el "informe de Helen Mary Warnock, el cual fue publicado en 1978 por la Her Británica Mejety's Stationary Office de Londres, (Marchesi, Coll & Palacios 1990: 19), en este informe, se da a conocer el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que tuvo un gran impacto a nivel internacional, principalmente en el ámbito de la educación especial.

García y colaboradores (2000), señalan las premisas de este informe:

- a) *Ninguna persona es ineducable, a pesar de la gravedad de su dificultad, por lo que debe ser incluido en un sistema de educación especial.*
- b) *Los fines de la educación deben ser los mismos independientemente de las diferencias del alumnado.*
- c) *Las necesidades educativas especiales las poseen todos los alumnos, lo cual implica hacer adaptaciones que van desde cuestiones temporales hasta permanentes. De esta forma, la educación especial es entendida desde una perspectiva amplia, no como un proceso independiente de una educación regular.*
- d) *Un alumno puede necesitar ayuda especial en cualquier momento de su escolarización, (p. 49).*

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Helen Mary Warnock y su comité, en 1978, acentuaron el derecho de todo niño a asistir a las escuelas de educación regular, concibiéndola como una sola, misma que proporciona los fines educativos para todos los alumnos, aunque el grado de dificultad sea distinto. Por consiguiente, la escuela debía establecer el tipo de ayuda requerido con los ajustes respectivos que den respuesta a la diversidad de necesidades que pueden presentar los alumnos.

De esta forma, Warnock y colaboradores precisaron, que los alumnos con NEE son: *“aquéllos que presentan dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlos en un momento determinado o en un periodo de escolarización”*, (García y colaboradores 2000: 48). Aquí, puntualizan que cualquier niño puede presentar necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización y que requieren de alguna ayuda especial

O bien las NEE son:

aquellos que presentan un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y distintos recursos a los que la escuela ordinaria ofrece al alumnado para que logre los fines y propósitos educativos, (ibídem, p. 49).

De igual forma, Marchesi, Coll & Palacios (1990), definen a las NEE como:

..Las dificultades de aprendizaje, pero también a los mayores recursos educativos que son necesarios para atender esas necesidades y evitar estas dificultades. El sistema educativo puede dotarse de los medios que permitan dar una respuesta ante las específicas necesidades educativas de los alumnos, o por el contrario, no proporcionar ningún instrumento válido que ayude a resolver estos problemas, (p. 20).

Concretamente, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, publicado por el MEC., define en el capítulo X, las NEE de la siguiente forma:

Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios.

Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6675/1/RGP_3-6.pdf el 20 de agosto de 2012

Por su parte, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad realizada en 1994, se integra el concepto de NEE, con base en el informe Warnock, puntualizándolo de la siguiente manera:

Las NEE se refieren a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves, (UNESCO 1994: 15).

Es decir, a partir de que surge el concepto de NEE, se despoja a las distintas alteraciones atribuidas a los individuos y se determinan los apoyos que una determinada persona pudiera requerir para aprender. De este modo, las NEE, refieren a que cualquier alumno podría presentarlas a lo largo de su proceso educativo y pudiera requerir apoyos adicionales. Además, con este concepto se eliminan los términos recurrentes en los distintos modelos adoptados: deficientes, inadaptados, discapacitados o minusválidos.

Blanco (1997), refiere que: *“Más allá de las modificaciones terminológicas, es asumir que el niño independientemente de su condición física, intelectual o sensorial, tiene una necesidad particular, por lo tanto, se entiende a la persona, no a la etiqueta”, (p. 58).*

En este sentido, el reconocimiento de las NEE, suponen una nueva concepción y una visión distinta de las personas que tradicionalmente, han sido clasificadas en función de sus distintas alteraciones, actualmente las NEE hacen referencia a todos aquellos alumnos que precisan una o varias de las siguientes prestaciones educativas:

- **Profesionales:** maestro de apoyo, especialistas
- **Materiales:** mobiliario específico, prótesis, material didáctico

- **Arquitectónicos:** construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares
- **Curriculares:** adecuación de las formas de enseñar del profesor y de un currículum especial o modificado, (García et al, 2000: 50).

Por todo esto, se desprende que las NEE, ya no se definen por las categorías diagnósticas tradicionales, sino por las diversas ayudas y recursos pedagógicos, materiales y humanos que se les deben proporcionar para facilitar el desarrollo personal y proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, se concibe por NEE al conjunto de medidas requeridas, que se ponen en marcha, para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículum que le corresponde por su edad cronológica. Dichas dificultades son superiores al resto de los alumnos, por diversas causas. García y colaboradores (2000), mencionan tres condiciones que podrían generar las NEE:

1. Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño.

- Familias con padre o madre ausente.
- Pobreza extrema.
- Descuido o desdén hacia la escolarización y otros factores que inciden seriamente en su aprendizaje y propiciar las necesidades educativas especiales

2. Ambiente escolar en que se educa el niño.

- La escuela esta poco interesada en promover el aprendizaje de los alumnos.
- Relación deficiente entre profesor – alumno
- El maestro no está bien preparado.

3. Condiciones individuales del niño.

- Existe algunas condiciones individuales, propias del sujeto, que pueden influir en sus aprendizajes, de tal forma que requiere de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículum:
Discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación, otras condiciones de tipo medico como epilepsia, artritis etc., (ibídem: 52).

Asimismo, Ainscow (1995), describe que las NEE son interactivas, relativas, cambiantes, se pueden producir y son de carácter individual.

- **Interactivas:** se definen en función del contexto educativo, radica en que la necesidad viene dada en relación con el medio donde se desarrolla el individuo, es decir que las NEE dependen tanto de las deficiencias propias del niño como de las del entorno en el que se desenvuelve y de los recursos disponibles en el centro escolar y la comunidad.
- **Relativas:** su grado depende de las condiciones de enseñanza, es relativo que la necesidad hace referencia a un espacio y tiempo determinados, no siendo ni universal ni permanente.
- **Cambiantes:** se pueden disminuir, compensar, superar, agudizar
- **Se puede producir:** a causa de múltiples factores y en cualquier momento de la vida escolar.
- **Son de carácter individual:** se determina en relación con el currículo y la oferta educativa, (p. 9).

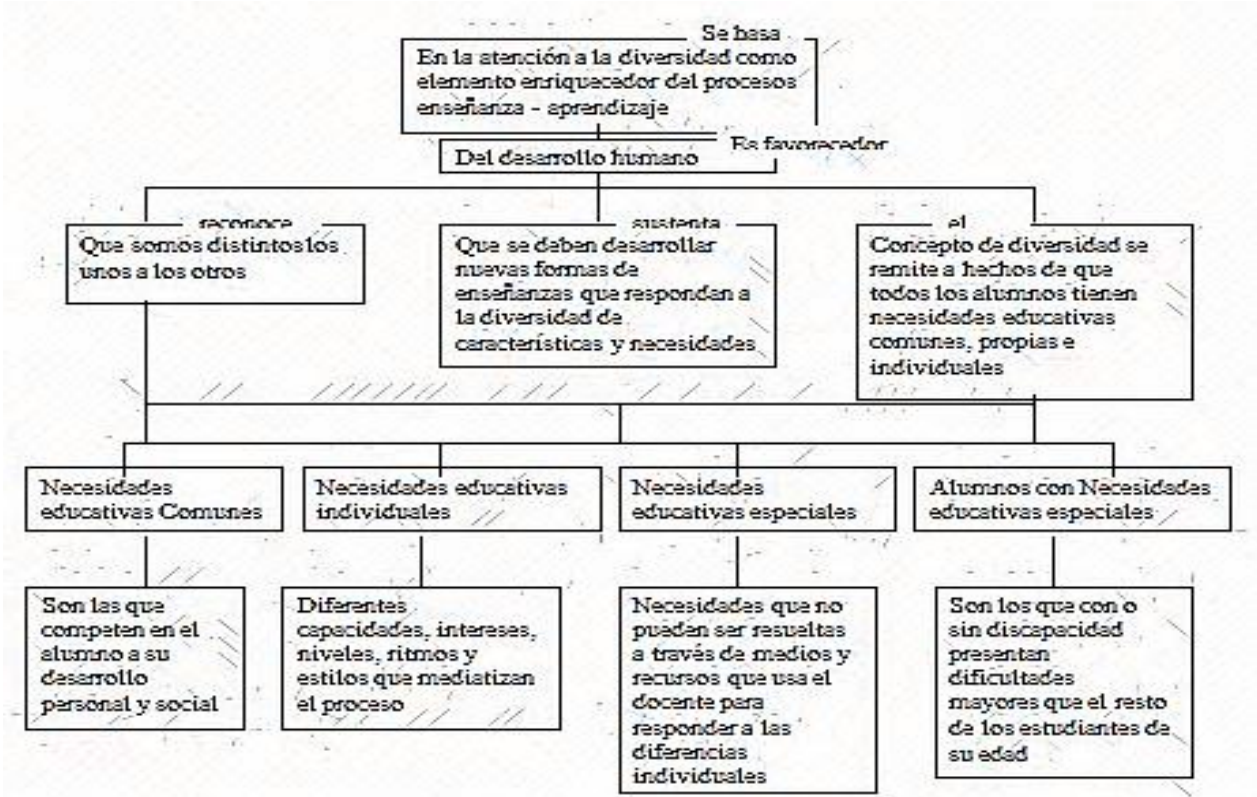
Es decir, el concepto NEE **no** pretende sustituir términos como Discapacidad u otros términos que tradicionalmente se han usado, no niega la terminología clínica de las diferentes discapacidades, ni mucho menos que los alumnos tengan problemas vinculados a su desarrollo, su objetivo básico es ubicar una respuesta educativa a estos alumnos, así como el establecer responsabilidades y compromisos del sistema educativo, (Marchesi, Coll & Palacios 1990: 19)

En este sentido, y con base en los planteamientos de Rosa Blanco (1999), refiere que el sistema educativo debe modificar su discurso para considerar que las necesidades educativas son **diversas**, es decir, hay necesidades educativas comunes, las que comparte todo el alumnado y son esenciales para su desarrollo personal y social, hay necesidades educativas individuales, que dependen de los conocimientos y experiencias previas de cada alumno, así como la forma irrepetible de cada uno de los procesos de aprendizaje y las necesidades educativas especiales que precisan de una atención diferente a las que comúnmente prestan a la mayoría de los educandos, (p.2).

Dentro de las necesidades educativas especiales se encuentran alumnos con alteraciones sensoriales, cognitivas o físicas, así como también se encuentran alumnos en desventaja sociocultural o alumnos con sobre dotación intelectual. Es decir, los alumnos con NEE, son todos aquellos niños que no pueden acceder a los aprendizajes escolares del mismo modo que la mayoría, por lo que necesitan una serie de recursos que les ayuden, una serie de adaptaciones.

La autora señala que el concepto de NEE, implica que cualquier alumno puede presentar dificultades para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere y debe recibir las ayudas y apoyos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo lo más normalizado posible, (Ibídem:2). Para ilustrar esta nueva terminología de las NEE, se muestra a continuación la imagen No. 5.

Imagen No. 5. Diversidad de Necesidades Educativas



Fuente: recuperado Gobierno de Panamá, 2005. Documentos desarrollados para Capacitación Profesional como parte del Plan Nacional de Inclusión Educativa en 65 centros pilotos del país.

Como se puede apreciar en la imagen No. 5, ya no se mencionan las diferentes categorías de alumnos, sino una diversidad de personas que presentan diferentes necesidades, unas comunes, otras individuales y algunas especiales.

No obstante, este concepto, en el sistema de educación regular, es utilizado como un sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización centrada en los sujetos, mismo que es manifestado en la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, ya que es frecuente escuchar a los profesionales referirse a los alumnos integrados como aquellos que presentan discapacidad o necesidades educativas especiales sin ninguna distinción de ambos términos.

En este sentido, Blanco (1999), afirma que en el ámbito educativo:

Se sigue considerando como alumnos con necesidades especiales sólo aquellos que presentan una discapacidad, porque se sigue utilizando como criterio el origen del problema en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos para facilitar su proceso de aprendizaje y su progresión en relación con el currículo, (p. 58).

Esto muestra que en general, las NEE y la discapacidad siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones físicas, sensoriales e intelectuales, inherentes únicamente alumno y no a factores del contexto y de la respuesta educativa que se les debe ofrecer.

En este sentido, se hace necesaria la difusión de este concepto, que aparece como una alternativa viable a las conceptualizaciones que se habían utilizado como: trastorno, deficiencia, minusvalía, discapacidad.

No obstante, este hecho no debe ser entendido como un cambio únicamente en el lenguaje, sino que es preciso comprenderlo y desarrollarlo como un cambio conceptual más profundo, en relación a los apoyos adicionales que algunos niños, con o sin discapacidad, necesitan para acceder al currículo.

Es decir, las NEE hacen referencia a un planteamiento de carácter educativo, como tal, supone que cualquier estudiante puede presentar, durante su proceso educativo, dificultades para acceder al currículo, ya sea de forma temporal o permanente. Asume que las causas de dichas dificultades tienen un origen interactivo, por lo que dependen tanto de las condiciones particulares del estudiante, como de las características del entorno en que se desenvuelve.

Desde esta perspectiva, al conceptualizar el nuevo enfoque de las NEE, nos enfocamos en aquellos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, que en consecuencia, no dependen de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio, por tanto, demandan una respuesta educativa acorde con sus necesidades.

Por otro lado, como se pudo observar en el esclarecimiento de las NEE aparece una condición estrechamente relacionada con este concepto, el de **dificultades de aprendizaje**, que continuación se detalla.

- **Dificultades de Aprendizaje**

Marchesi & colaboradores (1996), consideran que el término de **dificultades en el aprendizaje** es muy amplio, pues, abarca cualquier dificultad notable que un alumno encuentra para seguir el ritmo de sus compañeros de edad, sin importar el factor determinante, desde la perspectiva social dichos problemas ya no se atribuyen al déficit de una habilidad determinada sino a la respuesta que el sujeto reciba a sus propias necesidades, (p. 19).

Dichos autores mencionan que es necesario evitar el lenguaje del déficit, pues la nueva concepción de las NEE o dificultades en el aprendizaje, no niega que los sujetos pudieran tener problemas específicos vinculados a su propio desarrollo, cuando un sujeto que presentan dificultades sensoriales, físicas o mentales muestra ciertos

conflictos o limitaciones que le impiden acceder a los aprendizajes de forma natural, que en muchas ocasiones les causa un rezago en su aprendizaje, sino que está relacionado con el entorno al no considerar sus conflictos o limitaciones.

Asimismo, refieren que la nueva concepción de dificultades de aprendizaje, ya no se debe enfocar al déficit, el cual considera que las dificultades en el aprendizaje son inherentes a los sujetos debido a factores patológicos personales, sino que las dificultades en el aprendizaje pueden ser causadas por diferentes situaciones medioambientales, tales como el entorno familiar, escolar, social y cultural, los cuales, al no ser considerados, pueden provocar aplazamientos en el aprendizaje que se manifiesta en diferentes formas: dificultades en la comprensión lectora, trastornos emocionales, problemas de conducta, abandono escolar y aislamiento social, (ibidem:19).

En este sentido, el concepto de dificultades en el aprendizaje se centra en la capacidad de la escuela para ofrecer una respuesta acorde con sus necesidades, así como en los recursos que se ofrecen para atender estas necesidades y disminuir las dificultades.

Además, como afirma Blanco (1997), los docentes deben conocer bien las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas. Sólo a través de este conocimiento será posible proponer y brindar los recursos educativos requeridos para el proceso de aprendizaje personal del alumno.

Al respecto, Marchesi y colaboradores (1996), se refieren al concepto de recursos educativos, como: *“el referente más inmediato de profesores capacitados, la ampliación de material didáctico, adaptación del material didáctico, la aplicación de una evaluación psicopedagógica, la realización de una propuesta curricular, la implementación nuevas formas de organización escolar”* (p,20).

Asimismo, Marchesi y colaboradores (1996), afirman que: *“La conjunción y complementariedad de todos estos recursos permite que las necesidades educativas o dificultades en el aprendizaje, una vez detectadas sean abordadas de una manera más eficaz”*, (p, 20).

- **Inclusión & Exclusión**

Para referirnos al concepto de Inclusión, es necesario mencionar que desde hace más de cuarenta años, la mayoría de las naciones del mundo se sumaron a los postulados de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que proponen que: “toda persona tiene derecho a la educación” (UNESCO 1990). No obstante, pese a los importantes esfuerzos realizados por la mayoría de los países, para asegurar el derecho a la educación para todos, en la actualidad persisten las siguientes prácticas de exclusión:

- Muchos niños y niñas enfrentan barreras para lograr su pleno aprendizaje y participación en la educación: niños en situación de pobreza, de pueblos originarios niños trabajadores y de la calle, niños de familias migrantes, portadores de VIH/SIDA, adolescentes embarazadas y niños con discapacidad.

Lo que ha originado, a lo largo de casi tres décadas, la puesta en marcha de diversas estrategias tendientes a promover la inclusión educativa, para garantizar que todos los niños y niñas accedan a una educación básica de calidad y que completen su escolaridad, tales como: conferencias, convenciones, declaraciones, tratados, planes, programas y diversos proyectos.

Entre los acuerdos internacionales que se han elaborado, destacan los siguientes:

La “Declaración Mundial sobre educación para todos”, realizada y aprobada en Jomtien, Tailandia, en 1990, que fue reafirmada en el Foro Mundial de Dakar en el año 2000, la cual instituye la prioridad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, en el marco del reconocimiento y el respeto por las diferencias, no importando cuales, además, en la “Declaración y Marco de Acción de

la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad”, celebrada en Salamanca, España, en 1994 en colaboración con la UNESCO, las cuales orientaron el camino hacia la Inclusión Educativa.

En consecuencia, la UNESCO (2009), afirma que la Educación Inclusiva:

Es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. Aspira a lograr una educación de calidad para todos asegurando el pleno acceso y permanencia, la participación y los logros de aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos, (p. 10).

Por lo tanto, la Inclusión Educativa, representa la estrategia fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos independientemente de sus diferencias, por tanto, la inclusión educativa manifiesta que la escuela debe dar respuesta a la diversidad de necesidades.

Sin embargo, debido a que la estrategia de Inclusión Educativa se ha considerado en nuestro país muy recientemente, aunado a que aparece desde la perspectiva de la escuela Integradora, se observa una gran confusión entre los Docentes, respecto a dichos términos, al grado que en algunos ámbitos educativos, se ha llegado a considerar como una nueva forma de denominar a la Educación Especial, o como un sinónimo de integración de niños y jóvenes con discapacidad, así como de otros alumnos que presentan NEE, que es la situación que existe en la escuela en donde se realizó esta investigación.

Por lo cual, se hace necesario considerar que el enfoque de la Inclusión y el de la Integración educativa presentan importantes diferencias, en cuanto a la finalidad que persiguen y al tipo de atención que ofrecen.

Al respecto, cabe destacar que el movimiento de integración educativa surge en los años 60's, a través de los movimientos sociales en pro de los Derechos Humanos para evitar la segregación educativa de ciertos grupos sociales, entre ellos, el de las personas con discapacidad.

El movimiento de la integración representa la concreción del principio de normalización, formulado por Bank Mikkelsen, que pretende que las personas con discapacidad tengan una vida lo más parecida posible al resto de los ciudadanos, en cuanto a opciones y oportunidades en las diferentes esferas de la vida: educación, trabajo, vivienda, ocio, etc.

No obstante como dice Echeita (1994):

.....El problema no es la Integración Escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares y que puede adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea", (p.67).

Por otro lado, el movimiento de **Inclusión Educativa** constituye un paso más hacia el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad, ya que no se trata sólo de que los estudiantes, tradicionalmente excluidos o segregados, se eduquen en las escuelas comunes, sino que estas transformen sus culturas, políticas y prácticas educativas para favorecer la plena participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

La Inclusión pretende avanzar en el proceso iniciado por el movimiento de la Integración Educativa transformando la educación general y el sistema educativo en

su conjunto, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad sin exclusiones, que dé respuesta a la diversidad del alumnado.

En este sentido, Blanco (1999), afirma que: *“el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de **exclusión** y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo”, (p. 8).*

Lo anterior, hace énfasis en la atención a la diversidad, ya que existen muchos niños que presentan dificultades en el aprendizaje y la participación en la escuela, debido a que no se han considerado sus diferencias individuales, como consecuencia del modelo de la homogeneización de los sistemas educativos.

De tal forma, la UNESCO (2007), establece que la inclusión educativa:

.....no es un mero cambio técnico u organizacional, sino un movimiento con una clara filosofía, cuya principal aspiración es asegurar para toda la población el derecho a una educación de calidad, pues existe un alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes, además de aquellos con discapacidad, que tiene negado este derecho.

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginado (p. 41).

Desde esta perspectiva, la UNESCO declara que las escuelas:

deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.... Procurando atender las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos, centrándose especialmente en los vulnerables a la marginación y la exclusión. Este principio fue aprobado en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales, UNESCO, 1994 y se reafirmó en el Foro Mundial de Educación de Dakar en el año 2000.

De este modo, se pretende alcanzar una Educación para Todos mediante la Educación Inclusiva, la cual establece que todos los niños y niñas, independientemente de sus

condiciones biológicas, psicológicas, culturales, económicas, religiosas y étnicas, deben aprender todos juntos en la escuela común, sin ser discriminados o segregados, asimismo, parte del supuesto de diseñar y desarrollar un currículo común, diverso y flexible, cuyos fundamentos se derivan de la atención a la diversidad de capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, de la flexibilidad en el alcance y logro de los objetivos de aprendizaje y de la concepción holística y constructivista del aprendizaje.

De acuerdo con Blanco, R (2010), esta nueva forma de educación se caracteriza por los siguientes elementos:

El foco de atención no son ciertos grupos de alumnos sino todos los estudiantes. La finalidad de la inclusión es garantizar una educación de calidad para todos, prestando especial atención a aquellas personas o grupos excluidos o en mayor riesgo de ser marginados o de tener rendimientos menores a los esperados, los cuales pueden variar de un país a otro y de una escuela a otra.

b. Las acciones están orientadas a transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. La inclusión se preocupa de identificar las barreras que limitan el acceso y permanencia en la escuela, la participación y el aprendizaje y buscar la mejor manera de eliminarlas o minimizarlas.

c. Los recursos y sistemas de apoyo están disponibles para todas las escuelas y estudiantes que los requieran.

d. Los docentes se responsabilizan del aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen social y cultural y sus características individuales.

e. Implica una transformación de los sistemas educativos y de la educación general basada en la diversidad y no en la homogeneidad, enfoques, currículo, sistemas de evaluación, formación de los docentes. La atención a la diversidad y la inclusión han de ser un eje transversal de las políticas educativas generales y una responsabilidad del conjunto del sistema educativo, (p. 29).

Bajo estas condiciones, la Inclusión Educativa consiste en habilitar a las escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, incidiendo en las políticas en general, hasta en la reestructuración educativa y del contexto sociocultural.

En este sentido, Blanco, R (2008), puntualiza que los docentes deben tener presente que los estudiantes en el proceso educativo manifiestan:

- Diversidad de ideas, actitudes y experiencias previas.
- Estilos de aprendizaje heterogéneos, caracterizados por diferentes formas de aprender, debido a:
 - Los estilos del pensamiento (inductivo, deductivo y de pensamiento crítico)
 - Las estrategias de aprendizaje (competencia del docente para favorecer el conocimiento)
 - Las relaciones de comunicación establecidas y los procedimientos lingüísticos que mejor domina
 - La diversidad de ritmos de aprendizaje
 - Los Intereses, las motivaciones y diversas expectativas, en relación con los contenidos y métodos para estimular el aprendizaje de los alumnos
 - La diversidad de ritmos de desarrollo y de capacidades, (p. 17).

Esto supone, educar con respeto de las peculiaridades de cada estudiante y con la convicción de que las diferencias son el resultado de un complejo conjunto de factores, tanto individuales, como de origen sociocultural que interactúan entre sí.

En este sentido, es posible afirmar que los alumnos aprenden cuando participan en proyectos y actividades cotidianas, lo cual implica eliminar los criterios de selección de ingreso en las escuelas y de acercar, de la mejor forma posible, el currículo común, especialmente a los niños que presentan NEE, pues, un proceso de enseñanza y aprendizaje justo, equitativo y de participación, reduce la exclusión en las culturas, en los currículos y en las comunidades locales.

De lo anterior, se observa que la Inclusión Educativa va más allá de la integración de los alumnos que presentan NEE, que surge como un medio para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y no simplemente como un medio de acceso

a la educación, sino una transformación de fondo para promover el desarrollo y el éxito de todos, independientemente de sus características y de su condición particular.

De esta forma, se considera que la escuela inclusiva se basa en la aceptación e integración de todos los alumnos independientemente de sus peculiaridades y fomenta la igualdad de oportunidades para todos.

Finalmente, la inclusión educativa se manifiesta como una interacción que favorece el respeto hacia las diferencias individuales y considera las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equidad de oportunidades sociales, culturales y educativas, independientemente de la raza, el sexo, la edad y la condición de la persona o grupo de personas.

En esta perspectiva, surge el concepto de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que a continuación se describe:

- **Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).**

El concepto de BAP, es un término nuevo que surge en los años 90's, con el propósito de superar la terminología de la patología, de origen médico, centrado en el déficit y en el tratamiento, este término de BAP parte del hecho de que todos los alumnos son diferentes, tanto en sus capacidades, sus motivaciones, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje y que las dificultades de aprendizaje son contextuales y relativas.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000), las BAP: *“aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas”, (p.24).* Recuperado el 16 de julio 2012 en: <http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/glosario.htm#barreras>

Además, puntualizan que las BAP, pueden coexistir en tres dimensiones:

- En el contexto escolar: valores, creencias y actitudes compartidas. En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro educativo (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.
- En el contexto áulico: metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc.
- En el contexto socio familiar: familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización y otros factores que inciden seriamente en su aprendizaje y propiciar las necesidades educativas especiales, (p. 24). Recuperado el 16 de julio 2012 en:

<http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/glosario.htm#barreras>

En este sentido, las **BAP**, se refieren a los obstáculos que se presentan en las escuelas, en la cultura, en las políticas y en las prácticas, las cuales impiden que los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos.

También, estos autores recomiendan que al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se identifican también las NEE, a partir de ello, es posible determinar los apoyos y los recursos específicos que los alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, cuando se utiliza el término de BAP, se refiere a que un alumno presenta NEE, cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación.

En México, el término de Barreras para el aprendizaje y la participación, se utilizó por primera vez en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. En donde, establece como objetivo estratégico eliminar las BAP y alcanzar la justicia educativa y la equidad, bajo los siguientes términos: “*Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad*

de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica”, (PNFEEyIE 2002: 10).

No obstante, las BAP es un término de uso reciente, que desconocen bastantes docentes de educación básica y de educación especial, situación que fue identificada en la Escuela Primaria Sebastián Lerdo de Tejada, en donde se realizó esta investigación, ya que, en dicha escuela, prevalecen las creencias, las barreras sociales, los prejuicios e ideologías y predomina el modelo médico, que ha conducido por un camino de intolerancia e incompreensión, no sólo hacía a las personas con discapacidad, sino a las diferencias en general.

En este sentido, Cynthia Duk (2001), afirma que: *“ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una **diversidad** de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales”, (p. 3).*

Estas consideraciones en la actualidad, han promovido al uso del término **diversidad**, que de acuerdo con Arnaiz (1999), intenta:

Acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado, (p.3).

Por lo tanto, las prácticas inclusivas sientan sus bases en los conceptos de Diversidad y Diferencia, que se mencionan a continuación:

- **Diversidad & diferencia**

El concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos son diferentes, que presentan necesidades educativas comunes que son compartidas por la mayoría y otras necesidades propias, individuales y entre ellas, algunas que podrían considerarse especiales. A partir de la incorporación del término de **Diversidad**, se establece un nuevo enfoque, integrando en el sistema educativo, alumnos con diferencias personales, culturales, económicas y sociales.

Al respecto, Arnaiz (2003), afirma que la diversidad es aquella que caracteriza a la sociedad y por consiguiente al Sistema Educativo, el cual está constituido por un conjunto de personas diferentes, debido a varios factores: “la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico, la capacidad física, psíquica, o sensorial, la situación afectiva, (p.137).

En este orden de ideas, Silva S. (2007), describe como **diversidad a:**

Todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada, para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje. Es decir, la diversidad que se produce en el ámbito educativo tiene su origen en factores diversos como son los sociales, económicos, culturales, geográficos y religiosos, así como las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, físicas, sensoriales y motrices, (p, 12).

Entonces, es posible afirmar que la diversidad está presente en el ser humano desde el momento en que cada persona posee sus propias características evolutivas, distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida. Además de estas manifestaciones, se pueden encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades y otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales.

Así, el concepto de atención a la diversidad está asociado con las NEE, pues la diversidad implica el planteamiento de proyectos y actividades que atiendan las peculiaridades y necesidades del alumno, para que, de esta manera, se logre que la educación de calidad se proporcione a todo el alumnado. Entonces, la diversidad implica el reconocimiento de la **diferencia** que respeta a cada quien como es:

Con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad y dando a cada persona un trato justo que no atente contra su dignidad. La educación en la diversidad es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. Por su parte, la percepción y la vivencia de la diversidad permiten construir y reafirmar la propia identidad y distinguirse de los otros, es decir aprender a ser, (UNESCO 2007: 12).

Desde esta perspectiva, se espera que los docentes aprendan a valorar y respetar a cada alumno, con sus propias características biológicas, sociales y culturales, sus diferentes capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje, de esta forma, brindarles a cada uno un trato justo, que no atente contra su dignidad, especialmente a los alumnos con NEE, ya que ellos han sido el grupo social más marginado y discriminado por los entornos educativo y social.

Al respecto, Ainscow (1998), citado por Blanco, afirma que en la educación básica:

Existe una tendencia muy arraigada a percibir las diferencias en función de criterios normativos, de tal manera que aquellos alumnos que no se ajustan a los criterios establecidos como normales o estándares, son considerados diferentes, con dificultades o anomalías y en consecuencia, han de ser objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente son excluidos del sistema. Otra forma distinta es considerar que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, la diversidad está dentro de lo "normal", (p. 10).

Desde esta concepción y de acuerdo con Booth t. & Ainscow (2002): *“la diversidad no debe ser vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos”*, (p. 23). Mediante la aplicación del término de diversidad, se hace énfasis en la promoción de una educación que valore y respete las **diferencias**, asumiéndolas como oportunidades para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Al reconocer recientemente, que nuestro país es una nación intercultural, plural-étnica y pluricultural, se consideran diferentes grupos: los indígenas, los sujetos con discapacidad, los homosexuales, los menores de edad, los enfermos crónicos, los ancianos, las mujeres, entre otros.

En consecuencia, se desarrollaron diversas políticas encaminadas a superar la exclusión y la marginación de los grupos más vulnerables. Se establece como meta, lograr una sociedad **intercultural**, a través de: *“la igualdad de condiciones de vida, el derecho a una educación de calidad para todos y la construcción de condiciones de convivencia propicias para el desarrollo armónico e integral de todas las personas”*, (SEP- 2010: 7).

Por lo tanto, se hace necesario incorporar el concepto de:

- **Educación Intercultural**

Que surge como un movimiento, cuyos pilares implican no jerarquizar las culturas, hablar de diferencias y no de desigualdades tendiendo a revalorar a las diferentes culturas como fuente de enriquecimiento y de desarrollo. Así, es posible trascender de las conceptualizaciones de educación multicultural, pluricultural o transcultural hacia una de educación intercultural.

Al analizar la conceptualización de educación "intercultural", según Delvalle & Vega (2006), es necesario considerar que:

:

1. El prefijo "inter" destaca la connotación de interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad

2. el término "cultura" es considerado en sentido amplio e incluye el reconocimiento de la diversidad:

- de los valores,
- de los modos de vida,
- de las representaciones simbólicas presentes en los vínculos con los otros,
- de la cosmovisión o la aprehensión del mundo,
- de las interacciones entre los múltiples registros de la misma cultura y entre diferentes culturas, (p. 14-15).

Por lo tanto, la educación intercultural, de acuerdo con Arnaiz (2002), se ubica en la respuesta a las necesidades y problemas de las sociedades multiculturales, ya que su finalidad prioritaria es fomentar el respeto por la diversidad, la convivencia entre los ciudadanos del Estado y sobre todo, la superación del etnocentrismo, formando personas abiertas y críticas que puedan participar de la riqueza que proporciona la diversidad cultural, (p. 1).

En este sentido. Banks (1993), citado en Arnaiz (2002), define la Educación Intercultural como una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso cuyo principal propósito es cambiar la estructura de las instituciones educativas. Se rechaza el racismo, cualquier tipo de discriminación y se defiende el pluralismo. Su filosofía subyacente es la pedagogía crítica y se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción como bases para el cambio social, (p. 1).

En este sentido, Arnaiz (2002), afirma que los planteamientos interculturales no van dirigidos exclusivamente a los alumnos más vulnerables sino a todo el alumnado. Además, reconoce que en la educación básica se recibe y se atiende a una población educativa diversa, tanto los niños de la misma comunidad, los alumnos que presentan NEE, los migrantes, los indígenas y no indígenas provenientes del interior de la

República Mexicana, como niños de origen extranjero, todos ellos cuentan con características individuales, culturales, cosmovisión y estilos de aprendizaje diversos

Al respecto, la SEP (2010), identifica que muchos alumnos vulnerables, principalmente los que presentan NEE:

son atendidos en las aulas en condiciones educativas poco favorables para el desarrollo de sus aprendizajes, es decir, que transcurren con serias dificultades en su desempeño escolar porque muchos de los profesores evaden que en las aulas existe una diversidad de alumnos y que su práctica pedagógica e intervención puede favorecer o dificultar los aprendizajes de los alumnos, esto significa que si el profesor puede generar dificultades y barreras para el aprendizaje también está en la posibilidad de poder evitarlas, permitiendo la participación, rescatando los conocimientos de los alumnos y diversificado los apoyos en la enseñanza, (Ibídem: 5).

De esto se desprende que la respuesta educativa a la diversidad y la equidad en educación, son quizá, los retos más importantes que enfrentan el sistema educativo y los docentes en la actualidad. Su logro implica cambios profundos en las concepciones, en las actitudes y en las prácticas educativas, para garantizar que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollen plenamente sus capacidades y participen en igualdad de condiciones en las situaciones educativas.

Hasta el momento, se ha evidenciado un andamiaje social, en el que las personas consideradas diferentes, debido a su apariencia o déficit, transitan por un camino diferente, en donde ya se considera necesario un análisis contextual específico, en donde aparece una perspectiva distinta condicionada por manifestaciones políticas, sanitarias, económicas, culturales y sociales, que han permitido transformar ámbitos que segregaban hacia ámbitos que integran, ámbitos inclusivos, que conducen hacia significados sociales distintos, cuyo resultados es la construcción de la **alteridad**, que se analiza de la manera siguiente:

➤ **Alteridad& otredad**

La alteridad es un término fisiológico, su uso actual se debe al autor Emmanuel Levinas, recuperado a través de una compilación de ensayos bajo el título de alteridad y transcendencia. El autor describe la alteridad como el descubrimiento que el Yo hace del otro, por medio de una amplia gama de imágenes que se forma de él. Esto significa, que las personas en su vida cotidiana y en la interacción con los otros establecen imágenes, considerando solo su visión y los parámetros que ha desarrollado acerca del sujeto. De esta manera, se crean imágenes propias del otro, a partir sólo de sus conocimientos propios, sin tener en cuenta el conocimiento del desarrollo del otro.

Es decir, **la alteridad** se origina en la sociedad “normal” y posteriormente se extiende a la sociedad “atípica”, así, antes de que el sujeto “atípico” cobre conciencia de sí mismo, la sociedad señala a aquellos, que por sus características físicas, sensoriales y mentales, pueden encontrarse en desventaja para su propia sobrevivencia en el medio cultural que les corresponde, en tal sentido lo identifica, lo califica y lo trata como tal, según el significado que tenga de tal condición.

Cuando nos referimos a la sociedad, estamos reconociendo a ese aparato ideológico que clasifica y categoriza a los individuos, los centrifuga y los expulsa si estos no se ajustan a sus formas, a sus normas, es el otro quien define las formas, las maneras de interactuar, pero además es quien le dota de identidad de una alteridad de un reconocimiento de la otredad del otro.

Como afirma Goffman citado por Diez (2004): *“El análisis nos permite considerar que, a partir de la categorización que cada sociedad hace de los sujetos y de los atributos que se supone le corresponden, vemos al discapacitado como portador de un estigma, es decir, que posee un atributo incongruente con la categoría a la que pertenece”, (p. 165).*

Es a partir de la categorización, en donde se reconoce **la alteridad**, cuando el observador obtiene una percepción del observado, del otro que está en plena acción, lo enjuicia como alguien inferior, igual o superior, en función de sí mismo, de su historia, de sus valores y de su temporalidad. Es decir, que la noción del otro está determinada por el contexto sociocultural en el que habita.

El principio de alteridad implica el reconocimiento del otro, se hace necesario considerar que a lo largo de la historia, en la sociedad, se han asignado ciertos atributos negativos a las personas diferentes, que han conducido a clasificaciones como: anormales, retrasados, atípicos, discapacitados, alumnos con NEE, que implican necesariamente, el grado de conciencia social de esa formación social en un contexto histórico específico, las cuales, han establecido tanto la forma de tratarlos, como el papel que han de cumplir en esa sociedad.

Entonces, es de gran trascendencia considerar que la **alteridad y la otredad** pueden jugar un papel importante en nuestra práctica docente, ya que dentro de las instituciones educativas y del aula, se encuentra la diversidad en el alumnado, que sólo es posible entender atender a partir de la propia identidad personal.

La educación entonces, tendría que permitir los procesos necesarios para construir la libertad al partir de la **otredad y la alteridad**, nuestro rol como docentes y facilitadores, tendría que partir del reconocimiento, de la experiencia personal y profesional, de esta forma, aplicar los principios de **Alteridad** y manejar los contenidos con una metodología acorde a cada necesidad, que implique un desarrollo progresivo y secuencial de los alumnos, que a su vez, les permita acceder a sus metas.

Además, al considerar que la alteridad les permitirá aumentar sus fronteras culturales, extraer las ideas de diversas corrientes teóricas y científicas, formándolos como personas más sensibles y más preparadas.

Así, se hace necesario que los Docentes se fundamenten en el principio de **alteridad**, que implica necesariamente, el reconocimiento del otro, para organizar de manera efectiva los aprendizajes nuestros alumnos deben alcanzar, sin excluir ni discriminar a ninguno, sin dejar de lado, las expectativas, que se refieren: Al tipo de ciudadano que se quiere formar, las experiencias que desarrolla a lo largo de su crecimiento personal y los métodos y técnicas idóneas para lograr mayor eficacia.

En este orden de ideas, surge la necesidad de incorporar el concepto de Gestión de Aprendizajes Inclusivos de la manera siguiente.

➤ **Gestión de Aprendizajes Inclusivos**

Como se ha mencionado, las clasificaciones y representaciones simbólicas acerca de las personas con NEE y principalmente aquellas con Discapacidad, quienes históricamente fueron y han sido consideradas sujetos de la educación especial. han evolucionado en los últimos años, en particular en el periodo comprendido entre mediados del siglo XX y principios del siglo XXI, en muchos países del mundo, entre ellos, México, estas recientes representaciones simbólicas, se entrelazan con los cambios políticos, sociales, económicos y culturales, que se han reflejado en reformas educativas orientadas a mejorar la calidad educativa de estos sujetos.

Según Blanco, citada por Moreno (2011), menciona al respecto del logro de la calidad educativa que: *“respetar la diversidad debe constituir uno de los ejes de la educación. Brindar calidad educativa no es dar a todos lo mismo, de la misma manera y en el mismo tiempo, sino dará cada uno lo que necesite”, (p. 22).*

Es decir, la calidad educativa implica que todos los alumnos adquieran conocimientos, a través de proporcionarles los recursos personales, organizativos y materiales ajustados a sus necesidades, para propiciar su participación y su aprendizaje en todas

las actividades escolares, lo cual les permita desarrollar su máximo potencial, para alcanzar el éxito escolar y salir adelante en la vida.

Estos planteamientos, fueron reconocidos y confirmados por distintas organizaciones internacionales y nacionales, a través de una serie de reuniones y declaraciones, que permitieron determinar una serie de iniciativas, recomendaciones, acuerdos y orientaciones en beneficio de las personas que por su condición social, etnias, diferencias físicas, mentales y sensoriales, son excluidas del contexto social y educativo.

Mediante estos importantes acontecimientos, se promovió que todos los niños, independientemente de su condición social, física e intelectual, tuvieran la oportunidad de acceder a la educación regular, así como la de participar en los procesos educativos que les permitan alcanzar los objetivos fundamentales de la Educación Básica.

En consecuencia, se pone en marcha, en México, el Programa Nacional de Modernización Educativa 1989-1994, el cual define la política educativa de nuestra nación. En esencia, este programa promovió la reestructura del sistema educativo nacional, el mejoramiento de la calidad educativa, la retención de los alumnos, la atención pedagógica adecuada por parte del docente, la formación y actualización docente, la actualización de planes y programas y un modelo pedagógico de corte constructivista.

Al respecto, Arnaiz (1999), afirma que estos eventos tuvieron como base fundamental:

Acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado”, (p. 3).

En consecuencia, el reto emanado de esta reforma, fue hacer efectivo el derecho que todos los niños, los jóvenes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectual, sociales, emocionales, lingüísticas o cualquier otra, tienen a la educación y beneficiarse de esta, conforme con sus necesidades de aprendizaje, (UNESCO: Declaración de Salamanca 1994: 6).

Para lograrlo, sugiere la promoción de la Educación Inclusiva, que establece un proceso de cambio continuo que afecta profundamente y de forma global a la institución educativa, en sus tres dimensiones: cultural, política y práctica de enseñanza, (Booth & Ainscow 2002: 17). Este proceso involucra necesariamente a los directivos, a los docentes, al personal de educación especial, a la familia y a la comunidad, con la intención de favorecer la plena participación y el aprendizaje de todos los alumnos, (ibídem: 17).

En este sentido, Dukc, C. (2007), afirma que la inclusión educativa, prioriza la Gestión del docente centrándose en el Aprendizaje de los alumnos a partir de:

Un conjunto de acciones, recursos y apoyos que buscan la participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno, favoreciendo la interacción y enriquecimiento mutuo.

Sus Dimensiones son:

- 1. Organización de la enseñanza*
- 2. Accesibilidad: Física, a la información y al currículo*
- 3. Recursos de apoyo (materiales y humanos) para atender la diversidad*
- 4. Liderazgo y desarrollo institucional, (p. 6).*

De igual forma la UNESCO (1994), recomienda que en las escuelas, los docentes deben gestionar aprendizajes inclusivos a través de: “una pedagogía razonable centrada en el alumno, capaz de educar con éxito a todos incluidos los de discapacidad”, (p. 6).

De esta forma, la inclusión educativa en su propuesta de gestión de aprendizajes inclusivos, marca un camino a seguir a través de un currículo flexible y diversificado, bajo una estructura curricular común a todos, que a la vez, considera las características y necesidades individuales.

En tal sentido, la gestión de aprendizajes inclusivos se sustenta en diferentes corrientes pedagógicas, como son: constructivismo, socio histórica, socio cognitiva, las cuales pretenden potenciar el aprendizaje de los alumnos a través de la acción y de la experimentación, guiados por el docente.

De esta forma, la gestión de aprendizajes inclusivos implica que los docentes deben poseer los conocimientos de la diversidad de sus alumnos, a partir de ello, atender las necesidades educativas de cada uno, de tal manera, que los alumnos, independientemente de sus condiciones y diferencias, consigan acceder y participar en todas las actividades del currículo y de la vida escolar.

Con respecto del enfoque didáctico, la gestión de aprendizajes inclusivos no sólo se enfoca en el diseño y en la ejecución de la planeación, ni en los recursos e interacciones dentro del aula, sino también, se enfoca en la gestión del docente como facilitador y mediador del aprendizaje para que los educandos construyan su propio conocimiento.

Para ello, se requiere que los docentes desarrollen competencias para interpretar los productos y las interacciones de los educandos, para leer sus representaciones y retroalimentarlas.

Al respecto, Gasteiz, V. (2012), refiere que para lograr la gestión de aprendizajes inclusivos el docente debe:

- a) Tomar conciencia de la diversidad del alumnado existente en el aula.*
- b) Revisar el contenido del currículum y los diseños de las actividades del aula.*

- c) *Replantearse la utilización de los espacios y de los tiempos según sus objetivos.*
- d) *Motivar al alumnado y reflexionar sobre sus necesidades.*
- e) *Partir de los conocimientos previos para dar sentido a la práctica y al trabajo del aula.*
- f) *Trabajar con proyectos amplios, flexibles, que impliquen la colaboración del equipo docente.*
- g) *Organizar el aula de manera que se favorezca la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado.*
- H) *Potenciar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en especial de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y por lo tanto en riesgo de ser excluidos. (p. 18)*

Por consiguiente, al tener en cuenta estos principios, el docente facilita y promueve la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, entre ellos, los alumnos con NEE

Asimismo, Marchesi citado por Moreno y colaboradores (2012), señalan que las características del docente inclusivo implican una actitud de apertura y replanteo. Apertura a no ser individualista, sino que cuente con un equipo que lo respalde en la tarea de la educación inclusiva. Además, debe ser un líder alegre, saludable en lo mental y espiritual, para poder desempeñarse de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual, (p. 43).

De la misma forma, estos autores establecen cinco competencias básicas necesarias en un docente inclusivo, mismas que faciliten la atención educativa de la diversidad:

1. *Enseñar a los estudiantes, es decir que el docente sea capaz de gestionar un aula para que todos los estudiantes alcancen las competencias que se esperan para culminar los niveles primario y secundario.*
2. *Organizar el aula para que todos sus estudiantes aprendan con igualdad de oportunidades. Siendo sensible a la diversidad de los estudiantes, lo que supone adecuar la metodología, para trabajar en grupos diferenciados y estar dispuesto a ayudar.*
3. *Favorecer el desarrollo social y emocional de los estudiantes y en consecuencia, generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos. Esto supone participación, diálogo, representación de los estudiantes. Para una sana convivencia.*
4. *Trabajar en equipo ya que la colaboración es vital para afrontar el reto de atender a la diversidad. Dentro del trabajo en equipo hay dos niveles:*

- a. *La colaboración, que es conversar con el otro, compartir ideas, charlar; es cooperación mutua, abriendo y viendo puntos en común.*
- b. *El proyecto en equipo, es desarrollar entre varios un proyecto, una estrategia y ponerse de acuerdo. La función de los docentes ya no es solo trabajar y enseñar en un aula con los niños, niñas y/o adolescentes, implica mucho más que eso.*
5. *Trabajar con las familias es fundamental en el progreso educativo; exige preparación, comprensión, empatía, cooperar con ella y saber entender sus problemas y dificultades, (p. 42).*

Como podemos observar, la gestión de aprendizajes inclusivos depende de la actitud, del conocimiento y de las competencias que los profesores deben poseer para crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial de cada uno de los alumnos y en consecuencia, innovar su práctica educativa.

Conclusión

Analizar el Estado de Conocimiento anterior, nos ha brindado la oportunidad de conocer los avances y las restricciones de la integración educativa en diferentes ámbitos educativos, así, como la forma en que se han gestionado aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE. Asimismo, fue posible verificar que, aunque la integración educativa abarca normativamente los diferentes contextos educativos, la IE de los alumnos que presentan NEE no se ha logrado plenamente, pues, los docentes enfrentan grandes dificultades para brindar atención a estos alumnos., entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

- La población que presenta NEE, no accede en igualdad de condiciones a la educación que el resto de la población
- Las escuelas no cuentan con la infraestructura y el material pedagógico, acorde a las diferentes discapacidades

- En los contextos educativos existe un enfoque centrado en el déficit, en donde prevalece el modelo Médico- terapéutico
- Los docentes carecen de claridad sobre los criterios para su atención y evaluación
- La formación de los docentes limita la atención de las necesidades educativas especiales
- En el quehacer de los docentes prevalece el enfoque de la homogeneidad, por lo cual los alumnos que presentan NEE, tienen que adaptarse a la dinámica común del aula.

A partir de lo anterior y con base en los hallazgos de dicho estado del conocimiento, se considera que el proceso de la integración educativa llevado a cabo en las diferentes instituciones ha sido muy limitado, por lo que se requiere una innovación en las escuelas regulares y en la educación especial, en función de una respuesta acorde a la diversidad del alumnado, a aquellos que presentan las necesidades educativas especiales, esto es, adaptar el currículo para todos los alumnos y rebasar el enfoque médico-terapéutico que todavía prevalece.

Por lo tanto, no basta con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, es preciso, informar y capacitar a los miembros de las comunidades educativas para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su responsabilidad ante la Integración Educativa de estos alumnos, y que, de esta forma, logren el desarrollo de sus potencialidades en un ambiente menos restrictivo. Además, es necesario buscar nuevas formas de gestionar aprendizajes inclusivos para lograr una educación basada en la diversidad en las aulas.

La Perspectiva Teórica de la gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE, supone una serie de reflexiones y un cambio importante de las conceptualizaciones, como se pudo apreciar en de este recorrido teórico conceptual,

que permitió constatar que las personas que presentan NEE, han transitado por una infinidad de condiciones históricas, que dieron origen a infinidad de términos como: anormales, dementes, retardados, minusválidos, discapacitados, de requerimientos específicos, con capacidades diferentes, significados que condujeron a diferentes modalidades de atención, ya sea para su curación o rehabilitación social, física, intelectual, se constituye como la perspectiva capaz de trascender la idea de la escuela únicamente como receptora de significados y acciones obsoletas, hacia una encaminada a construir nuevos significados que permitan desarrollar una cultura inclusiva, que atienda a la diversidad, con calidad.

Finalmente, es posible mencionar que esta revisión conceptual acerca de problemas de aprendizaje, Discapacidad, Integración Educativa, Necesidades Educativas Especiales, Diversidad, Inclusión & Exclusión, Diferente & Diferencia, Otredad & Alteridad, Identidad, interculturalidad y gestión de aprendizajes inclusivos, por medio del análisis de documentos que contienen lineamientos filosóficos, teóricos, conceptuales de teóricos, especialistas e investigadores que han trabajado en la IE y las NEE, tales como: García, Marchesi, Blanco, Mel Ainscow, Tony Booth, Arnaiz, Egea y Sarabia, Palacio, S., Ávila & Esquivel entre otros, en relación con la gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE, conduce a la ubicación en una perspectiva diferente, respecto de la atención que requieren los alumnos que presentan NEE, basada en una educación para todos, que considera a la diversidad de alumnos, mediante una enseñanza que atienda a todas las diferencias individuales, pues, cada alumno posee características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias. Asimismo, plantea necesario desarrollar una educación que incluya a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características y dificultades.

De esta manera, es posible presentar las siguientes conclusiones

- Hablar de discapacidad en nuestro país, resulta que genera confusión, debido a que este término surgió en el ámbito de salud, durante más de 70 años

clasifico a las personas que la presentan de inválidos, minusválidos, es decir considero a las personas con discapacidad como aquellas que tienen restricciones en sus facultades y limitaciones para desarrollar actividades. Esta percepción creo en la sociedad y en los contextos educativos discriminación, rechazo y exclusión.

- La perspectiva social dio origen al concepto de NEE, que integra a todos los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, con/sin discapacidad y permite determinar los apoyos específicos que requieren.
- A partir de los años 90's, inicio la integración educativa de niños, jóvenes y adultos que presentan NEE, principalmente los que presentan discapacidad, en la escuela regular
- La IE, se inició bajo diferentes modelos, los cuales determinaron diferentes conceptos y significados en la atención brindada. Actualmente, se observa un proceso de transición, de una educación integradora hacia una inclusiva, en donde, nuestro sistema educativo enfrenta el reto de dar respuesta a la diversidad en las aulas, incluyendo a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Capítulo IV. La Integración Educativa de los alumnos que presentan NEE desde la mirada del docente de educación regular: Estudio de Caso

Habiendo hecho un descubrimiento, nunca volveré a ver el mundo de nuevo como antes. Mis ojos se han convertido en diferentes, me he convertido a mí mismo en otra persona que ve y piensa diferente. Yo he atravesado el vacío Heurístico que se extiende entre el problema y el descubrimiento.

Polany

El presente capítulo describe el proceso metodológico de la investigación, la cual se realizó durante el Ciclo Escolar 2011- 2012, en la Escuela Primaria Sebastián Lerdo de Tejada, ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos en el Estado de México.

El criterio fundamental de elección de esta escuela es que se consideró como una importante fuente de análisis de los significados particulares y compartidos que los profesores han construido, en un contexto particular, al haber sido partícipes del proyecto de integración educativa, pues, en sus aulas se encontraban integrados 12 alumnos con NEE, además de haber sido asesorados por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 21.

4.1 Diseño Metodológico

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo con un enfoque hermético-interpretativo, llevado a cabo a través de un estudio de caso. Se ubica como una investigación de tipo cualitativo, porque se concreta en la realidad y permite al investigador, estar presente en los hechos reales. Como lo describe Rodríguez G., Gil, F., García, J. (1996), el investigador cualitativo:

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas

implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos , que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas". (Rodríguez y colaboradores, 1996: 32).

En este sentido, la investigación cualitativa es una metodología multi- método, permite al investigador utilizar una variedad de materiales para estudiar a su objeto de estudio. Conjuntamente, toma como punto de partida su realidad, en ella, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento.

También, se optó por esta metodología, porque el investigador cualitativo trata de entender a las personas dentro del marco de ellas mismas, de esta forma, se puede experimentar la realidad que otros experimentan. Con base en esta perspectiva, se tomó como punto de partida la práctica del docente, en la gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE. De esta forma, indagar los hechos en su forma real y así interpretar sus puntos de vista.

Además, la investigación cualitativa, está vinculada al enfoque hermenéutico-interpretativo, que es una metodología que encuentra sus bases, principalmente en los discursos, las percepciones, las vivencias y las experiencias de los sujetos, por lo tanto, permite al investigador interpretar cómo definen su experiencia y así, comprender los significados que conducen su actuación dentro de su proceso pedagógico.

EL ENFOQUE HERMENÉUTICO

Para los fines de la presente investigación, se parte del enfoque hermenéutico, que constituye una actividad interpretativa, para abordar el texto oral de los docentes sujetos a la presente investigación, con esta visión, se analiza concretamente un texto con su autor, con su propia historia de vida, sus contenidos y significados en el contexto del mundo histórico del que procede, en donde el intérprete establece un

dialogo que involucra multiplicidad de significados, puntos de vistas y concepciones para interpretar el todo, de tal manera, implica la posibilidad de interpretar, detectar nuevas direcciones y extraer conclusiones en horizontes de comprensión más amplios Arráez, M. y colaboradores (2006).

Asimismo, afirma Geertz (1993), que la inferencia teórica permite analizar las consecuencias teóricas de los conocimientos obtenidos en un estudio de caso, a saber, esa inferencia comienza con una serie de significantes (presuntivos) e intenta situarlos dentro de un marco inteligible, que aborda actos simbólicos que permiten el análisis del discurso social.

En esta posibilidad, se buscó dar sentido y significado a la realidad que están viviendo los docentes, padres de familia y alumnos, con respecto de la integración educativa de los alumnos que presentan NEE, mediante el análisis de los constructos simbólicos que permean sus acciones y originan diversas formas de interacción en consecuencia.

Como estrategia para la recolección, ordenación, análisis y la presentación estructurada de información sobre la unidad de análisis seleccionada, se optó por un diseño metodológico basado en el **Estudio de Caso**, que a continuación se presenta.

4.2 Método de Estudio de Caso

La metodología del estudio de caso, tiene sus orígenes en la investigación médica, psicoanalítica y en algunas de las investigaciones que han realizado sociólogos como Herbert Spencer, Max Weber, Robert Merton e Immanuel Wallerstein. Su utilización en investigaciones educativas, se inicia con la revaloración de la llamada investigación cualitativa, aquella que no se reduce a la información numérica, de datos o de estadísticas, sino que se centra y se amplía a las descripciones-interpretaciones y evaluaciones que los investigadores pueden elaborar sobre una unidad.

Al respecto Stake, R. (1998), considera que la determinación de una unidad se enfoca en: “*un sujeto, un programa o una institución*”, (Stake, R 1998:12). A partir de precisar la intencionalidad que ellos tienen sobre lo que investigan. Es decir, se trata de investigaciones holísticas y plenamente focalizadas.

Es decir, el estudio de caso puede: “*ser una persona, una organización, un programa de enseñanza. En el entorno educativo, un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro u proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc.,*” (Stake, R. 1998: 27).

Desde este planteamiento, el estudio de caso procuró, identificar y conocer, las acciones que realizaban los docentes de educación básica, para lograr aprendizajes inclusivos de los alumnos que presentan NEE y a la vez, develar, Interpretar y comprender los significados simbólicos que las permean.

Para llevar a cabo el estudio de caso, se consideraron las tres categorías que propone Stake (1998):

1. *Intrínseco*, es cuando el investigador está interesado en el caso.
2. *Instrumental*, cuando el caso es utilizado para entender más allá de lo que se puede observar.
3. *Colectivo*, cuando se estudia un grupo de casos, (p. 13-14).

En este estudio de caso, las categorías que se consideraron fueron el estudio intrínseco, pues se parte del interés del caso a investigar, con ello, contribuir para que los Docentes de la escuela regular pudieran incorporar conceptualización de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad, por medio de la gestión de aprendizajes inclusivos, en su quehacer educativo. También, se optó por el Instrumental de casos, debido a la necesidad de profundizar más en la práctica docente ante la integración de los alumnos que presentan NEE.

En este sentido, el estudio de caso nos permitió seleccionar de forma general la práctica educativa de los docentes y de forma particular, la gestión de los aprendizajes inclusivos que los profesores utilizaron para atender a los alumnos que presentan NEE.

Por estas características el estudio de caso seleccionado es un caso único, complejo en su funcionamiento y específico en su aplicación, lo que generó una mayor riqueza interpretativa.

Por lo antes mencionado, Stake sugiere que:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver que es, qué hace. Se destaca su unicidad y esto implica conocimiento de los otros casos, de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad es la comprensión de este último, (Ibídem: 29).

Así, mediante el estudio de caso, fue posible identificar y analizar la práctica de los docentes en la escuela regular y la forma como ellos conduce los aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE.

En el siguiente cuadro No. 7. Se muestran los aspectos que se consideraron en este estudio de caso

Cuadro No. 7. Aspectos considerados en el estudio de caso

	Contexto escolar	Docentes	Alumnos	Alumnos NEE	Padres de familia	Padres de los alumnos que presentan NEE
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura • Organización del personal • Compromiso con el proceso de la integración educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos con NEE • Aula regular y dinámica • Concepto NEE y discapacidad • Mediación docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos de NEE y discapacidad • opinión de la integración educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer su sentir en la escuela • Trabajo que realiza • Su participación en la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos de NEE y discapacidad • opinión de la integración educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • actitud y compromiso • expectativas • participación en la escuela y en la educación de su hijo • apoyos que le brinda la escuela

Fuente: elaboración propia

Asimismo, el estudio de caso, permitió efectuar una lectura hermenéutico-interpretativa, para interpretar, explicar y comprender los componentes simbólicos, en significados, que subyacen en las acciones de los sujetos en estudio. Para finalmente, favorecer la reconstrucción de significados que permitiera reorientar las actuaciones dichos docentes ante la integración de los alumnos que presentan NEE.

4.2.1 Contexto y sujetos: 12 alumnos integrados en la escuela regular, que presentan NEE, así como la atención que reciben en el ámbito escolar

Delimitación Institucional: La presente investigación se realizó en la Escuela Primaria Sebastián Lerdo de Tejada, la cual se encuentra ubicada en la Colonia Nuevo Paseo de San Agustín 3ra Sección, del Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. Por tal motivo, a continuación se presenta la descripción general de dicho Municipio, del contexto en donde se ubica la escuela y de sus características.

El nombre del Municipio de Ecatepec de Morelos, incluye la palabra Ecatepec, que etimológicamente proviene de la lengua Náhuatl y significa:

En el cerro del viento, Eheca-tl - viento, tepē-c - en el cerro, este significado es un título al dios mexica Quetzalcóatl. Los historiadores Róbelo, Olaguibel y Peñafiel proponen también en el cerro consagrado a Eheca-tl, que es el apelativo en honor a José María Morelos y Pavón, héroe de la guerra de independencia quien murió fusilado en la cabecera municipal, San Cristóbal.
Fuente: (Recuperado del portal de Ecatepec.com.mx
<http://www.ecatepec.com/historiaecatepec.htm#ubicacion>, el 18 de agosto 2012)

Posteriormente, incorpora, las palabras “de Morelos” en virtud de haber sido el lugar de nacimiento de un prominente personaje histórico de nuestro país, José María Morelos y Pavón.

Con respecto a su contextualización, el Municipio de Ecatepec de Morelos, según datos del censo de población y vivienda del Instituto Nacional en Estadística y Geografía INEGI (2010), Ecatepec de Morelos, posee una extensión de 22 351 kilómetros cuadrados, ocupa el lugar 25 a nivel nacional, posee aproximadamente 15,175 862 habitantes, de los cuales 7, 778 876 son mujeres y 7,396 986 son hombres.

Parte de su población proviene de diferentes lugares de la República Mexicana y del Distrito Federal, la mayoría de sus habitantes trabaja en la agricultura, el comercio y en la industria, ya que Ecatepec de Morelos se constituye como un núcleo industrial

de gran importancia en el nororiente de la capital del país. Sin embargo, una gran cantidad de dicha población se ve obligada a trasladarse al Distrito Federal, para realizar sus actividades laborales o académicas, ya que este municipio enfrenta graves problemas de insuficiencia en los servicios.

También, INEGI señala que Ecatepec de Morelos, colinda en la zona norte con el municipio de Tecámac, al sur con Nezahualcóyotl y el Distrito Federal, al oriente con los municipios de Acolman y Atenco, finalmente, al poniente colinda con Tlalnepantla y con el Distrito Federal. Asimismo, pertenece también al área metropolitana de la Ciudad de México, (Ver imagen No. 6). Información Recuperada el 18 de agosto del 2012 en la página del Instituto Nacional en Estadística y Geografía INEGI 2010

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/educacion>

Imagen No. 6. Ubicación Geográfica del Municipio de Ecatepec, Estado de México



Fuente: mapa Estado de México, (recuperado de <http://www.mapasmexico.net/mapaestadodemexico> 18 de agosto del 2012)

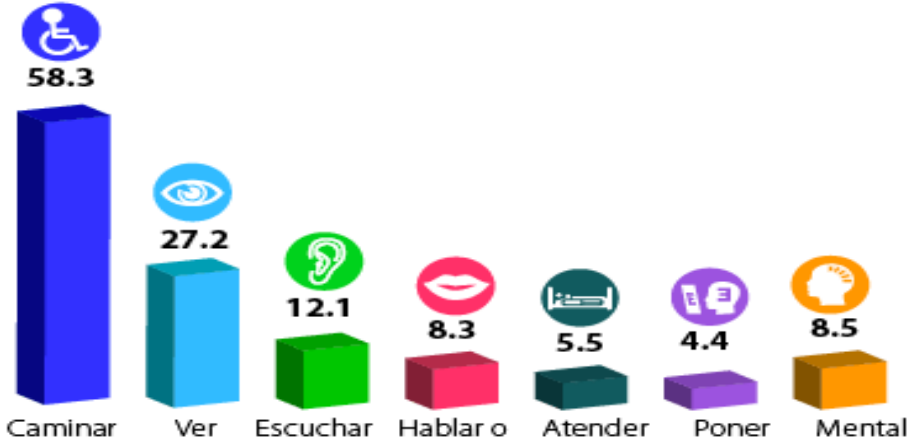
Del mismo modo, INEGI (2010), refiere que la economía y calidad de vida de los habitantes de Ecatepec de Morelos, está conformada por un total de 385670 hogares. De estos hogares 389315 son casas normales o departamentos. 8791 hogares tienen piso de tierra y 23074 poseen solo un cuarto. Además, hay 357955 viviendas que

cuentan con instalaciones sanitarias, 346135 viviendas que se encuentran conectadas a la red pública y 360420 viviendas tienen acceso a la luz eléctrica. De los hogares de Ecatepec de Morelos aproximadamente 92272 tienen una o más computadoras, 273497 cuentan por lo menos con una lavadora y 357316 viviendas tienen uno o más televisores. Ahora bien, con respecto de la población que presenta NEE asociadas a una discapacidad y que habitan en Ecatepec de Morelos, se obtuvieron los siguientes datos:

4.2.2 Datos de Personas en situación de discapacidad en México

Según la INEGI (2010), las personas en situación de discapacidad en México, son 5 millones 739 mil 270, de los cuales el 49% son hombres y 51% mujeres. Lo que representa 5.1% de la población total. A continuación muestro la tabla No. 1, con el porcentaje de la población con determinado tipo de discapacidad, según la dificultad en la actividad, (INEGI 2010).

Tabla No. 1. Diferentes tipos de discapacidades, según la dificultad en la actividad

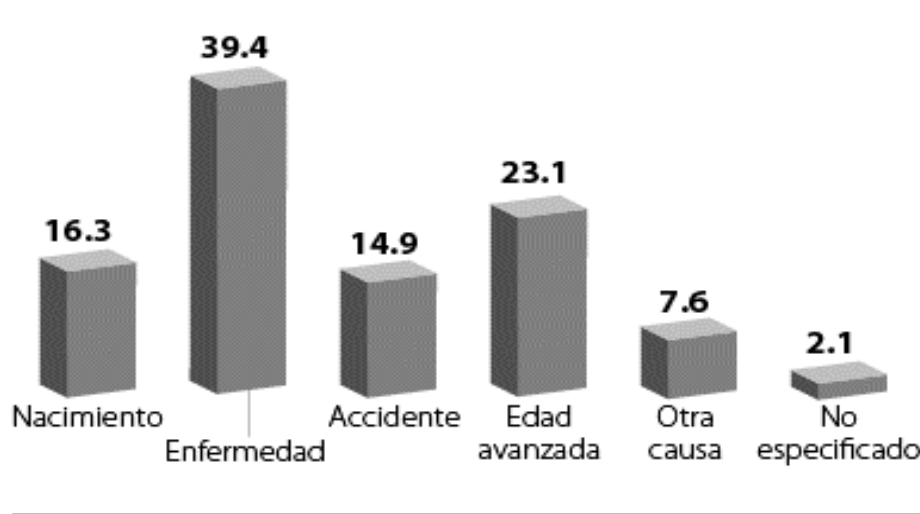


Fuente: recuperado el 3 de noviembre 2012

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>

Los factores que producen discapacidad en las personas pueden ser variados, INEGI, los clasifica en cuatro grupos de causas principales: nacimiento, enfermedad, accidente y edad avanzada. Ver la siguiente tabla No. 2.

Tabla No. 2. Factores de discapacidad



Fuente: recuperado el 3 de noviembre 2012

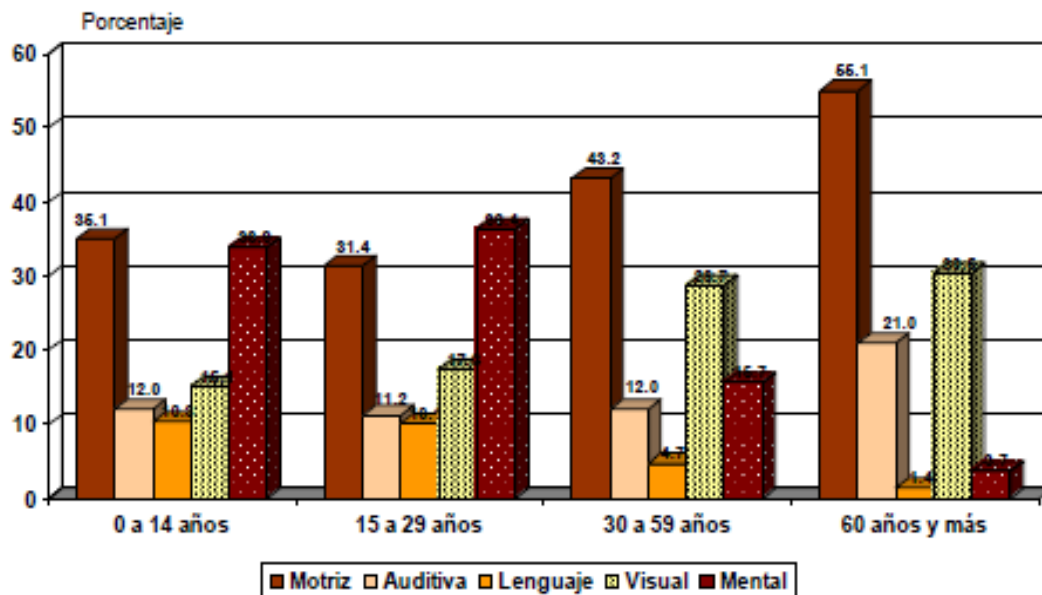
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>

Como podemos observar, la tabla No. 2, muestra el 39%, que es el más elevado de personas que presentan discapacidad debido a causas por enfermedad, le sigue con un 23% discapacidad causada por la edad, el 16% causado en el nacimiento, después el 14% causada por accidentes.

Es notorio que el mayor porcentaje de personas con discapacidad se debe a las enfermedades y más aún, se observa que el lugar, con discapacidad, es la edad, que se ubica entre 15 y 50 años y que la cantidad de población infantil o en edad escolar con discapacidad, es menor, lo cual contradice los datos estadísticos que manifiestan la atención de las personas con discapacidad en edad escolar como se muestra en la tabla No. 3, que se muestra a continuación:

Tabla No. 3. Población con discapacidad

México: Distribución porcentual de la población con discapacidad, por grupos de edad y tipo de discapacidad, 2000



Fuente: recuperado el 3 de noviembre 2012

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>

No obstante de los datos mostrados anteriormente, se sabe que México carece de datos fidedignos acerca de la cantidad exacta de personas con discapacidad, ya que se observan importantes variaciones entre la información proporcionada en el XII Censo General de Población y Vivienda realizado en el año 2000, que señaló una prevalencia de discapacidad de 1.84% de la población total del país, con respecto de la información generada por medio de la Encuesta Nacional de Evaluación del Desempeño realizada en el año 2003 por la Secretaría de Salud, que reveló que aproximadamente el 9% de la población total del país presentaba en ese momento algún grado de dificultad en los dominios de movilidad, función mental, estado de ánimo, actividades usuales, dolor y función social, por lo cual se estima que el número de personas con discapacidad podría llegar a ser de alrededor de 9.7 millones en todo el país.

Sin embargo, a pesar de que en nuestro país se han realizado diversos esfuerzos para conocer la prevalencia de la discapacidad en la población, desde hace varias décadas, se desconoce la verdadera dimensión y comportamiento histórico de este indicador, ya que se han utilizado diferentes conceptos, clasificaciones y fuentes de información.

Además, no se realizó una evaluación con respecto del impacto de los programas y de las estrategias que se han implementado en el país, lo que dificulta el diseño y la orientación adecuada de políticas públicas de atención a personas con discapacidad.

Finalmente, se menciona que la población que presenta NEE asociadas a discapacidad y con base en los datos reportados en el portal de INEGI 2010, se encontró que de todo el país, Ecatepec de Morelos es uno de los Municipios que concentra el mayor número de personas con discapacidades y se estima, según el INEGI, un total de **240,498 personas** con diferentes discapacidades. : **recuperado el 3 de noviembre 2012 en** <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>

A continuación se presenta la población que está incorporada al sistema educativo y que presenta NEE asociadas a una discapacidad.

4.2.3 Población con discapacidad que recibe educación en el Municipio de Ecatepec, Estado de México

Ante este aspecto, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa [PNFEEIE] (2002), se afirma, que los servicios de educación especial, instancias Estatales, prestaron atención al inicio del ciclo escolar 2001-2002, en sus diversas modalidades a 525,232 estudiantes de educación inicial y básica, de los cuales, aproximadamente 112,000 presentaban alguna discapacidad.

Según las estadísticas de la SEP, en ese ciclo, en las escuelas de educación inicial y básica se inscribieron 381,895 alumnos con alguna discapacidad, ello indica que por lo menos 269,895 de estos alumnos no recibieron atención o apoyo específico de los servicios de educación especial.

Asimismo, el PNFEeIE atestigua, que gran parte de la población atendida por los servicios de educación especial no presenta discapacidad alguna (aproximadamente 413,000). De hecho muchas USAER y CAPEP continúan la tradición de los servicios complementarios de atender principalmente a alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas o con problemas de conducta, pues sólo 10% en el primer caso y 6 % en el segundo de la población atendida presenta alguna discapacidad. Ver tabla No. 4

Tabla No. 4. Población atendida por los servicio de Educación Especial

Servicio	Total	Alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad	Porcentaje aproximado por discapacidad				
				Discapacidad visual	Discapacidad auditiva	Discapacidad motora	Discapacidad intelectual	Autismo
USAER	319,843	90%	10%	7%	14%	11%	51%	17%
CAM	101,776	30%	70%	2.7%	13%	15%	69%	0.4%
CAPEP	75,000	94%	6%	6%	16%	31%	47%	---
Otros servicios	4,113	60%	40%					
TOTAL	500,732	Promedio	Promedio					

Fuente: recuperada del PNFEeIE, Información aportada por los responsables de los servicios de educación especial de las entidades federativas.

Como se puede observar en los datos aportados por la SEP y los servicios de educación especial existen grandes diferencias en el número de población que es

atendida, esto se debe a la ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales, el cual permitió incluir entre los casos atendidos a estudiantes con problemas en el aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, pero sin discapacidad.

De igual forma, en los Centros de Atención Múltiple (CAM), existe un alto porcentaje de alumnos sin discapacidad (30%), los cuales deberían estar inscritos en la educación básica, pues, así lo marca los principios de la integración educativa.

En consecuencia, para resolver este grave problema, el sistema educativo nacional se propuso como reto, en el Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, en coordinación con otras dependencias, establecer mecanismos y elaborar instrumentos que permitieran obtener información confiable con respecto de la población que presenta NEE asociadas a discapacidad.

Otro importante elemento de análisis, se refiere al contexto y a las características particulares de la comunidad en donde se encuentra ubicada la Escuela Primaria Sebastián Lerdo de Tejada, que se describe a continuación.

4.2.4 Contexto y Características de la Colonia Nuevo Paseo de San Agustín 3ra sección B

La información que a continuación se detalla, fue recuperada de documentos oficiales que nos facilitó el director escolar, así como de los cuestionarios aplicados a los docentes y padres de familia, de los expedientes de los alumnos, de información obtenida de internet y de los registros de observaciones que se realizaron dentro de la escuela y de las aulas en estudio.

La colonia San Agustín, nombre por el cual es identificada por los habitantes de esta comunidad, aunque su nombre oficial es Nuevo Paseo de San Agustín, está dividida en tres secciones: primera sección A, segunda sección B, tercera sección C.

La colonia posee dos espacios recreativos: el deportivo San Agustín ubicado en la 1ra sección A, entre las avenidas San Agustín y Sta. Teresa y las Calles Sur 28 y Brasil; y el deportivo Valle de Santiago, localizado en las avenidas Piedad y San Felipe, entre las calles Guillermo Meza y Zapotecas en La 2da sección B, posee una delegación propia, que colinda con la sección C.

La colonia colinda con varias comunidades que se encuentran rodeándola, por el sur se encuentran las Colonias Olímpica y Zapata, al norte, con las Colonias: Ciudad Azteca 1ª. Sección, Campiña de Aragón y Valle de Santiago, al este con la avenida Carlos Hank González, identificada como avenida central y la colonia Laderas del Peñón, finalmente, al oeste con la Avenida R1 y la Colonia Jardines de Santa Clara, ver imagen No. 7. Información recuperada del portal de internet el 18 de agosto 2012: *san agustín-ecatepec* <http://es.wikipedia.org/wiki/Sanagust-ecatepec> y del portal de vista satelital.

Imagen No. 7. Vista satelital de la colonia Nuevo Paseo de San Agustín, donde se encuentra la escuela Sebastián Lerdo de Tejada



Fuente: recuperada por vía internet en la página Ecatepec San Agustín 3ra sección, <http://www.google maps.com.mx> 18 de agosto 2012

Con respecto a las características geofísicas, la colonia Nuevo Paseo de San Agustín está situada en un contexto urbano, cuenta con todos los servicios públicos, como son: luz eléctrica, agua, drenaje y medios de comunicación. Como lo reporta el censo de población y vivienda de INEGI, (datos obtenidos del portal de INEGI: 2010).

En contraste, a pesar de que la colonia se encuentra en un contexto urbano, en las diferentes visitas que realizamos en la escuela, pudimos observar que la colonia y algunas aledañas a esta, carecen del servicio de agua. Además, estas comunidades, se ven continuamente afectadas por inundaciones, en temporada de lluvia, debido a que el sistema de drenaje se encuentra en malas condiciones.

La colonia Nuevo Paseo de San Agustín, cuenta con servicio de transporte público, como el metro línea B, con dirección Ciudad Azteca-Buenavista, la cual tiene una conexión con el Mexibús que presta servicio de Ecatepec a Tecàmac. Además, tiene centros comerciales, como son Plaza Aragón y el Mexipuerto, conformado por un centro comercial, hospital, biblioteca virtual, escuela particular de inglés y locales comerciales.

También, la colonia Nuevo Paseo de San Agustín brinda asistencia médica en el centro de salud ubicado en calle: Ciudad Santa Rita y en el hospital Regional Fidel Velázquez y la clínica 92 del IMSS, situados en la avenida central.

Además, podemos encontrar escuelas de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, en donde se ubica la Escuela Primaria Sebastián Lerdo de Tejada, que a continuación se describe de forma general.

4.2.5 Origen e infraestructura de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada

La escuela Sebastián Lerdo de Tejada, turno matutino, con C.C.T. 15DPR2256M, pertenece a la Zona escolar 25 del Sector VII. Está ubicada en la colonia anteriormente mencionada, en la calle Sur 98, cerca de las avenidas San Felipe y Ciudad San

Felipe, entre las calles: sur 90 y sur 98, (ver imágenes No. 8 y 9). De acuerdo a los datos obtenidos del portal de INEGI (2010)

Imagen No. 8. Escuela Sebastián Lerdo de Tejada, avenida San Felipe



Fuente: portal de Ecatepec San Agustín 3ra sección, <http://www.google maps.com.mx> 18 de agosto 2012

Imagen No. 9. Avenida Ciudad San Felipe



Fuente: Ecatepec San Agustín 3ra sección, <http://www.google maps.com.mx> 18 de agosto 2012

La escuela fue creada en 1985, tiene 27 años de construcción. En una conversación informal con la señora de intendencia del turno vespertino, mencionó que el terreno fue donado por el municipio de Ecatepec, por medio de la gestión que realizó un director en colaboración con su comité de padres de familia, los cuales, solicitaron el apoyo del municipio, que les otorgó el terreno y el apoyo para su construcción. De igual forma, la señora comentó que al abrir la escuela por primera vez, fue identificada con el nombre de Cuauhtémoc. No obstante, al registrarla en la Secretaría de Educación Pública (SEP), se le otorgó el nombre de Sebastián Lerdo de Tejada, (conversación informal 8 de septiembre de 2012).

➤ **Infraestructura de la primaria**

La primaria cuenta con una superficie de 27 m², está delimitada por una barda de ladrillo, de aproximadamente 2.50 m de altura, con reja en la parte superior de 1m, tiene dos entradas: una es un portón ubicado del lado de la avenida Ciudad San Felipe, el cual, es utilizado para el ingreso y la salida de los alumnos y de los padres de familia, el otro acceso, situado del lado de la avenida San Felipe, se usa para la entrada y salida del personal de la escuela. También, colinda con la escuela, en la calle sur 96, la parroquia nombrada *Nuestra señora de Guadalupe*.

El interior de la escuela, cuenta con cuatro áreas de salones, la primera está localizada de lado este, en donde se ubican, tanto el salón de usos múltiples, como el grupo de 6to grado, el aula de computación y la casa que ocupa el personal de intendencia. Al norte están los salones de 4to y 5to grados, así como la oficina de la Dirección Escolar. De lado oeste, se ubican los salones de 2º y 3º grados, además una bodega de material deportivo de educación física, finalmente, de lado sur, están el salón de 1º grado, la biblioteca escolar y los módulos de sanitarios.

El salón que está destinado para la Dirección Escolar, está dividido en dos partes: la primera, es el área administrativa conformada por dos escritorios, dos sillas de bufete, una mesita, dos computadoras, dos impresoras de uso administrativo, un librero con material de papelería, enviado por la SEP y 5 grabadoras.

Además, hay un teléfono y una televisión. La segunda parte es el área de reunión de los docentes y el director, está conformada por 10 sillas plegables, dos mesas largas que son utilizadas para colocar el material didáctico de la escuela, un librero en donde guardan el material de papelería y el material de aseo, de intendencia.

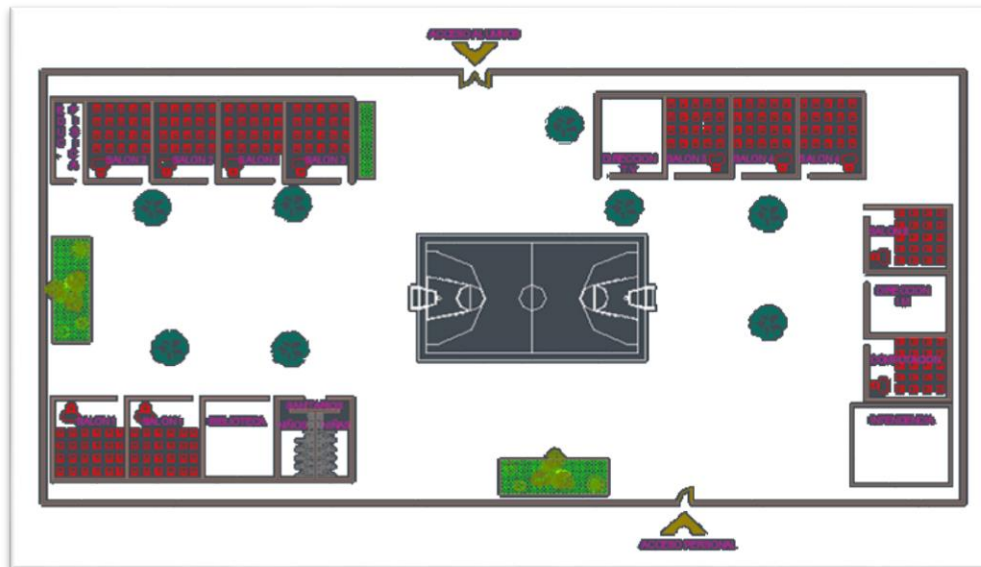
Los salones destinados para los alumnos, tienen adecuada iluminación y ventilación. Todos poseen mobiliario moderno, compuesto por mesas binarias y sillas individuales, lo complementan un escritorio, una silla y un estante para los maestros. Hay poco material didáctico en los salones, a excepción de los grupos de primero y segundo grados.

La biblioteca escolar, está conformada por material bibliográfico enviado por la SEP, mesas y sillas, 2 libreros grandes, además, cuenta con una pantalla de enciclomedia, en proceso de instalación. Este salón también, es utilizado por la docente de apoyo de la USAER No. 21, responsable de la presente investigación.

Por otro lado, el aula de computación cuenta con 20 computadoras, cada una con su escritorio y cada una de éstas, es utilizada por dos alumnos simultáneamente, para que no pierdan la clase, además, tiene 30 sillas individuales para uso de los alumnos, en este salón hay otro equipo de multimedia.

La escuela cuenta con un patio en donde se realizan las ceremonias cívicas, los días lunes de cada semana, también es utilizado para la formación de los alumnos, para realizar eventos culturales y para las clases de educación física. De la misma manera, es el espacio recreativo de los alumnos durante el receso escolar y se utiliza como estacionamiento de los docentes, (ver imagen No.10).

Imagen No. 10. Estructura de la escuela



Fuente: elaboración propia con base en documentos oficiales y al diario de campo

4.2.6 Población de alumnos inscritos en la escuela

El documento de la estadística oficial de la escuela primaria, muestra que la matrícula total es de 281 alumnos, de los cuales, 134 son niñas y 147 son niños. La edad de ellos, oscila entre los 6 a los 12 años, en algunas ocasiones hay alumnos, entre 13 y 14 años de edad, que son repetidores de algunos grados.

De los 281 alumnos, 12 presentan NEE con y sin discapacidad, que representan el sujeto de estudio de la presente investigación y su atención, el objeto de estudio, como se describe a continuación:

4.2.7 Población de alumnos que presentan NEE

Los datos estadísticos de la población de la escuela y de la USAER 21, indican que son 12 alumnos que están inscritos en la escuela y forman parte del proceso de integración educativa, de los cuales 9 son hombres y 3 son mujeres, ellos presentan

NEE, con y sin discapacidad. De ellos, 7 alumnos presentan NEE asociadas a una discapacidad, como son la Intelectual, la Visual y la Auditiva, así como 5 presentan NEE asociadas al trastorno del déficit de atención con Hiperactividad. Estos alumnos están distribuidos en los grupos de 2do a 6to grados, conforme a su edad cronológica. De esta manera, la distribución de dichos alumnos, se muestra en el cuadro No. 8.

Cuadro No. 8. Alumnos que presentan NEE con y sin discapacidad

Grado	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total	Grupos	Profesores/as.
Alumnos	40	48	59	57	45	32	281	10	10
Alumnos con necesidades educativas con y sin discapacidad									
Grado	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total	Grupos.	Profesores/as.
NEE		2 TDH			3 NEE		5	9	9
Discapacidad			D.I D.A	D.I D.A D.V	D.A	D.I	7 12		
	D.V Discapacidad Visual D.A Discapacidad auditiva D.I Discapacidad Intelectual DM Discapacidad Motora, NEE Necesidades Educativas Especiales, TDH Déficit de atención con hiperactividad.								

Fuente: elaboración propia con base al documento oficial de la escuela 911, Estadística y expedientes de la USAER y al diario de campo.

El cuadro No. 8, muestra la distribución de los alumnos con NEE, asociadas o no a Discapacidad, en los diferentes grados y grupos. En el grupo de 2º grado, se encuentran dos alumnos que presentan NEE asociadas al TDA-H, en los grupos de 3º grado, se encuentran dos alumnos con NEE, asociadas a Discapacidad Visual y Auditiva, en los grupos de 4º grado, se encuentran los alumnos con discapacidad intelectual, auditiva y visual, en los grupos de 5º están los alumnos con NEE y Discapacidad Intelectual. Por último, en el grupo de 6º grado, se encuentra un alumno con Discapacidad Intelectual.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que en la mayoría de los grupos que conforman la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, hay alumnos con distintas NEE con y sin discapacidad, quienes, de acuerdo con la Normatividad de la SEP, son alumnos que presentan NEE, entendidas como aquellos alumnos:

Que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo, mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje y alcanzar así los propósitos educativos.

Estos recursos pueden ser: profesionales (personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (rampas, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados) y curriculares (ajustes en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación). Las necesidades educativas especiales que presente el alumno pueden ser temporales o permanentes y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes, (Glosario de educación especial: 1 y 2).

De igual forma, define al alumno con discapacidad, como aquel alumno:

Que presenta una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria y puede ser agravada por el entorno económico y social. Estos alumnos o alumnas pueden o no presentar necesidades educativas especiales, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde, (Ibídem: 2).

Al respecto, la Asociación Americana sobre Retraso Mental AARM (2002), define a la Discapacidad intelectual (D.I), como: *“una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”, (p. 6).*

Esta definición implica que la D.I, está relacionada con el contexto en el que participa el sujeto, lo cual, abarca su aprendizaje, trabajo y desarrollo social. Además, cómo responde ante los mismos, por lo tanto, las limitaciones que presenta el sujeto, son relativas en función del medio ambiente en el que interactúa.

De los tres alumnos que presentan DI, uno de ellos, tiene Síndrome de Down, además, carece de su mano izquierda, porque no logro desarrollarse durante su proceso de gestación.

La SEP (1997), define al Síndrome de Down como:

Una alteración genética causada por la triplicación del material genético correspondiente al cromosoma 21. Se caracteriza por alteraciones cromosómicas morfológicas especialmente de rostro y detención del desarrollo mental psíquico. La sintomatología consiste en un retraso mental y características morfológicas tales como rostro plano, ojos salientes, tallo pequeño, ojos de forma oblicua hacia abajo, lengua gruesa y rugosa, las manos cortas con líneas poco definidas, nariz pequeña y respingada, (p.20).

Además, el menor presenta problemas de lenguaje oral, ya que sólo realiza el balbuceo, que corresponde a un niño de aproximadamente 18 meses de edad.

Por Discapacidad Auditiva-Hipoacusia (D.A-H), la SEP define que: “es la dificultad o imposibilidad de utilizar el sentido del oído; en términos de la capacidad auditiva, se habla de hipoacusia y de sordera” “Hipoacusia. Pérdida auditiva de superficial a moderada; no obstante, resulta funcional para la vida diaria; aunque se necesita de auxiliares auditivos”, (p. 5).

Asimismo, define a la Discapacidad Visual (D.V) como: “una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial. Para entender el significado de esta discapacidad es necesario saber acerca de agudeza visual y campo visual”, (p. 6).

Finalmente, define al Trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDH) como:

Una condición neurológica que tiene manifestaciones en la conducta y el aprendizaje. Existen tres subtipos de Trastorno por déficit de atención (TDA): predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo y mixto. A los alumnos que presentan un TDA asociado a una conducta hiperactiva se les identifica con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, (TDAH).

Los rasgos de la conducta de los alumnos que presentan TDA o TADH no son igual en cada caso, éste puede presentarse en todos los niveles de inteligencias pero afecta las funciones ejecutivas responsables del aprendizaje, la memoria, la modulación afectiva y emotiva y la actividad física, por lo que su repercusión es notoria en la vida escolar, (p. 2).

De esta manera, en la Escuela Primaria Sebastián Lerdo de Tejada, se encuentran integrados 12 alumnos que presentan NEE, con y sin discapacidad, distribuidos en los diferentes grados y grupos mencionados, que reciben atención y apoyo por parte de 9 Docentes de escuela regular y una Docente de Apoyo que participan en dicho proceso de integración educativa.

4.2.8 Personal que integra la escuela

El personal de la escuela está compuesto por 13 elementos: un director, 10 maestros frente a grupo, un maestro de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), una docente de apoyo de USAER y la señora de intendencia, ver tabla No. 5

Tabla No. 5. Plantilla docente. Ciclo escolar 2011-2012

Cód.	Grado y grupo	E d a d	S e x o	Grado máximo de estudios	Antigüedad en escuela	Años/ servicio	Tipo de Contrato	Institución donde estudió	Nivel/ carrera
01	Dir.		H	Normal Básica	3 años	28	10(BASE)	Esc. Normal Oficial. Dora Madero	D
02	1º A		M	Licenciatura en Educación	5 año	7	10	Esc. Normal Particular Ignacio Manuel Altamirano	07
03	2º A		M	Profesora de educación primaria	2 años	28	10	Esc. Normal México Independiente	B
04	2º B		M	Licenciatura en Educación	9 año	11	10	UPN 153	A
05	3º A		M	Licenciatura en Educación Primaria	9 años	11	10	Esc. Normal n-2. Nezahualcóyotl	A

Cód.	Grado y grupo	E d a d	S e x o	Grado máximo de estudios	Antigüedad en escuela	Años/ servicio	Tipo de Contrato	Institución donde estudió	Nivel/ carrera
06	3° B	53	M	Licenciatura en Educación	8 años	11	10	Esc. Norma Valle del Mezquital.	07
07	4° A	30	M	Licenciatura en Educación Primaria	8 años	11	10	Esc. Normal Justo Sierra	A
08	4° B	30	M	Licenciatura en Educación	3 años	20	10	Benemérita. Esc. Normal de Maestros.	07
9	5° A	33	H	Profesor de Educación Media Especialización en Historia	15	28	10	Escuela Normal Superior de México	C
10	5° B	37	H	Licenciatura en Educación Primaria	3 años	3 años	10	Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos	07
11	6° A	41	M	Licenciatura en Pedagogía	3 meses	10 años	10	UNAM FES Acatlán	B
12	ATP	29	M	Licenciatura en Educación	2 años	16 años	10	UPN 098	07
14	Intendente	49	F	Carrera Comercial	15 años	15 años	10	Grupo ISES	07

Fuente: elaboración propia con base en la plantilla docente de la escuela

En la tabla No. 5, es posible observar que en la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, el 80% del personal docente, cuenta con licenciatura en educación, sólo dos docentes tienen estudios de Normal Básica. Además, 7 profesores participan en carrera magisterial. La antigüedad en el servicio de los docentes oscila entre los 3 y 15 años de servicio, con ello, se puede deducir que la escuela ha sufrido, en diferentes momentos, cambios de personal, lo cual, posiblemente, ha originado que no se posea un proyecto de escuela definido colaborativamente, (la información, es recopilada de la plantilla docente, del cuestionario IC No.1 y de la entrevista realizada a los profesores).

Por otro lado, dentro de la escuela, a los docentes, además de impartir sus clases, se les asignan otras actividades, tales como la comisión de puntualidad y asistencia,

vigilancia y conservación del edificio, seguridad y asistencia, comercialización, secretario de actas, acción social, que afectan el tiempo y la dedicación destinados a la impartición de clases. Finalmente, las actividades de rincones de lectura y de computación, son llevadas a cabo por el Maestro de Apoyo Técnico.

4.2.9 Padres de familia de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada

Los padres de familia que forman parte de la comunidad de la escuela, son 260, (información recuperada del PETE). Pertenecen a un nivel socio económico y cultural medio–bajo. Trabajan como comerciantes, choferes o como empleados de algún departamento. En el caso de las madres de familia la mayoría son amas de casa, algunas, tienen un trabajo asalariado.

En promedio, el grado académico de la mayoría de los padres y madres de familia, es de educación secundaria, sólo algunos alcanzaron nivel de educación superior. La edad de los padres y madres de familia, oscila entre los 35 y 40 años. (Datos recuperados de los cuestionarios IC, No. 4 y 5).

Finalmente, las familias de los alumnos que presentan NEE, en su mayoría, viven con algún familiar o rentan vivienda y no son originarios de la Colonia Nuevo Paseo de San Agustín. Algunas de las madres de familia, son madres solteras, cuentan con grado académico de primaria o secundaria terminada. La edad de ellas, fluctúa entre los 30 y los 35 años de edad (Datos obtenidos de los expedientes de los menores y del cuestionario IC, No. 5, dirigido a los padres de familia).

4.3 Etapas de la investigación

Ahora bien, con el propósito de aplicar las técnicas e instrumentos de investigación en la Escuela Sebastián Lerdo de Tejada, fue necesario diseñar un plan de actividades,

“que es el esquema de acción previamente determinado”, (Rodríguez y colaboradores 1996: 62), que contemplara la intervención en el campo de estudio, para ello, nos enfocamos en el proceso que establece Rodríguez y colaboradores, el cual consiste en las siguientes 4 etapas de la investigación:

Primera etapa: denominada fase preoperatoria, en este periodo se conformó el marco teórico conceptual de la investigación, el diseño, la planificación de las actividades que se ejecutarían en las etapas posteriores.

Segunda etapa: denominada acceso al campo que es: “un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio”, (ibídem: 72).

Asimismo, estos autores describen dos estrategias para el acceso al campo:

El vagabundeo es un acercamiento al escenario de carácter informal donde lleva a cabo la recogida de información previa: opiniones, características de la zona. La segunda estrategia es la construcción de mapas: caracterizada por un acercamiento formal, el investigador construye esquemas sociales, interacción entre los individuos, organigramas de funcionamiento, horarios, tipologías de actividades, (ibídem: 72).

En este sentido, el acceso al campo, estuvo comprendida entre los meses de agosto a octubre del Ciclo Escolar 2010-2011, en donde, se definió el proyecto de investigación, se elaboraron: las preguntas de investigación, la justificación, los objetivos, los protocolos de los cuestionarios, la estructura de las entrevistas, así como las gestiones para la autorización y la realización de este estudio de caso, por parte de la docente investigadora, considerando al director, a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia.

Durante los primeros días de Noviembre, se llevó a cabo el necesario reconocimiento de la comunidad educativa, ya que, de acuerdo con estos autores es: “una estrategia que el investigador utiliza en las primeras fases de su estudio como parte de sus contactos iniciales de

entrada al cómo. Es un proceso para iniciar los contactos informales con las personas que van a formar parte del estudio, (p. 110).

De esta forma, iniciamos nuestro acercamiento en la escuela al visitar al director de manera informal, con el fin de exponerle los motivos de nuestra presencia y solicitarle la autorización para realizar esta investigación, el director accedió a que se realizara este estudio e informar a su personal.

En el mes de noviembre, el director llevó a cabo una reunión donde estuvo presente el colectivo docente del plantel, se formalizó la realización de la presente investigación y se les explico en qué consistía y que curso llevaría. También, se les comunico, que la investigación se realizaría a través de un estudio de caso, de tal forma, que se les expuso que no representaba una evaluación de su práctica educativa, sino un intento por comprender el proceso de la integración educativa en su escuela y como era la vivencia de cada uno de ellos.

De igual forma, se explicó tanto al director escolar, como a los profesores, que sujetos de estudio serían considerados, así como los criterios que se tomarían en cuenta para la selección, es decir, se informó que los criterios para considerar a los participantes (docentes), fue el de trabajar la integración educativa y que en sus aulas se encontraran integrados alumnos con NEE, con y sin Discapacidad, Asimismo, se comunicó la participación de otros sujetos del contexto educativo (padres de familia y alumnos regulares) , con base en el criterio de que convivieran e interactuaran con dichos alumnos,. Al mismo tiempo, se les solicitó a los profesores su participación y autorización para llevar a cabo el presente estudio, a la cual, accedieron y se comprometieron a motivar a los padres de familia y a los alumnos para que participaran.

En el mes de diciembre del 2010, se realizó el acercamiento con los padres de familia y con los alumnos, reunión se llevó a cabo, con el apoyo de los docentes, quienes, hicieron un llamado a los padres de familia para que asistieran a la escuela, en cuya

reunión, se hizo la invitación para participar en el proyecto, y así, algunos padres y alumnos confirmaron su participación como voluntarios.

Posteriormente se llevó a cabo la recogida productiva de datos, la cual consistió en la selección de los personajes de estudio y la aplicación de las técnicas e instrumentos, como la observación con la cual utilizamos el diario de campo y listas de conductas de los profesores, el cuestionario y la entrevista a través de un protocolo de preguntas abiertas, a su vez se lleva a cabo la transcripción y sistematización y reducción de los datos y la triangulación de los datos con diferentes fuentes.

Tercera etapa: denominada es la fase analítica, donde se realiza el análisis cualitativo bajo un marco hermenéutico-interpretativo de los datos, este análisis nos permitió tener un mayor conocimiento de la realidad interna y externa que vivían los profesores, padres de familia y alumnos.

Cuarta etapa: en esta fase concluimos con la presentación y culminación de los resultados de la investigación, en este se ofrece los hallazgos y los resultados que apoyan las conclusiones, (Rodríguez y colaboradores 1996: 75).

4.4 Sujetos del estudio de caso

Los actores que participaron en este estudio de caso fueron: 9 docentes frente a grupo, quienes atendían a los alumnos que presentan NEE con y sin Discapacidad, 30 padres de familia, que se propusieron como voluntarios, 30 alumnos de diferentes grados escolares, los 12 alumnos que presentan NEE, así como sus padres, todos ellos considerados como informantes, con la clave (IC), que de acuerdo con Rodríguez y colaboradores, son aquellas personas que pueden tener información valiosa sobre el elemento de estudio, (p.127), ver cuadro No 9.

Cuadro No.9. Sujetos participantes (IC)

Clave	Relación
IC1	Docentes
IC2	Alumnos
IC3	Alumnos con NEE
IC4	Padres de familia
IC5	Padres de los alumnos con NEE

Fuente: elaboración propia, con base en Rodríguez & colaboradores: 127.

4.5 Técnicas e instrumentos de la investigación

Para indagar sobre el tema de las percepciones y significados de los docentes acerca de la integración educativa de los alumnos que presentan NEE, con o sin Discapacidad, así como de las implicaciones que estas percepciones tienen en su actuar en el ámbito educativo, principalmente en la gestión de aprendizajes inclusivos que realizan para los alumnos que presentan NEE, con o sin Discapacidad, fue necesario implementar como estrategia de recolección, ordenación y análisis de la unidad seleccionada, diferentes técnicas e instrumentos

La aplicación de estas técnicas e instrumentos se llevó a cabo en el periodo que abarca de enero a junio, se organizó de la siguiente manera:

Del mes de enero a mayo, se aplicó la técnica de observación en los diferentes contextos áulicos, en donde interactuaban los docentes. En los meses de febrero a marzo, se aplicaron los cuestionarios a 9 docentes participes de la integración educativa, a 30 padres de familia de los alumnos regulares, a 30 alumnos, a los 12 padres de los alumnos que presentan NEE, con o sin Discapacidad, y a estos 12 alumnos. En el mes de abril, se aplicaron las entrevistas a los 9 docentes.

Al iniciar el estudio de campo, **en los meses de enero a mayo**, se utilizó como primera técnica, la observación, que en opinión de Sabino, citado por Méndez (1999):

Es una técnica antiquísima, cuyos primeros aportes sería imposible rastrear. A través de sus sentidos, el hombre capta la realidad que lo rodea, que luego organiza intelectualmente. La observación puede definirse, como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que necesitamos para resolver un problema de investigación, (p. 135).

Tradicionalmente se habla de dos técnicas de observación, la primera es la observación no participante y la segunda es la observación participante. En nuestro caso, para llevar a cabo esta investigación, se intervino como observador participante, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1986), que es una forma de actuar considerada como la: *“estrategia de indagación a través de la cual el investigador o investigadora vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo”, (p. 31).*

La observación se llevó a cabo en varios contextos como: el aula, en reuniones de los profesores y en reuniones de consejo técnico, lo cual permitió una mejor vinculación con la situación que se observaba, así como formar parte del grupo que se investigaba. Para realizar los registros de campo se utilizó como instrumento el diario de campo, que según la definición de Velazco & Díaz (1997), es:

Un Instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones del investigador/a. Dada la vulnerabilidad y fragilidad de nuestra memoria (como artefacto de almacenaje de información) en el tiempo, el diario se convierte en "la memoria del investigador/a", (p. 29.).

Es decir, el diario campo, es la expresión cronológica del curso de la investigación, que muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta, sino también, preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones del investigador y del propio proceso desarrollado, que permite, además, captar las interacciones en su escenario.

No obstante, aunque el diario de campo no puede contenerlo todo, ni puede mostrar todo cuanto sucede a la experiencia como investigador (el ver, escuchar, sentir, tocar), constituye una importante fuente de información y representa el espacio en donde permanecen con vida datos, sentimientos y experiencias.

Al respecto, Spradley (1980), expone que el diario de campo:

Contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros, (p. 71).

En este sentido, para hacer posible la implementación del diario de campo, primero se diseñó en un cuaderno, de tipo profesional, el procedimiento a seguir utilizando los 3 niveles que propone Ávila (2003), los cuales son: “*El nivel Descriptivo (objetivo), el nivel interpretativo- reflexivo (subjetivo) y el nivel de intervención (toma de decisiones para prever cambios y mejora)*”, (p. 124).

Durante la observación, en la primera hoja se escribió, el objetivo de la observación, los datos generales que nos permitieran conocer como estaba organizado el grupo. Posteriormente, se dividió la hoja en dos partes, en la primera, se anotó la información de tipo cualitativo (observación) requerida, y en el segundo espacio, se realizó la reflexión propiamente acerca de la observación realizada, (anexo No. 2).

También, para llevar a cabo el registro del diario de campo, se trazó un cronograma de visitas (ver anexo No. 3), durante los meses de enero a mayo del 2011, con la finalidad de no perder de vista lo que se pretendía obtener, como observador participante, que además, permitiera la adecuada toma de decisiones para prever cambios y proponer las mejores alternativas.

Una vez realizada la sistematización y la organización del diario de campo, se procedió a su aplicación en varios contextos: los 9 salones en donde se ubicaban los docentes que atendían a los alumnos que presentan NEE, con o sin Discapacidad, en las clases de computación, en las clases de danza, de educación física, en las reuniones de los docentes y en las reuniones de consejo técnico, con la finalidad de no perder ningún detalle de las prácticas educativas de los profesores, pues de acuerdo con Stake (1998), un estudio de caso es un terreno en el que un investigador se relaciona y se encuentra con sujetos cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas.

Simultáneamente, se elaboró el registro de observación (anexo No. 4), en el que se determinaron ciertas categorías, que según Rodríguez et al, (1996), son: *“una construcción conceptual en las que se operativizan las conductas a observar”*, (p, 153).

Con base en lo anterior, se seleccionó como categoría central, observar las conductas del profesor relacionadas con **la gestión de aprendizajes inclusivos** que realiza para integrar, en las actividades del aula a los alumnos que presentan NEE, misma que permitió establecer las subcategorías: relación y trato que establece el docente hacia los alumnos que presentan NEE, la dinámica de aula, las actividades y los ajustes curriculares que realiza para atender las necesidades educativas de estos alumnos. Ver cuadro No. 10

Cuadro No. 10 Observación

Categoría	Sub categorías
Gestión de aprendizajes inclusivos	Relación y trato Dinámica del aula Actividades Ajustes curriculares

La segunda técnica aplicada fue el Cuestionario que se llevó a cabo en los meses de febrero a marzo. Se aplicó a los participantes de este estudio de caso: docentes,

padres de familia y alumnos pertenecientes a la escuela, padres de los alumnos que presentan NEE y a dichos alumnos.

De acuerdo con Rodríguez et al (1999), el cuestionario es: *“una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos”, (p. 186).*

Por su parte, Álvarez-Gayou (2003), entiende el cuestionario como:

Una de las pocas herramientas con las que cuentan los investigadores cualitativos para obtener información sin estar cara a cara con la persona interrogada... Mediante un cuestionario abierto se puede llegar a una mayor cantidad de personas... si en la investigación cualitativa se busca ingresar a la subjetividad mediante cuestionarios, se requiere una muy cuidadosa y delicada planeación de éstos y sus preguntas, sobre todo por la dificultad para el análisis de más de diez preguntas abiertas, (p. 150 - 151).

En este sentido, el cuestionario es un instrumento de investigación, el cual está integrado por un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, las preguntas son claras y comprensibles sobre el tema que se quiere investigar.

Por lo anterior, se contempló para el diseño del cuestionario un objetivo y una breve explicación de lo que se esperaba del contenido, a partir de esto, se precisaron las categorías que permitieron conocerlos conceptos y las opiniones, sobre la integración educativa de los alumnos que presentan NEE. A partir de esto, se elaboró un instrumento para cada actor: 9 docentes (IC. 1, anexo 5), 30 alumnos (IC. 2, anexo No. 6), 12 alumnos con NEE (IC. 3 anexo No. 7), 30 padres de familia (IC. 4, anexo No. 8) y 12 padres de los alumnos que presentan NEE (IC. 5, anexo No. 9).

El cuestionario dirigido a los docentes (IC1), contempla: datos personales como: sexo, edad, estado civil, antecedentes de formación y laboral como: grado máximo de estudios, antigüedad en el sistema educativo y el guion de preguntas, que señalan

aspectos como conceptos sobre discapacidad, NEE, como preguntas relacionadas a las opiniones y percepciones de los docentes en relación con la integración educativa.

El cuestionario de los alumnos (IC. 2), se estableció por los siguientes apartados: datos generales, edad, sexo, grado escolar, preguntas sobre el concepto de discapacidad y NEE, así como interrogantes sobre la integración de los alumnos que presentan NEE y de las actividades escolares que realizan sus compañeros presentan NEE.

El cuestionario de los alumnos que presentan NEE (IC. 3), se creó con los siguientes apartados: datos generales, edad, sexo, grado escolar, preguntas sobre su integración en la escuela, actividades que realizan dentro del salón, sus amiguitos y trato que reciben de los docentes.

El cuestionario para los padres de familia (IC. 4), se estructuró con los siguientes apartados: datos generales, edad, sexo, nivel académico, ocupación, número de hijos que asisten a esta escuela, conceptos de discapacidad y NEE, así como preguntas relacionadas a su opinión sobre la integración educativa de los alumnos que presentan NEE.

El cuestionario de los padres de los alumnos que presentan NEE (IC. 5), se organizó por los siguientes apartados, datos generales, percepción sobre la integración educativa de sus hijos, expectativas en cuanto a la educación de su hijo, participación en la escuela y hogar en relación a la educación de su hijo. Ver cuadro No.11

Cuadro No.11. Cuestionario

Categorías	Subcategorías
Datos personales de los docentes, padres de familia, alumnos regulares, padres de los alumnos con NEE, y estos alumnos	Edad, sexo, nivel académico, ocupación Expectativas en cuanto a la integración de su hijo en la escuela regular Participación dentro y fuera de la escuela
Integración educativa Discapacidad y NEE	Conceptos, ideas, definiciones, percepciones

Para profundizar más sobre las percepciones y significados de los docentes sobre la integración de los alumnos que presentan NEE y como estas impactan en su ámbito educativo, **en el mes de abril, se aplicó la tercera técnica:** la entrevista focalizada (ver anexo No. 10).

En este sentido, Álvarez –Gayou (2003), detalla que La entrevista Focalizada: “se centra en determinados temas, no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada”, (p. 110).

De igual forma, afirma que la entrevista es: *Una conversación que tiene una estructura y un propósito, [...] esta busca entender el mundo desde la perspectiva de los entrevistados y desmenuzar los significados de sus experiencias”, (p. 109).*

Como podemos observar, la entrevista es una técnica directa para obtener información en un contexto de relación de cara a cara entre iguales, donde se lleva a cabo una conversación, su principal instrumento es el propio investigador. Asimismo, la entrevista recoge testimonios y accede a un nivel más profundo de los datos.

Para la aplicación de esta técnica, primero se seleccionó el tema de la entrevista, con la intención de realizar una clasificación conceptual y un análisis teórico, (ibídem: 110).

Después se formuló el propósito de la entrevista, pues, esto permitiría tener claro el motivo de la investigación. Posteriormente se elaboró un guion de preguntas que permitieran conocer: ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos, Acerca de la gestión de aprendizajes inclusivos que los docentes realizan para integrar en las actividades escolares a los alumnos que presentan NEE

Esto se realizó con la finalidad de no perder el objetivo de la entrevista. Pues, como afirma Álvarez-Gayou (2003):

Para realizar una buena entrevista es necesario tener un plan previo bien detallado para hacer las preguntas adecuadas y dirigir a los entrevistados hacia los temas elegidos; ya que ellos tienen sus propios temas y generalmente desean ser escuchados. Por tanto, el entrevistador se encarga de elaborar previamente una lista de preguntadas orientadas a los temas a investigar, (p. 109).

Concluido el guion de la entrevista, el siguiente paso que se efectuó fue el pilotear el instrumento con diez compañeros docentes que no pertenecían a la escuela, esto se llevó a cabo, con la finalidad de detectar si las preguntas estaban planteadas con claridad y si eran comprensibles para el entrevistado.

Después de este pequeño ejercicio, se procedió a la implementación de la entrevista en el periodo de abril del 2011, con los 9 docentes pertenecientes a la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, que fueron seleccionados para esta investigación.

Aplicación de la entrevista

Para formalizar la entrevista, se hizo el acercamiento con cada profesor, de esta forma, se le presentó el propósito de la entrevista, seguidamente, se pidió su autorización y consentimiento para usar una grabadora y poder registrar la información, situación a la que accedieron. Al concluir la entrevista, nos retiramos del espacio en donde se realizó la entrevista y se procedió a su transcripción e interpretación. Cabe señalar que para proteger la identidad de las personas, los nombres fueron sustituidos por un código con número y letra: entrevistado 1, Grupo y Grado: E1-G=G: 1/A, sucesivamente. Ver cuadro No. 12

➤ Transcripción de la entrevista

Cuadro 12. Entrevista

Categorías	Subcategorías
Gestión de aprendizajes inclusivos	Organización del aula Actividades que realizan el docente para integrar a estos alumnos Ajustes curriculares

Al mismo tiempo que se elaboraron e implementaron las técnicas de observación, el cuestionario y la entrevista, se recurrió a la Investigación Documental, que es sin duda la técnica más utilizada en el campo de la investigación social. De manera muy sencilla, se puede definir a esta técnica de investigación como un conjunto de distintas herramientas, estrategias y recursos que permiten a un sujeto investigador obtener y construir, información y conocimiento, respectivamente, sobre algún fenómeno de la realidad u objeto de estudio, a partir de consultar diversos tipos de documentos.

Al respecto, Rojas S (1989), ha dicho que la Investigación Documental es el conjunto de:

...procedimientos o medios que permiten registrar las fuentes de información, así como organizar y sistematizar la información teórica y empírica (ideas, conceptos, hipótesis, datos,

etc.) que contiene un libro, artículo, informe de investigación, censo, u otros documentos, para utilizarla a fin de tener un conocimiento preliminar del objeto de estudio y/o plantear el problema de investigación, el marco teórico y conceptual y las hipótesis. Entre las principales técnicas de investigación documental se encuentran la ficha bibliográfica y hemerográfica, la ficha maestra y la ficha de trabajo, (p.179).

Por lo tanto, en esta técnica de investigación documental, se recurrió a diferentes fuentes de información, como: política nacional sobre educación, expedientes de los alumnos, postulados teóricos, artículos de investigación, tesis etc., que permitieron el enriquecimiento de la práctica docente y la Gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE., de esta manera, construir un saber pedagógico.

Al concluir la aplicación de los instrumentos anteriormente mencionados, en los meses de mayo a junio del 2011, se procedió a la captura y sistematización en tablas elaboradas en el programa de Word, (anexo No. 11), en donde se transcribieron todas las respuestas de los informantes clave. Conjuntamente, al ir transcribiendo las preguntas y respuestas, se observaba la frecuencia de cada una y se marcaba, de esta forma, elegir las que tenían mayor periodicidad o que eran semejantes. Así, como afirma Álvarez-Gayou, (2003): el sistematizar y reducir datos es el trabajo de un detective que busca pistas. (p.187).

Cabe destacar, que al transcribir todas las respuestas, también se realizó un análisis hermenéutico-interpretativo, que nos permitió identificar los conceptos y significados de cada uno de los sujetos y el porqué de su postura. No obstante, el realizar esta actividad fue un proceso muy difícil, ya que no se contaba con esta experiencia, ni se tenía la idea de cómo hacerlo, aunque, también fue una experiencia fascinante, porque al transcribir los datos, se descubrieron respuestas que no se esperaban. Conjuntamente, con la transcripción de los instrumentos aplicados y para otorgarle mayor credibilidad a la investigación, se utilizó la triangulación metodológica

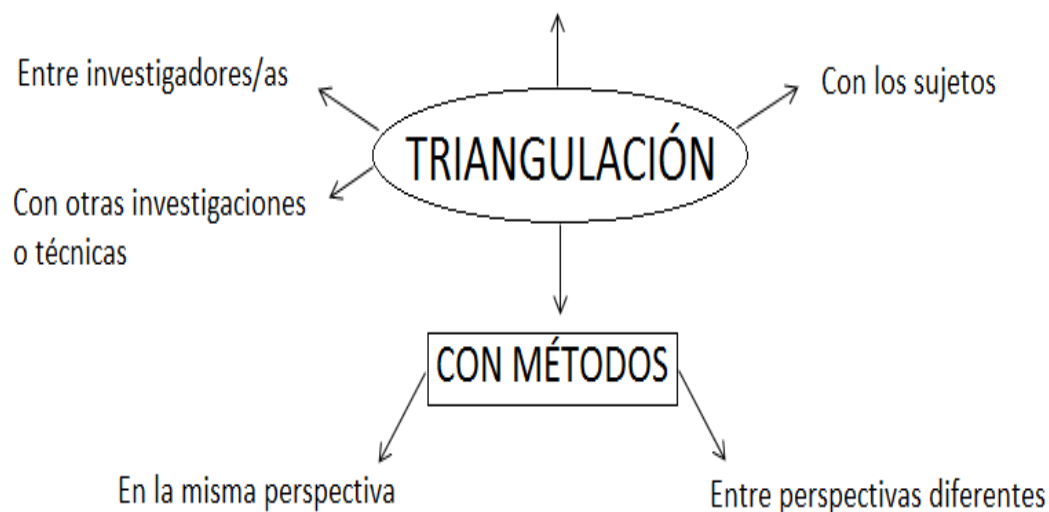
4.6 Credibilidad de la investigación

La credibilidad se realizó a través de la triangulación metodológica, combinándose las técnicas de recogida de datos empleados en este estudio de caso. Según Stake (1998) afirma que la triangulación de las fuentes de datos: *“es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias”*, (p, 17). He aquí la encrucijada de interpretación hermenéutica que busca comprender y darle sentido a la información producida durante el trabajo de campo y develar el actuar de los docentes.

Esta triangulación se llevó a cabo a través de la confrontación de los testimonios que se obtuvieron de la observación, el cuestionario, la entrevista, interpretación de otros estudio de caso, con el cotejo de la hipótesis y con la revisión de algunas aportaciones teóricas del caso estudiado, la práctica del docente, (ver imagen No. 11). De esta forma, obtener la validez durante la interpretación de los resultados. Cada una de estas técnicas permitió corroborar que no hubo contradicciones en la información recogida.

Imagen No. 11: Triangulación metodológica

Entre diferentes fuentes de datos



Fuente: elaboración propia con base en Stake (1998)

En este sentido, es posible afirmar que no se encontró discrepancia, ya que cada una de las fuentes de información, permitió precisar los datos, ampliar la visión y profundizar en los significados atribuidos por parte de los docentes, frente al proceso de integración y la gestión de aprendizajes inclusivos, observando que son abordados negativamente por las representaciones estereotipadas y prejuicios que manejan con respecto de los alumnos que presentan NEE.

Capítulo V. Presentación del Caso: Percepción y Significado del Docente ante la Integración Educativa y las NEE

Los hechos no son perceptibles por el hombre de manera directa, sino que los recibimos en nuestra mente mediante los conceptos e ideas que obre los mismos nos proporciona la cultura. De este modo, los comunicadores reciben y transmiten las estructuras y acontecimientos concernientes a la discapacidad según las claves que les facilitan las concepciones, visiones, ideologías y paradigmas disponibles en sus medios culturales.

Demetrio Casado

El presente capítulo, muestra el análisis e interpretación de los datos recogidos a partir de los técnicas e instrumento aplicados, tales como: las observaciones, los cuestionarios y las entrevistas realizadas, así como la revisión de documentos, cuya finalidad consistió en develar, por medio del análisis del discurso hermenéutico-interpretativo, las representaciones y significados que han construido, los padres de familia, alumnos y profesores de educación regular sobre la integración de los alumnos que presentan NEE, con o sin Discapacidad.. Al mismo tiempo, descubrir si estos significados de los profesores podría ser un factor que predispone su quehacer educativo para lograr el éxito o fracaso en la gestión de aprendizajes inclusivos, que a su vez, condiciona el éxito o el fracaso escolar de los alumnos.

El presente análisis e interpretación de los datos, que parte de un estudio de caso, se propuso explicar los hechos humanos y sociales, con un proceso participativo en la solución de problemas.

A partir de ello, se confrontaron con los datos empíricos desde el punto de vista de los padres de familia y alumnos, así como de la valoración de la mediación del docente ante la gestión de aprendizajes inclusivos, que realiza en atención a los alumnos que presentan NEE, con o sin Discapacidad, lo cual permitió realizar las inferencias o confirmaciones con los supuestos teóricos de los que se parte. De esta manera, la

información que se obtuvo, son las que indican las conclusiones obtenidas en esta investigación.

Por otro lado, es posible comentar que el análisis e interpretación de los datos fue la tarea más difícil, ya que, no se contaba con la experiencia para realizar una investigación como esta. En este sentido, se trató de responder al siguiente cuestionamiento: ¿qué características debería tener un investigador? ... Para poder responder la Inquietud, que nos condujo a buscar diferentes bibliografías de investigación, Astucia, Ingenio e Imaginación, aspectos que se han ido desarrollado en esta maestría (no en su totalidad) y que nos permitieron identificar los hallazgos de este estudio, rasgos que, como lo mencionan Rodríguez y colaboradores, permiten detectar las pistas que conducen a los resultados.

Asimismo, es posible comentar que, al tratar de esclarecer los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se leía y se volvía a leer, preguntándonos ¿cuántas veces se deben de leer las respuestas para descubrir lo que quieren decir?, hasta comprender que, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), para lograr revelar las respuestas, deben repasarse varias veces hasta apropiarse del texto. (p.192).

Con base en lo anterior, la información seleccionada fue examinada, para identificar las percepciones y las conceptualizaciones de los sujetos que participaron en esta investigación, como a continuación se muestra.

5.1 Análisis e Interpretación de los datos obtenidos

Para el análisis e interpretación de la información obtenida, se parte del objetivo de esta investigación, el cual fue: Conocer de qué manera el docente gestiona aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE.

Asimismo, para delimitar el análisis, se consideró la hipótesis de la que parte la presente investigación: La predisposición y significados del docente, sobre la integración educativa de los alumnos que presentan NEE, son un factor condicionante para lograr u obstaculizar aprendizajes inclusivos para estos alumnos.

A partir de lo anterior, se procedió a evidenciar las ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos de los actores que participaron en este estudio de caso, mediante el análisis y la interpretación de la información que proporcionaron mediante los instrumentos aplicados. En consecuencia, la información obtenida de las diferentes técnicas e instrumentos, se estructuró en tres niveles de análisis:

1. Primer Nivel: Se muestran los datos socio-económicos-culturales de los padres de familia, obtenidos en los cuestionarios (IC.4 y 5), Estos cuestionarios fueron destinados únicamente a las madres de familia, ya que por lo general, son ellas quienes llevan a sus hijos a la escuela. (Las gráficas se encuentran en los anexos No. 8 y 9).
2. Segundo Nivel: Se detalla el análisis y la interpretación de los discursos, de los docentes, de los padres de familia y de los alumnos, con respecto de sus conceptualizaciones acerca de la discapacidad, de las NEE y de la integración educativa de estos alumnos.
3. Tercer nivel: Se analiza y se interpreta la información obtenida a partir de las entrevistas a profundidad, que se aplicaron los 9 docentes de la escuela, en donde se recurre al proceso de la triangulación hermenéutica-interpretativa, de las técnicas de observación, los cuestionario y los soportes teóricos que sustentan la presente investigación, con la finalidad evidenciar a través del discurso: sus conceptualizaciones, significados, ideas, reconocimiento de sus prácticas docentes y expectativas, con respecto de la gestión de aprendizaje inclusivos que llevan a cabo. De esta forma, contrastar si este bagaje sociocultural, representa un factor que puede incidir en el logro o en la obstaculización de los aprendizajes inclusivos de los alumnos que presentan NEE, con sin Discapacidad.

Primer Nivel: Datos socio económico-cultural de los padres de familia

El 82 % de los padres de familia pertenecen a la Colonia Nuevo Paseo de San Agustín y el 18 % restante, a la colonia de Ciudad azteca. Se puede observar que pocos padres de familia viven en otra comunidad, sin embargo llevan a sus hijos a la escuela ubicada en la colonia Nuevo Paseo de San Agustín. Esta información resulta relevante, ya que los alumnos que presentan NEE, no pertenecen a la comunidad, lo cual, en ocasiones dificulta la asistencia de dichos alumnos, debido, por un lado, a la falta de recursos económicos destinados al transporte, o porque asisten a terapias adicionales, en otras instituciones, por el otro.

También, se observa que el 54 % de las madres de familia, que contestaron el cuestionario, constituye un hogar nuclear, constituido por mamá, papá e hijos, el 29 % vive en unión libre, constituyendo también un hogar nuclear, y sólo el 11 % son madres solteras, constituyendo un hogar uniparental, en una familia extensa, ya, como se pudo observar, viven en un hogar ampliado, con los abuelos o tíos.

Pudo observarse que la mayoría de los padres están casados formalmente y conforman una familia estable constituida por papá, mamá, e hijos, lo cual coincide con los datos del instituto Nacional de Estadística y geografía INEGI, 2010, que define que un hogar estable es aquel en el que al menos uno de los integrantes tiene parentesco con el jefe o jefa del hogar. A su vez se divide en hogar: nuclear, ampliado y compuesto.

- a) **Hogar nuclear:** formado por papá, la mamá y los hijo o solo la mamá o el papá con hijos; una pareja que vive junta y no tiene hijos también constituye un hogar nuclear. más otros parientes
- b) **Hogar ampliado:** están formados por un hogar nuclear más otros parientes (los, primos, hermanos, suegros, etc.).
- c) **Hogar compuesto:** constituido por un hogar nuclear o ampliado, más personas sin parentesco con el jefe del hogar.

(<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/perspectivas/perspectiva-mex.pdf>)

Otro aspecto a considerar, fue la edad de los padres de familia, ambos padres fluctúa entre los 30 a 45 años, por lo que, se observa que los padres de familia se ubican en edad adulta.

Respecto de la escolaridad de los padres de familia, se observa que el 11% sólo estudio la educación primaria, el 47% alcanzo los estudios de secundaria y el 21% cuenta con un nivel medio superior o superior.

En cuanto a su situación laboral, se observó que el 68% de las madres de familia, en estudio, se dedican al hogar y que el 32 % cuentan con un empleo sencillo.

Ante esto, se hace evidente que la mayoría de las madres de familia son amas de casa, lo cual puede interpretarse como una posibilidad para brindar a los hijos mayor atención y apoyo a su educación. Sin embargo, lo anterior contrasta con la realidad, ya que la mayoría de estos alumnos asisten a la escuela sin tareas y sin el material educativo suficiente para realizar las actividades escolares. Además, se observa que ellas, son muy demandantes y que delegan toda la responsabilidad educativa en la escuela y en los docentes. Además, que algunas, encomiendan dichas tareas a otras personas, como son los abuelos, los tíos o los hermanos mayores.

Con respecto de la situación económica, se observa que 75% de los padres de familia son los proveedores del hogar, la mayoría de ellos, son empleados en fábricas o son comerciantes, debido a su bajo nivel de escolaridad, que es el de primaria o secundaria, motivo por el cual su preparación no es suficiente para contar con un trabajo bien remunerado.

En cuanto al número de integrantes de la familia, se observó que el 54% de los padres de familia, solo tienen un hijo, el 35% dos hijos y el 11% tres hijos., lo cual permite identificar que los padres de familia conforman una familia pequeña para poder garantizar a sus hijos, una mejor calidad de vida.

Por otro lado, se observó que el 68% de los hijos se encuentra en un nivel de escolaridad de educación primaria, lo cual empeora su precaria situación económica.

Respecto de la Vivienda, se observa que el 46% de las familias, habita en una casa prestada por algún familiar, el 29% renta la vivienda y el 25% tiene casa propia. En este sentido, es evidente que la mayoría de los padres viven con algún familiar, ya sea con los abuelos o con los tíos, que les prestan un espacio en su hogar, para que puedan habitar. La mayoría de los padres no tiene una vivienda propia, lo cual representa un problema de hacinamiento y falta de manejo adecuado de los menores en casa, con problemas de disciplina, falta de una figura de autoridad, etc.

Cabe destacar, que se observa que la mayoría de las familias cuenta con todos los servicios públicos, como son: drenaje, luz, agua, pavimento, centros deportivos, basura, transporte y línea telefónica. Sin embargo, el 3% no cuenta con vigilancia, el 2% con bomberos y el 8% con recolector de basura. No obstante, todas las familias cuentan con los aparatos electrónicos indispensables en el hogar.

En cuanto a los medios de transporte que utilizan los padres de familia para llevar a sus hijos a la escuela, se observó que el 98% los llevan caminando, ya que su hogar está cerca de la escuela y no requieren de algún transporte público, sólo el 2% de ellos, utiliza el metro, metro bus o una combi., no obstante, su hogar se encuentra en comunidades cercanas a la escuela. Cabe destacar que las gráficas se encuentran en el último anexo.

Segundo nivel de análisis:

Categoría

1. Conceptualización de discapacidad y de NEE que tienen los docentes, padres de familia y alumnos

2. Opinión y percepción de la integración educativa que tienen los padres de familia docentes y alumnos
3. Gestión de aprendizajes inclusivos que realiza el docente en su práctica diaria para los alumnos que presentan NEE

Categoría 1: **Conceptos de discapacidad y NEE**

Respecto a las conceptualizaciones que tienen los informantes clave se observaron las siguientes expresiones:

Discurso de los Docentes

Discapacidad:

Al cambio del ritmo y el estilo de aprendizaje [IC1]

Respuesta de la entrevista *Cuando el alumno no adquiere los conocimientos propios a su nivel y edad [IC 1]*

Respuesta de la entrevista: *Bueno yo creo que la discapacidad es aquella que presentan las personas cuando alguna parte de su cuerpo no funciona normalmente, tienen dificultades para estar en su entorno social [E1-G=G: 1/A]*

Respuesta de la entrevista: *Las personas con discapacidad son aquellas que desde el nacimiento tienen diferencias en su forma de aprender, caminar o hablar, requieren de atención médica y de especialistas [E3-G=G: 3/B]*

NEE

Respuesta de la entrevista: *Cuando el problema del niño es físico [IC 1]*

Respuesta de la entrevista: Las NEE son aquellos chicos que tienen una discapacidad y que deben recibir atención médica y educación especial [E2-G=G: 2/A]

Respuesta de la entrevista: Bueno yo creo que las NEE son aquellas que presentan los alumnos debido a una discapacidad física, visual o al no poder caminar, les resultan problemas para aprender normalmente [E6-G=G: 4/B]

Discurso de los Padres de familia

Discapacidad:

Respuesta del cuestionario: No poder realizar actividades normales por problemas de salud [IC 4]

Respuesta del cuestionario: Es una enfermedad que algunos niños tienen en su cuerpo [IC 4]

NEE:

Respuesta del cuestionario: Una capacidad diferente [IC 4]

Respuesta del cuestionario: Los que usan silla de rueda, no están bien de la vista, los que no aprenden [IC 4]

Respuesta del cuestionario: Personas diferentes en cuerpo y mente [IC4]

Discurso de los Alumnos:

Discapacidad:

los que están enfermos [IC 2]

los que no pueden ver ni escuchar ni hablar [IC 2]

NEE:

yo pienso que son personas que tienen problemas [IC 2]

cuando un niño casi no puede hacer algo [IC 2]

yo creo que estos niños por su condición física no aprenden y necesitan de una escuela especial [1C 2]

Al realizar el análisis del discurso, mediante las citas antes expuestas, es posible interpretar que la concepción prevaleciente, tanto de los docentes como de los padres de familia acerca de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales, es la que representa el modelo médico terapéutico, que hace énfasis en la anormalidad, y representa un discurso del modelo de salud de la CIDDM, que define como una deficiencia o pérdida de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, y que por lo tanto, únicamente se pueden atender en un espacio o lugar especial, clínicas o escuelas especiales, con terapias o pedagogía diferencial, respectivamente (Egea y Sarabia: 2). En consecuencia, estas conceptualizaciones refieren bajas expectativas de logro, en cuanto a su desempeño escolar y social, al clasificarlas como enfermedad y las consecuencias que esta causa en las personas. Además, se hace posible revelar que los significados y representaciones simbólicas referidos, acerca de la discapacidad y de las NEE, son concebidos y, por ende, utilizados como sinónimo de enfermedad, la cual, requiere un tratamiento especial.

En consecuencia, significados de discapacidad y de NEE, por parte de los alumnos, se observan estrechamente relacionados con las representaciones simbólicas y construcciones intersubjetivas de los adultos, tales como enfermedad, deficiencia física y déficit, las cuales son propias de los alumnos que las presentan. De esta forma se observa que estos significados se han desarrollado en contextos cercanos a ellos como: la familia, la escuela, y en aquellos que forman parte de su vida cotidiana, como con amigos, vecinos, y otros miembros de su comunidad. En este sentido, es posible develar que los discursos de los alumnos también tienen una gran correspondencia con el modelo médico-terapéutico, el cual ha sido construido socialmente por los adultos.

No obstante, se observa, en los discursos que manifiestan algunos de los alumnos de escuela regular, sobre el concepto de discapacidad, es que la discapacidad no es un obstáculo o limitación para aprender. Con lo cual se interpreta que los alumnos que

presentan NEE, con o sin discapacidad, son parte del aula y son aceptados por sus compañeros. De esta manera, se hace evidente, que algunos de los alumnos de escuela regular, comprenden que la educación es un derecho y que no se debería de discriminar ni segregar a los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, lo cual implica la posibilidad de relacionarse y convivir con ellos, respetando su nivel cognitivo, físico y personal.

Por lo tanto, es posible afirmar que el paradigma del que parten los docentes, padres de familia y algunos alumnos, corresponde al modelo médico-terapéutico, el cual se centra en el aspecto de la deficiencia física, en donde se percibe a la discapacidad y a las NEE, como enfermedad y por lo tanto, el tratamiento se plantea como un proceso terapéutico. Modelo que ubica a los alumnos como enfermos y con pocas posibilidades de ser educados.

De acuerdo con Blanco (1999), las respuestas proporcionadas, están condicionadas por la percepción que se tenga respecto de las diferencias.

Es decir, es posible que los docentes y padres de familia, participaron en procesos de socialización en un modelo de la atención a la Discapacidad, de tipo tradicional, en el cual los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales, eran incluidos en escuelas especiales, con estrategias diferenciales y tratamientos de rehabilitación alternos, Así, endicho proceso de socialización, internalizaron modelos de aprendizaje, adquiridos como alumnos de antaño, con pautas, creencias, experiencias, expectativas, modos de ser y de percibir a la educación de una forma muy diferente a la que se refiere en la actualidad.

Muestra de ello, es que desde mediados del siglo XX y principios de siglo XXI, el modelo de atención a la discapacidad ha cambiado, y por lo tanto la conceptualización de las necesidades educativas especiales también, y ha evolucionado, de una perspectiva de atención médica-terapéutica a una perspectiva social y con respeto de

los derechos humanos, la cual hace énfasis en que la interacción de las personas con NEE, con o sin discapacidad, puede dar lugar a barreras conceptuales, de comunicación, de práctica y de actitud, entre el entorno y las personas alrededor de dichos alumnos, que obstaculizan aprendizaje y su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones y en equidad.

Al respecto, Blanco (1999), afirma que las necesidades educativas individuales emergen en los procesos educativos como consecuencia de las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje que caracterizan a los alumnos y alumnas, y que, cuando las necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los recursos metodológicos habituales, surgen las necesidades educativas especiales, las cuales requieren medidas pedagógicas específicas. Este planteamiento, supone que cualquier niño puede, en forma temporal o permanente, experimentar dificultades de aprendizaje, en algún momento de su formación escolar.

Es decir, el concepto de necesidades educativas especiales apunta hacia una concepción pedagógica más heterogénea, en donde la propuesta de los apoyos requeridos por cada alumno, se ha convertido en el elemento fundamental del planteamiento actual, ya que considera la evaluación psicopedagógica, que permite llevar a cabo la evaluación de los contextos y de las características del alumno, en un análisis complejo con respecto de las condiciones contextuales, la participación de los entornos para la oferta de un servicio de calidad acorde con los requerimientos específicos para el alumno. Por lo tanto, las necesidades educativas especiales se refieren a aquellas que representan los ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes, y son identificadas en los contextos en donde dichos se desenvuelven

Categoría 2. Opinión y percepción de la integración educativa

De la misma forma, a continuación, se describen la **Opinión y la percepción que tienen los docentes, padres de familia y alumnos acerca de la integración educativa**

Opinión de los padres de familia

Al solicitar a los padres su opinión sobre la integración de los alumnos que presentan NEE, en sus discursos podemos encontrar opiniones positivas y negativas, tal como se muestra a continuación:

Positiva:

que estaría bien porque son seres humanos y no se deben hacer a un lado [IC 4]

Me parece bien porque tienen el mismo derecho y respeto de los demás [IC 4]

Pues creo que esta bien ellos nos enseñan a valorar la vida y la salud [IC 4]

Negativa:

deben tenerlos en escuelas especiales en donde realmente les den especial atención [IC 4]

Que trabajarían mas lento con los niños y se atrasarían los demás [IC 4]

Al estar los alumnos en la escuela es un problema, los maestros al darles atención desatienden al grupo [IC 4]

no creo que sea bueno que estén en la misma escuela que mi hijo, necesitan cuidados especiales [ci 4]

El discurso que se observa en los enunciados anteriores, muestra una tendencia, aun cuando algunos padres de familia mencionan que los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, deberían seguir en la escuela, parten de un imaginario de la concepción tradicional, basada en el Modelo médico-terapéutico, ya que manifiestan razones

basadas en la minusvalía o carencia de salud de dichos alumnos y sería “humano” que estuvieran con los alumnos “normales”, para ayudarlos, por un lado. La mayoría de los padres de familia, manifiestan abiertamente una actitud de rechazo hacia la integración educativa de los alumnos que presentan NEE, basada en argumentos, de velada discriminación y abierta segregación, pues, manifiestan que estos alumnos requieren atención especial, al considerar que deben ser atendidos por docentes de educación especial, no por docentes regulares, ya que además de requerir apoyos especializados, constituyen un problema para el docente en el aula, en los aspectos disciplina y de rendimiento académico.

Además, se considera que, aunque algunos padres de familia perciben vagamente, que la integración educativa es necesaria porque representa el respeto del derecho a la educación de dichos alumnos, consideran que la debe realizar el subsistema de educación especial, con docentes especialistas y en entornos especiales.

Por otro lado, en referente a la **Información que reciben los padres por parte del docente, sobre la integración educativa los alumnos NEE**, los padres de familia refieren que:

No he recibido información [IC 4]

Ningún pero conocemos a unos compañeritos con capacidades diferentes [IC 4]

no he recibido información pero he observado cuando llevo a mi hijo a la escuela que también estos alumnos entran a la escuela [IC 4]

Así, se observa que, mediante la información obtenida de los cuestionarios aplicados a los padres de familia, no han recibido información acerca de la integración de dichos alumnos dentro de la escuela, asimismo, refieren que solo saben de la presencia de estos alumnos, porque los han visto dentro del grupo con sus hijos.

No obstante, a pesar que los padres de familia refieren que no han sido informados acerca de la integración educativa de los alumnos que presentan NEE, con o sin

discapacidad, al solicitarles su opinión sobre el hecho de que sus hijos trabajen o convivan con estos alumnos, algunos de ellos, refieren que es bueno, pues, aprenden a respetarlos, a valorarlos y en ocasiones, a brindarles apoyo.

El discurso anterior, nos permite reflexionar sobre la profundidad del compromiso de algunos de los padres de familia, en donde el respeto, la cooperación y la solidaridad, les permite involucrarse en el proceso de integración educativa de los alumnos.

Con respecto de las opiniones de los padres de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, **acerca de la atención de la docente en la integración de su hijo o hija en la escuela regular**, refieren que:

Es muy buena siempre que quiero hablar o preguntarle algo me atiende [IC 5]

Si apoya a mi hijo, lo importante es que lo acepte [IC 5]

En esta línea, **al indagar sobre los avances que han logrado sus hijos al integrarlos en la escuela regular** manifiestan que:

Yo he observado que mi hijo es más independiente, es sociable [IC 5]

He visto grandes logros ya aprendió a escribir y a contar [IC 5]

Ha sido muy bueno conviven con otros niños y aprenden de ellos

Respecto de las **expectativas en cuanto al aprendizaje de sus hijos** mencionan que:

Lo único que Yo quiero es que mi hijo aprenda a leer y escribir [IC 5]

Que aprenda a convivir con los demás [IC 5]

Que aprenda hablar bien [IC 5]

No obstante, aunque los padres de los alumnos que presentan NEE manifiestan que sus hijos están muy bien en la escuela regular y que los maestros los tratan bien, tal como se describió en las líneas anteriores, mediante la información que se obtuvo en el diario de campo y en los registros de observación, se considera que los docentes brindan escasa atención hacia los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, que son excluidos de las actividades escolares que se realizan en el salón de clases y que los alumnos que presentan alguna discapacidad (intelectual, auditiva, visual), son los que reciben mayor discriminación y exclusión de las actividades escolares que realizan la mayoría de los alumnos.

De lo anterior se desprende que, en los discursos manifiestos de los padres de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, se observa un temor oculto de que sus hijos no sean aceptados en la escuela regular, por los docentes, por los alumnos, incluso por sus padres de familia, debido al gran número de experiencias negativas que han vivido anteriormente, durante el desarrollo escolar de sus pequeños, que han vagado de una a otra y a otra escuela, hasta lograr que finalmente, los recibieran en esta escuela.

Además, su baja expectativa en cuanto al aprendizaje de sus hijos, les ha conducido a un estilo de crianza caracterizado por la sobreprotección, que impide que dichos alumnos se desenvuelvan con autonomía e independencia. Aún más, se considera, que es posible, que algunos de estos padres de familia, no hayan superado el duelo ante las NEE, y/o Discapacidad, de sus hijos.

En esta línea, entre las **Opiniones de los alumnos con respecto a la integración Educativa de los alumnos que presentan NEE**, se observan las siguientes:

Con respecto de la opinión que tienen los alumnos acerca de que los chicos con NEE, con o sin discapacidad, estudiaran en su misma escuela y en su salón de clase, mencionaron que:

pus si pueden aprender tienen derecho [IC 2]

aun que están enfermos pueden estudiar [IC 2]

Aunque tengan discapacidad le echan ganas porque quieren ser alguien en la vida [IC 2]

Tienen derecho a estudiar en mi escuela, ellos también aprenden poquito [IC 2]

A mi me gusta porque aprenden y tienen muchos amigos [IC 2]

De acuerdo con lo anterior, se observa que los alumnos aceptan la integración educativa, conciben que su integración en la escuela es buena, pues, es su derecho, conciben que ellos pueden aprender y pueden convivir con ellos.

Sin embargo, al igual que con los docentes y con los padres de familia, prevalece la percepción de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, como personas enfermas y aunque la conceptualización de la discapacidad y de las NEE se ha venido transformando, tanto en la comunidad educativa, como a nivel familiar, se encuentra muy arraigado el modelo médico-terapéutico.

Que, como afirma García y colaboradores (2000), que el modelo médico-terapéutico supone que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica, el cual, definía un tratamiento en sesiones, llevadas a cabo en función de la gravedad del daño o atipicidad, (p. 24).

En lo que se refiere **a la opinión de los docentes sobre la incorporación de los alumnos en la escuela regular**, ellos expresaron que:

Respuesta de la Entrevista: *sería mejor que los atendiera un profesor especialista, ya que requieren de atención más específica [E5-G=G: 6/A]*

Respuesta de la entrevista: Sinceramente la integración de los estudiantes especiales con el resto de los alumnos no sería recomendable, ya que estos estudiantes requieren de un trato especial y metodológico [E3-G=G: 2/B]

Respuesta de la entrevista: Estos chicos deben seguir en su sistema de educación especial [E1-G=G: 1/A]

Respuestas en los cuestionarios

Uno está acostumbrado a trabajar con niños normales [IC 1]

Creo que aunque los docentes queramos ponerle toda la atención que se requiere es imposible porque necesitan un apoyo más especializado y ponerles atención requiere tiempo lo cual haría que descuidáramos al grupo [IC 1]

Que es bueno para que esté integrado pero si necesita de una atención de un especialista

[IC 1]

El discurso evidente, en las líneas anteriores, pone de manifiesto que los docentes perciben a la integración educativa como la integración de niños con problemas de aprendizaje, los denominados niños *especiales*, niños con diferentes discapacidades, intelectuales, físicos y sensoriales, noción central del modelo médico terapéutico. La concepción implícita en este discurso es la exclusión, en tanto que son especiales y por ende, deben ser atendidos en instituciones necesariamente, especiales. Se considera que la categoría tradicional de especiales, implica un abordaje educativo totalmente distinto, al de los no diferentes, no en vano se habla de educación especial y en función de ello, los docentes razonan de esta manera.

Así, si conciben a la educación de estos alumnos, en función de la educación especial, y ellos, no han recibido este tipo de preparación en su formación, consideran que si se trata de educarlos en el aula regular, requieren, que se les debe de asignar docentes especializados en este tipo de educación, pues, son ellos quienes conocen y pueden

aplicar estrategias y metodologías adecuadas, que ellos como docentes de escuela regular desconocen.

Además, manifiestan que se debe tener a los alumnos con NEE en aulas especiales, bajo la atención de profesionales especializados, ya que esto alumnos en el aula regular representa para ellos un problema para su quehacer docente, en debido a que carecen de las estrategias adecuadas para atenderlos.

Derivado de lo anterior, se hace evidente que los docentes y padres de familia expresan desconfianza de la integración educativa, por ende, se hace necesario un proceso sistemático de información y sensibilización, que promueva el compromiso por parte de dichos actores, para llevar a cabo un proceso pleno y exitoso de integración educativa. Y no obstante, de que el docente haga una exposición muy clara de los obstáculos que le impiden llevar a cabo la integración de los alumnos que presentan NEE, se observan barreras conceptuales, de comunicación, de práctica y de actitud, que deberían ser abatidas, a través del conocimiento y de la práctica en una perspectiva distinta, que favorezca el compromiso y la toma de conciencia para superar los obstáculos, en una actitud manifiesta de cambiar como persona y como profesional.

Sin embargo, los alumnos con NEE ya se encuentran dentro de la escuela regular y todos los docentes deben de atender sus necesidades educativas. Al respecto, la UNESCO (1994), establece que la educación es un derecho de todos y la escuela debe acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Además, menciona que el docente debe buscar y aplicar una pedagogía centrada en los alumnos, considerando que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, así, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de características

y necesidades de todos los alumnos, principalmente de los más vulnerables, como es el caso de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad.

Nivel tres. Gestión de aprendizajes inclusivos que realiza el docente para los alumnos que presentan NEE

Este apartado se enfocara únicamente al proceso de integración educativa que se realiza en el aula. Es decir, en esta parte se consideran los aspectos de la gestión de aprendizajes inclusivos que el docente implementa para lograr aprendizajes inclusivos de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, mediante la triangulación metodológica de la información obtenida a través de los cuestionarios, la entrevista a profundidad, el diario de campo y los registros de observación, con la finalidad de develar si en los discursos observados por parte de los participantes en esta investigación, se comparte la misma perspectiva del modelo médico terapéutico. Así como, si la práctica educativa de los profesores influye en el logro o en el fracaso educativo de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad.

Para lograrlo, se consideraron dos categorías:

Proceso inicial que el docente realiza para identificar a los alumnos que presentan NEE

1. Integración de los alumnos que presentan NEE, en el aula regular
2. Práctica Docente: Gestión de Aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE

1. Integración de los alumnos que presentan NEE, en el aula regular

Como identifican a los alumnos que presentan NEE:

En ocasiones con el trabajo diario su bajo aprovechamiento [E5-G=G: 2/A]

su atención dispersa e hiperactividad [IC 1]

Por su apariencia física e intelectual [IC 1]

Repuesta de la entrevista: Yo identifico a los alumnos porque no ponen atención, juegan y molestan a sus compañeros, todos los días hacen lo mismo [E1-G=G: 1/A]

Identifico a los alumnos con NEE en las pruebas diagnósticas, donde ellos no resuelven ningún ejercicio [IC 1]

Tenía conocimiento de que en mi grupo había un alumno con NEE por que un compañero docente me informo [IC 1]

En el discurso anterior, se observa que el docente identifica a los alumnos a través de su comportamiento, de su bajo aprovechamiento escolar, por su apariencia física o por los comentarios de otros docentes. Por lo anterior, se considera que en la identificación de los alumnos que presentan NEE, existen dos criterios que utilizan los docentes para referirse a estos alumnos: 1. el rendimiento académico, 2. la caracterización orgánica y psicológica. En la primera describen su apariencia física [Down, motriz] y su comportamiento de hiperactividad, en la segunda expresan que presentan dificultades para su integración debido a su bajo rendimiento escolar, a su inmadurez social e intelectual.

Se interpreta entonces, que los docentes de la escuela, desconocen las necesidades educativas de los alumnos, su estilo y su ritmo de aprendizaje, su competencia curricular, por ende, los apoyos técnicos y pedagógicos que se requieren para lograr su aprendizaje y su participación en el aula.

Al respecto, García y colaboradores (2000), refieren que para iniciar el trabajo con los alumnos que presentan NEE, es necesario realizar una evaluación inicial o diagnóstica del grupo, al detectarse dificultades mayores de aprendizaje en algún alumno, se recomienda realizar una evaluación más profunda con los alumnos como la evaluación psicopedagógica, (p, 77).

Asimismo afirma que este tipo de evaluación permitirá determinar lo siguiente:

- principales habilidades y dificultades del alumno
- Naturaleza de sus necesidades educativas y
- los apoyos que requiere para satisfacer sus necesidades

Cuestiones que los docentes desconocen y que como se pudo observar mediante la información obtenida por medio del diario de campo y el registro de observación, no realizan, además que la dinámica que establece el docente dentro del grupo es un trabajo de clases, de forma homogénea, que impide llevar a cabo la gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, con base en la premisa tradicional, de que todas las personas eran iguales, pensaban y actuaban de la misma manera, aprendían de la misma manera. Por consiguiente, se detectó que el método utilizado por el docente en su proceso de enseñanza aprendizaje es estándar, el mismo para todos los estudiantes, los mismos recursos educativos etc.

Esta situación también es observada en el cuestionario [IC 1] y la entrevista [E-G-G=]

¿De qué forma trabaja en clase la diversidad de los alumnos?

Como se puede porque no hay tiempo [IC 1]

Por lo regular en equipos en donde cada equipo tenga niños con diferente aprovechamiento [E-G=G:]

trabajo uniforme [IC 1]

Esto también, está relacionado con las siguientes respuestas, en donde los docentes describen a los alumnos por su comportamiento.

Describa de manera general las características del grupo que atiende

Es un grupo imperactivo un poco flojo y muchos problemas de conducta [IC 1]

Existen problemas severos de conducta [IC 1]

Es un grupo heterogeneo en donde se encuentra todo tipo de alumnos [IC 1,]

¿Hay alumnos con NEE integrados en su clase?

Si son aquellos alumnos que presentan una discapacidad, presentan problemas de conducta, son lentos para trabajar, déficit de atención. [E5-G-G 5/ A]

Con ello, se observa que los docentes desconocen las características de los alumnos, sus necesidades e inquietudes, esto también, se relaciona con la siguiente pregunta, en donde mencionan que las necesidades educativas que ha enfrentado en su práctica educativa es trabajar con los alumnos con discapacidad o con problemas de conducta.

Mencione las necesidades educativas (NE) que se han presentado en su práctica docente

Motora - discapacidad intelectual déficit de atención con imperactividad [IC 1]

Tengo un niño down que requiere un aprendizaje diferente ya que no alcanza el mismo nivel que sus compañeros [IC 1]

problemas de conducta [IC 1]

Se hace evidente que los profesores no identifican lo que es una Necesidad Educativa (NE), confundiéndola con problemas de la conducta, la apariencia física o el nivel intelectual del alumno. De acuerdo con Blanco (1999), la cual menciona que en la escuela existe una tendencia muy arraigada a percibir las diferencias en función de

un criterio normativo, de tal manera que a aquellos alumnos que no se ajustan a los criterios establecidos como normales, son considerados como diferentes, (p, 9).

Asimismo, Blanco citada por Ávila & Esquivel (2009), afirma que las diferencias entre los seres humanos es lo común y no lo excepcional. Sin embargo, al igual que ocurre en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se obvian, se niegan y se valoran negativamente, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para los distintos colectivos (p. 16).

En igual forma, con los datos obtenidos en el diario de campo, los registros de observación que se realizaron dentro del salón, los cuestionarios y las entrevistas sobre su quehacer cotidiano, es posible evidenciar que la dinámica que lleva a cabo el docente para impartir su clase, es únicamente la utilización del libro de texto y el cuaderno de los alumnos forzando a los alumnos que presentan NEE a adaptarse a la dinámica del docente, aun cuando sus posibilidades de realizarlos sean mínimas.

Se considera que, es posible que la dinámica que se lleva dentro del aula y el discurso de los docentes es producto contexto y de la época en que estos fueron formados, con la concepción dominante del modelo medico terapéutico, dando como consecuencia un modelo pedagógico tradicional.

Noción que se encuentra confirmada, mediante los datos personales que proporcionaron los docentes en cuanto a su edad, que oscila entre los 30 y 40 años de edad, lo cual indica que los profesores cuentan con una importante antigüedad, con gran experiencia y conocimiento del sistema educativo, y que, disponen de ciertas habilidades y estrategias, las cuales les sirven de base para poder definir qué paradigma seguir en el desarrollo de su práctica educativa.

De acuerdo con Ávila & Esquivel (2009), el actuar del profesor depende de:

- La preparación profesional
- Predisposición de los docentes respecto de las personas que presentan NEE

Al señalar que no están preparados para el trabajo con alumnos con dificultades o que están acostumbrados a trabajar con niños normales, se evidencia que los docentes se marginan del proceso de integración.

La integración y la atención a la diversidad no la asumen como parte de su quehacer pedagógico, sino que la vinculan a especialistas o a escuelas especiales, a instituciones y profesionales muy distintos de ellos, no perteneciendo a su sistema de vida o a su mundo cotidiano. Los docentes otorgan significado a su quehacer pedagógico de acuerdo con situaciones vívidas, de acuerdo con su entorno y con su realidad.

Con respecto de la preparación profesional de los docentes, es posible afirmar que, a partir de los tres modelos de atención hacia los alumnos que presentan NEE, desarrollados históricamente, en el campo educativo, esos modelos han moldeado en los educadores, verdaderas ideologías o sistemas de creencias que los orientan en el desempeño de su labor diaria..

Generando a su vez, **la predisposición del docente ante los alumnos con NEE**, que origina, en consecuencia, una actitud poco favorable hacia la integración educativa, como se muestra a continuación por medio de sus comentarios;

Discurso de los docentes:

El trabajo con estos niños es difícil debido a que es más personalizado y lento [IC 1]

Los alumnos no aprenden [IC 1]

Su aprovechamiento escolar es muuuy bajo [IC 1]

Estos alumnos requieren atención de un especialista [IC 1]

Respuesta de la entrevista: para poder sacar adelante a estos alumnos se requiere del especialista
[E4, G-G 4/A]

De lo anterior, se desprende que los docentes fijan sus expectativas en los alumnos que presentan NEE, a través del criterio de que todos los alumnos deben aprender y trabajar al mismo ritmo, cuando se percatan de las NEE de algunos alumnos, sus expectativas cambian hacia ellos.

De acuerdo con Marchesi (1990) se considera que las expectativas de los profesores hacia el aprovechamiento escolar de los alumnos que presentan NEE, es un factor enormemente condicionante para obstaculizar o facilitar el éxito de los aprendizajes de estos alumnos, (p, 29)

2. Práctica docente: Gestión de aprendizajes inclusivos que realiza el docente para los alumnos que presentan NEE

¿Qué estrategia didácticas implementa para lograr aprendizajes inclusivos?

Respuestas:

En coordinación con el maestro de apoyo, se propones algunas actividades de visualización y atención [IC 1]

en algunas ocasiones realizan actividades pero el nivel más bajo

Trabajan en un cuaderno especial [IC 1]

Respuesta entrevista: en educación física y computación le pido a un alumno lo ayuden, dentro del aula implementó diferentes materiales, para que trabaje ya sea recortado, iluminar, rasgar o que haga una plana de su nombre. [E2-G-G 2/B]

Con base en el análisis y la interpretación del discurso manifiesto en las líneas anteriores, se considera que los alumnos que presentan NEE, no participan en las actividades que el docente realiza dentro del salón, la manera de gestionar el aprendizaje y la participación de dichos alumnos, es solicitar un nivel mínimo de exigencia en la complejidad de las actividades escolares, por lo que solo realizan actividades de motricidad fina como iluminar, puntear, recortar, escribir su nombre o hacer una plana de los números del 1 al 20.

Además, esta información se corrobora en la práctica docente de los profesores de esta investigación, ya que, mediante las observaciones que se realizaron en cada uno de los grupos asignados, se hace evidente que los docentes promueven el aprendizaje de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, a través, de actividades, en el nivel más bajo o con material didáctico concreto, de tal forma, que el docente limita y/o evita que participen en las actividades destinadas al grupo regular.

Además, algunos de los alumnos con NEE cuentan con un cuaderno personalizado, que revela que los docentes no realizan ajustes curriculares en su planeación didáctica de acuerdo con las necesidades educativas especiales de dichos alumnos, y los excluyen del proceso educativo de su grupo, individualizando una actividad mínima para ellos.

Con ello, se hace evidente que los docentes de la escuela sujeta a la presente investigación, no aplican los principios pedagógicos establecidos en el Plan de Estudios 2011 que postula la RIEB y que son retomados de la conferencia mundial sobre las NEE, en donde se establece que:

En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz...Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes". (Marchesi: 19)

Por lo tanto, la escuela debe asumir como meta indiscutible el desarrollo de formas de enseñanza que acepten y respondan positivamente a la diversidad y que asuman la necesidad de individualizar la enseñanza como algo valioso y deseable profesionalmente, Lo cual representa opciones de modelos comprensivos de la enseñanza y el abandono de planteamientos elitistas o excluyentes.

No obstante, se pone de manifiesto que en la realidad que se vive en la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada, sucede todo lo contrario, ya que esta situación también se revela mediante la información que aportan los cuestionarios aplicados a los alumnos de los grupos regulares, como se describe a continuación:

¿Cómo participan en la clase tus compañeros que presentan NEE?

que lo pone a ser trabajos en su cuaderno [IC 2]

lo pasa a señalar su nombre y lo pone hacer dibujos [IC 2]

asiendo dibujando le pone a que escriba su nombre [IC 2]

Nada jegan debajo de la mesa [IC 2]

Como se observa, los alumnos responden que las actividades realizan sus compañeros que presentan NEE son en un cuaderno especial de ejercicios de psicomotricidad fina, en donde también realizan otros ejercicios simples, como dibujar, recortar, escribir su nombre etc.

Asimismo, los alumnos responden que la ayuda que les brindan los docentes a los alumnos que presentan NEE, es a través de:

aplicándole trabajos fáciles [IC 2]

en sus trabajos le dice que hacer [IC 2]

Igualmente, los alumnos que presentan NEE, responden que las actividades que realizan dentro del aula son actividades de psicomotricidad fina, e incluso, algunos manifiestan que no realizan ninguna actividad.

Pintar, pegar [IC 3]

Cuaderno, pongo nombre [IC 3]

Los alumnos con discapacidad intelectual responden que las actividades que realiza en el salón, son dibujos en el cuaderno, pintar, escribir su nombre.

Por lo anterior, es posible afirmar que el docente enfrenta amplias dificultades para gestionar aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE.

Para que los docentes puedan gestionar aprendizajes inclusivos para estos alumnos, García et al (2000), afirma que es necesario realizar una evaluación psicopedagógica y de esta manera determinar las ayudas y apoyos que los alumnos requieren para su progreso en el currículo, (p 131).

También, es posible observar que en las estrategias pedagógicas que los docentes implementan en la clase predomina el modelo tradicional, en donde ellos llevan el control de la clase, ya que por lo regular las actividades que realizan los alumnos son en sus libros, con algunas actividades lúdicas y el trabajo en equipo es escaso. Al respecto, los docentes manifiestan que:

Los alumnos no saben trabajar en equipo [diario de campo]

El trabajo en los libros les permite tener el control del grupo [diario de campo]

5.1.1 Resultados de la investigación

Hay demasiada ausencia del otro en nosotros
Carlos Skliar

Con base en lo anterior, es posible afirmar, en el estudio de caso realizado en la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, demostró condiciones poco favorables para llevar a cabo la integración educativa de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad.

Particularmente, se develo que existe una serie de problemas relevantes en la dinámica de gestión de aprendizajes inclusivos, entre los que cabe señalar:

- Los docentes manifiestan ideas poco precisas acerca de los conceptos de discapacidad y las NEE
- La escasa o nula planificación previa para gestionar aprendizajes inclusivos para lo alumno que presentan NEE
- La existencia de una metodología didáctica basada exclusivamente en la utilización del libro de texto y que considera a los alumnos como un grupo homogéneo.
- En el aula, se aprecia un clima de poca tolerancia e inadecuada atención hacia los alumnos que presentan NEE, los cuales son percibidos como un problema
- El docente carece de formación específica para atender a estos alumnos
- El docente desconoce estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos que presentan NEE,
- En los docentes prevalece la idea de que el personal de apoyo debe atender a los alumnos que presentan NEE
- No asumen a la integración y a la atención a la diversidad como parte de su quehacer pedagógico, sino que la vinculan a especialistas o a escuelas

especiales, a instituciones y profesionales muy distintos de ellos, no perteneciendo a su sistema de vida o a su entorno cotidiano.

De lo anterior, se desprende que los discursos antes develados, están conformados por esquemas de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos dominantes de la sociedad. Lo que implica una situación de violencia simbólica, debido a la falta del reconocimiento de la diversidad, desencadenada en la discriminación y en la negación del otro.

Tal como lo describe Moscovici (1981), existen tres elementos que constituyen los significados y la representación simbólica, los cuales, se observan íntimamente relacionados en la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada, a saber:

- *la actitud: bajas expectativas en cuanto a su aprendizaje*
- *la información: no cuentan con información de la integración educativa, además, el docente no se auto capacita*
- *el campo de representación. modelo medico terapéutico, en donde perciben a los alumnos como enfermos.*

Aquí, el primer elemento que es **la actitud**, se manifiesta como la disposición positiva o negativa que tiene una persona hacia el objeto de la representación. Este elemento dinamiza y orienta las conductas hacia los alumnos con NEE, el cual ocasiona una serie de reacciones emocionales e implicando a las personas con mayor o menor intensidad. Se puede considerar el componente más aparente, real y conductual de la representación.

En el segundo elemento que es **la información**, se refiere al volumen de conocimientos que los docentes tienen de los alumnos con NEE, de la integración educativa, modelos pedagógicos vigentes, es decir, la organización o suma de conocimientos con que cuenta el docente

Finalmente, el tercer elemento, **el campo de representación**, da a conocer la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de un grupo a otro e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas.

Por todo lo anterior, es posible afirmar que la predisposición y el significado del docente ante los alumnos que presentan NEE, ha jugado un papel fundamental en la gestión de aprendizaje inclusivos, mismos que han obstaculizado el éxito académico de dichos alumnos.

El reto al que se enfrentan los profesores y que se integra en las dimensiones que se acaban de señalar, es como llevar a la practica la gestión de aprendizajes inclusivos para lograr el aprendizaje y la participación de los alumnos con NEE: cómo organizar el aula, cómo propiciar su aprendizaje y participación, cómo satisfacer eficazmente las distintas demandas que plantean estos alumnos y sobre todo cómo trabajar con la diversidad.

Se considera, que la orientación a seguir para superarlo, coloca en un primer plano, la necesidad de formación, capacitación y actualización de los docentes, lo cual debe centrarse en aprehender la forma en cómo trabajar en el aula, de tal manera que incluya la gestión de aprendizajes, de todas aquellas habilidades y estrategias para planificar, desarrollar y evaluar, el trabajo en el aula, en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos que presentan NEE, con o sin Discapacidad.

En un segundo plano, es de fundamental importancia, desarrollar la confianza y la actitud positiva y comprometida del docente en su tarea, considerándose como un detonador que favorezca a su vez, las actitudes positivas de toda la comunidad educativa, hacia la integración, con el propósito esencial de lograr repercusiones favorables en el progreso educativo de dichos alumnos.

Conclusión

En conclusión, es posible afirmar que en la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada, la Gestión de aprendizajes Inclusivos que realizan los docentes para los alumnos que presentan NEE, está situada en una perspectiva tradicional, del modelo médico terapéutico, utilizado en educación especial, hace más de un siglo y medio, modelo que está centrado en el déficit del propio alumno y en consecuencia, su atención corresponde al docente de educación especial, no obstante, que en la actualidad, existe una clara y explícita normatividad por parte de organismos internacionales y nacionales, particularmente la SEP, con relación a la conceptualización de atención a la diversidad, con un enfoque social y una práctica diversificada, que atienda a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos en el grupo, principalmente, de aquellos alumnos con NEE, con o sin discapacidad, la cual, es ignorada por parte de los actores educativos encargados de llevarla a cabo en su práctica docente.

Además, no obstante, de que los alumnos que presentan NEE comparten los mismos espacios escolares con los alumnos de los grupos regulares, carecen de un trato equitativo y de respeto a sus diferencias individuales, tal se revela en el discurso de los actores, sujetos a la presente investigación, así como lo manifiestan sus prácticas caracterizadas aún por la discriminación y la segregación de dichos alumnos, motivo del presente estudio de caso, en el que, reiteramos, se manifiesta, que los docentes continúan realizando prácticas de distinción y etiquetación, producto una educación tradicionalista, con una fuerte tendencia a la homogeneización de la enseñanza.

Además, la conceptualización basada en un paradigma añejo, del modelo médico terapéutico, acerca de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, continúa vigente, lo que dificulta significativamente un significados sociales trascendentes que impacten en prácticas que atiendan a la diversidad y en consecuencia, en la gestión de aprendizajes inclusivos. Se considera que, para lograr

la integración educativa exitosa, de alumnos con NEE, asociadas o no a la discapacidad, habrá que trascender ese paradigma obsoleto, hacia un enfoque social y de atención a la diversidad, construyendo una cultura inclusiva, que permita una comprensión distinta, con un amplio significado social, que implica no solo considerar las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sino también a las implicaciones del contexto familiar, educativo y social, en donde es posible identificar las ayudas y recursos pedagógicos, materiales y humanos que se requiere proporcionar a dichos alumnos, para favorecer su aprendizaje y su participación social y así, promover su desarrollo personal, social de forma íntegra.

Sugerencias

- Trascender la perspectiva del modelo médico terapéutico.
- Cambios conceptuales y significados distintos acordes con el paradigma actual de atención a la diversidad
- Aplicación de la metodología que propone la RIEB, que contempla estrategias didácticas flexibles en la educación básica, que incluye a la diversidad.
- Elaboración de la evaluación psicopedagógica y en consecuencia, de los ajustes curriculares, materiales y profesionales, acordes con las necesidades del alumnos
- Adecuación de los criterios de evaluación, en función de las características y evolución personal de cada alumno
- Capacitación y actualización adecuadas de los docentes para enfrentar con éxito los retos de la integración educativa de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad.
- Convicción, Disposición y compromiso del docente hacia el cambio
- Promover en el aula un ambiente inclusivo a través del trabajo colaborativo, finalmente,
- Implicar a los padres de familia en el proceso de integración educativa.

En definitiva, se requiere revolucionar los esquemas tradicionales de los docentes, lo que repercutiría significativamente en el mejoramiento de la atención de estos alumnos, a partir de conceptualizaciones más acordes a la realidad educativa actual, así como de una sensibilización a la comunidad escolar acerca de la atención a la diversidad y del significado de las NEE, solicitando un trato digno y respetuoso hacia los alumnos pero sobre todo, favorecer el logro de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad.

Se reitera, que es necesario abandonar el modelo del déficit, que marca y resalta las limitaciones de los alumnos que presentan NEE, y/o discapacidad, creando predisposición negativa de los docentes en su atención. En su lugar, destacar sus posibilidades y capacidades, lo que conduciría a una exitosa gestión de aprendizajes inclusivos en el ámbito del aula regular y con ello a una escuela abierta a la diversidad.

Todos estos factores, permitirían consolidar las condiciones necesarias para valorar la viabilidad y la efectividad del programa de integración educativa, así como desarrollar la investigación educativa en este campo, además, promover la toma de decisiones por parte de los docentes y con ello, mejorar su práctica educativa con base en, la gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad.

Para finalizar, cabe destacar que consolidar una escuela abierta a la diversidad, no es sólo responsabilidad del maestro de apoyo, ya que es una tarea que exige el compromiso de todas las autoridades educativas, docentes de escuela regular, padres de familia y la sociedad en su conjunto, por lo que es se hace necesaria su incorporación, su reflexión, en torno a la forma de ver, comprender y actuar en función de la integración de los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad, en el

ámbito de la educación regular, y en la sociedad en general, por lo tanto, es una tarea de todos y no únicamente, de la educación especial (UNESCO 1994).

Conclusión General del proyecto de investigación

Durante el desarrollo de la presente investigación denominada gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE, integrados en el aula regular, nos pudimos dar cuenta que a través de la historia de la humanidad, las personas con diferencias físicas, psicológicas y sensoriales, han sido clasificadas y etiquetadas de acuerdo a ciertos rasgos, características o comportamiento, que originaron un trato y atención correspondiente a estas categorías. Además, fueron aislados, rechazados y marginados de los demás.

No obstante, a partir de la presión ejercida por grupos de personas discapacitadas y académicos especializados defensores de los derechos de las personas que presentan NEE, principalmente de aquellas con discapacidad, los cuales pusieron de manifiesto la segregación socioeducativa, que padecían y que era uno de los signos que evidenciaban los prejuicios de la sociedad contra ellos.

Este movimiento ideológico social fue relacionado con un nuevo enfoque que dio un paso del modelo médico e individual a un enfoque de valores sociales y de derechos, dando un giro positivo a la conceptualización de la discapacidad de las personas.

Es por ello, que a partir de estos movimientos, diversos organismos mundiales reconocieron que las personas con discapacidad tenían los mismos derechos que los demás y que no podían seguir en escuelas separadas, se comprometieron a garantizar sus derechos y su integración social

Como referente explicativo de esta situación **En el Capítulo I.** Titulado Políticas Públicas Internacionales y Nacionales para la atención de los alumnos que presentan NEE, logramos hacer un pequeño recorrido de forma general de las conferencias Internacionales que se llevaron a cabo a favor de los alumnos que presentan NEE, así como de las Políticas Públicas Nacionales que México implementó en congruencia con los compromisos asumidos internacionalmente, que promueve origen cambiar viejos modelos existentes, prácticas pedagógicas segregacionistas, e impulsa así la integración educativa de estos alumnos.

Conjuntamente, pudimos visualiza que a pesar de que se ha logrado grandes avances en cuanto a la atención de los alumnos que presentan NEE, aún no se ha logrado un impacto significativo, pues, aún existen en nuestro sistema educativo practicas segregacionistas, que no permiten que los alumnos que presentan NEE aprendan y participen con su compañero de aula.

Es posible que estos cambios no se hayan logrado debido a la atención que recibieron estos sujetos en épocas anteriores, los cuales se ha atravesado desde la conformación de profesionales especiales y los modelos educativos que son; el médico-asistencialista, el médico-terapéutico y el educativo que permearon su atención, los cuales pudimos rescatar en el **Capítulo II.**, denominado: La provisión de los servicios educativos: de las escuelas de perfeccionamiento a la integración educativa.

Con base a los tres modelos educativos, nos dimos cuenta que a partir de su contexto histórico social han generaron estereotipos, prejuicios e imágenes predominantemente negativas. Pues, a pesar que de que a nivel internacional y nacional ha habido eventos importantes que marcan una nueva visión social de las personas que presentan NEE, en nuestro país parece prevalecer una comprensión individual y medica de la discapacidad, al encontrarse posiblemente arraigada dentro de la visión tradicional hacia la discapacidad marcada dentro del modelo asistencialista y terapéutico.

Además la sociedad desconoce su papel en las transformaciones necesarias para llevar a cabo su integración social, perpetuando así una orientación negativa y segregacionista.

Cabe destacar que se hace necesario que la sociedad desarrolle una visión distinta acerca de los menores con NEE, con o sin discapacidad, cambios que se reflejen en sus valores, sus actitudes y sus prácticas, congruentes, con los planteamientos actuales de la educación, en generales y de las escuelas en particular.

Dichos cambios implican necesariamente el reconocimiento:

- de los nuevos enfoques de la discapacidad y de las NEE
- explícito del derecho de todos, a la educación y de que ésta se desarrolle en igualdad de oportunidades, en donde la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos.

En este sentido, **El Capítulo III**. Denominado: Construcción Conceptual de la gestión de aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE, integrados en el aula regular, pudimos rescatar investigaciones realizadas por diferentes autores orientados a la práctica del docente ante la integración de los alumnos que presentan NEE. En estas investigaciones nos dimos cuenta que estos autores rescatan aspectos positivos y negativos de algunos contextos educativos donde se ha llevado la integración educativa.

De esta forma visualizamos que la integración educativa en estos contextos educativos es positiva, sin embargo, las escuelas no cuentan con un proyecto de la integración educativa, ni con el equipo necesario, que su infraestructura no era acorde con las necesidades de los alumnos, que las no cuentan con un capital destinado para capacitar y para actualizar a los docentes.

En referente al apartado Perspectiva Teórica de la Gestión de Aprendizajes Inclusivos para los alumnos que presentan NEE, que establece los conceptos: problemas de aprendizaje, Discapacidad, Integración Educativa, Necesidades Educativas Especiales, Diversidad, Inclusión & Exclusión, Diferente & Diferencia, Otredad & Alteridad, Identidad, Interculturalidad y Gestión de aprendizajes inclusivos.

Aprendimos que dichos términos cambiaron de acuerdo con la etapa en que se contextualizaron, del déficit a la Discapacidad y este hacia las Necesidades Educativas Especiales, actualmente barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos que presentan NEE.

Hoy conceptualizamos a las personas con discapacidad como:

...aquellas que sufren restricción en la clase o en la cantidad de actividades que puede realizar debido a dificultades corrientes causadas por una condición física, una condición mental o un problema de largo plazo. Se excluye las discapacidades de corto plazo debidas a condiciones temporales como piernas rotas o enfermedades, solamente debe incluirse las enfermedades que duren más de seis meses, (INEGI 20010: 14).

Por otro lado, en el **Capítulo IV y V**, en donde presentamos el proceso metodológico, el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, estos aportados nos ha brindado la oportunidad de conocer los avances y las restricciones de la integración educativa en la escuela de esta investigación, así, como la forma en que se han gestionado aprendizajes inclusivos para los alumnos que presentan NEE. Asimismo, fue posible verificar que, aunque la integración educativa abarca normativamente los diferentes contextos educativos, la IE de los alumnos que presentan NEE no se ha logrado plenamente, pues los docentes de la de la Esc. Sebastián Lerdo de Tejada, enfrentan grandes dificultades para brindar atención a estos alumnos., entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

- La población que presenta NEE, no accede en igualdad de condiciones a la educación que el resto de la población
- Las escuelas no cuentan con la infraestructura y el material pedagógico, acorde a las diferentes discapacidades
- En los contextos educativos existe un enfoque centrado en el déficit, en donde prevalece el modelo Médico- terapéutico

Por todo lo anterior, es posible afirmar que la predisposición y el significado del docente ante los alumnos que presentan NEE, juega un papel fundamental en la gestión de aprendizaje inclusivos, mismos que han obstaculizado el éxito académico de dichos alumnos.

Los resultados del presente proyecto de investigación, evidenciaron que aun cuando los alumnos con NEE, con o sin Discapacidad, ya se encuentran dentro de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, el trabajo del docente no se ha orientado hacia la gestión de aprendizajes inclusivos que incorporen, de manera preponderante, la inclusión de todos los alumnos, la atención a la diversidad. Cuya función implica asistir y mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio del cual los niños y los jóvenes desarrollen sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y que respeta sus derechos individuales y sociales.

Además, en el presente proyecto de investigación, se hizo evidente que, el ingrediente fundamental para transitar en prácticas que atiendan a la diversidad en las aulas regulares, es la construcción social de las NEE, con o sin Discapacidad, Es decir, proporcionar a los profesores herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan modificar sus esquemas previos, sus representaciones simbólicas, primordialmente, las que han establecido sobre los alumnos que presentan NEE, de esta forma, reemplazar sus visiones por nuevos enfoques, centrados en la diversidad, así como sus actitudes hacia la atención de la diversidad, solo así, se podrán lograr

cambios en la transformación de las prácticas en el aula y en la gestión de los aprendizajes inclusivos para estos alumnos.

Se puede decir, que el reto al que se enfrentan los profesores consiste en llevar a la práctica la gestión de aprendizajes inclusivos para lograr el aprendizaje y la participación de los alumnos con NEE: cómo organizar el aula, cómo propiciar su aprendizaje y participación, cómo satisfacer eficazmente las distintas demandas que plantean estos alumnos y sobre todo cómo trabajar con la diversidad.

Se considera, que para superarlo, es necesaria la formación, capacitación y actualización de los docentes, lo cual debe centrarse en aprehender la forma en cómo trabajar en el aula, de tal manera que incluya la gestión de aprendizajes, de todas aquellas habilidades y estrategias para planificar, desarrollar y evaluar, el trabajo en el aula, en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos que presentan NEE, con o sin Discapacidad.

Además, desarrollar la confianza y la actitud positiva y comprometida del docente en su tarea, considerándose a sí mismo, como un detonador que favorezca a su vez, las actitudes positivas de toda la comunidad educativa, hacia la inclusión educativa, con el propósito esencial de lograr repercusiones favorables en el progreso educativo de dichos alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow M. (1995), *Necesidades Especiales en el aula*. España: Nancea

Alemán, A. & Villuendas, G. (2004), *las actitudes del profesor hacia los alumnos de NEE*. Universidad de Granadas-Universidad Autónoma del Edo. De México.
Revista de Ciencias Sociales N° 034

Álvarez-Gayou J. (2009). *Cómo hacer Investigación Cualitativa fundamentos y metodología*. México, D.F. Paidós.

Ávila, A. & Esquivel, V. (2009), *Educación Inclusiva en Nuestras Aulas. Volumen 37*.
Centroamérica: Coordinación Educativa y Cultura Centroamericano
CECC/SICA

Arnaus, R. (2006), *Una construcción social de la discapacidad: el movimiento de vida independiente*. Castello: Universitat Jaume

;

Ávila, P. compilador, (2003), *La investigación-Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones*. Bogotá: Antropos

Barraza M. (2001). *La opinión de los maestros de educación básica sobre la integración escolar: caso maestros-alumnos de la UPD*, Durango-México: UPD

Blanco, R. (1997), *Integración y Posibilidades Educativas, un Derecho para Todos.*

Chile: boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe,
No. 44

_____ (1999), *Hacia una escuela para todos y con todos.* Boletín Proyecto Principal
de Educación en América Latina, No. 48

_____ (2010), *Sistema de Información Educativa de los Estudiantes con
Discapacidad (SIRIED). Propuesta Metodológica.* Chile: Oficina Regional de
Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)

_____ (2008), *Programa Regional de Educación Inclusiva (PREI).* Chile: Oficina
Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)

Booth, T. & Ainscow, M. (2002), *Guía para la evaluación y mejora de la educación
inclusiva.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

CONADIS (2009-2012), *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con
Discapacidad. Por un México incluyente (PRONADDIS): construyendo alianzas
para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad.*
CONADIS: México

De León, N. (2006), *De la Educación Especial al Paradigma de la Cultura de la Diversidad y la Educación Inclusiva: el caso del Instituto Herbert*. Redaly

Devalle & Vega (2006), *una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires-Argentina: AIQUE

DEE (2011-2012), *Guía Técnica USAER*. México: SEP

Diez, C. (2004), *Las Necesidades Educativas. Política Educativa entorno a la Alteridad*. Buenos Aires: Cuaderno de Antropología Social N-19

Echeita, G. (1994), *A favor de una educación de calidad. Cuadernos de Pedagogía*, N° 228. Barcelona

Gasteiz, V. (2012), *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*. Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

García, Escalante, Escandón, Fernández & Puga (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP

González, F. (2000), *Investigación cualitativa en psicología*. México: Thomson.

Lacan, J. (2002), *Seminario 3. La psicosis*. Buenos Aires: Paidós.12ª ed.

INEGI (2004), *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*.
Aguascalientes-México

Marchesi, Coll & Palacios (1990), *Desarrollo psicológico y educación: III Necesidades
Educativas Especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza

Marchesi, S., & Verdugo, A. (2004), *La declaración de salamanca sobre Necesidades
Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva. Salamanca:
publicaciones del INICO*

Mares, M. & Ito S. (2005), *Integración Educativa: perspectiva de los actores
encargados de realizarla*. México: COMIE. Revista mexicana de investigación
Nº 10

Martínez, J. (2004), *Estrategias Metodológicas y Técnicas para la Investigación Social*.
México: Universidad Mesoamericana

Ministerio de educación y ciencia, SEE (2008), *Conferencia mundial sobre
necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España. 7-
10 de junio 1994*. Impreso en México

Moreno & colaboradores (2011), *Módulo I: Educación Inclusiva y Especial*. República del Ecuador: Ecuador: Quito. Vicepresidencia

ONU (2006), *Los principales tratados internacionales de derechos humanos. Declaración universal de los derechos humanos*. Nueva York y Ginebra: oficina del alto comisionado de las naciones unidas para los derechos humanos

_____ (2008), *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*

Palacios A. (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca

Pérez S. (1998), *Investigación Cualitativa” Retos e interrogantes*. Tomo I y II, Madrid, España: editorial Muralla

Pérez C. (2009), *El Constructivismo en los espacios educativos*. Córdoba. – 1ª. ed. CECC/SICA

Rodríguez G., Gil F., García J. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

Rojas S. (1989), *Investigación social teoría y praxis*. México: Editorial Plaza y Valdez

Romero, Inciarte, González & García (2009), *Integración Educativa: visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas Venezuela*: Revista de Investigación Educativa N° 9

Sánchez, Acle De Agüero, Cupich, & Rivera (1990-2001), Volumen 4. *Educación Especial en México. Parte III*. México-COMIE (comie@servidor.unam.mx)

Sánchez, A. (1999), *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad

_____ (2002), *La Integración de las Minorías Étnicas: Hacia un Educación Intercultural*. Curso: "Formación Específica En Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos". Murcia: Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Sánchez, P. (2006), *discapacidad, familia y logro escolar*. México: Revista Iberoamericana de educación (ISSN: 1681, 5653).

Sánchez, P. (2003), *Aprendizaje y Desarrollo. Parte III educación Especial en México*: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE).

Sánchez R. (2004), *La Transformación de los Servicios de Educación Especial en México*. México: D.F

SEIEM (2006-2011), *Programa de Desarrollo Institucional*. México: D.F

SEP (2010), *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión Histórica a través de los Servicios Educativos*. Dirección de Educación Especial: D.F

_____ (2001), *Antología de educación Especial*. México: SEP

_____ (2002), *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP

_____ (1993), *Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación*. México

_____ *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México 1992

_____ (2010), *Guía para Facilitar la Inclusión de los Alumnos con Discapacidad en las escuelas que participan en el programa Escuelas de Calidad*. México: SEP

_____ *Glosario de Educación Especial-Programa de Fortalecimiento, Educación Especial, Integración Educativa.* México: SEP

_____ (2006-2007), *Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional periodo escolar.* México D.F: DGAIR

_____ (2010), *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.* MASEE. SEP-DEE

_____ (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.* México: SEP

_____ (2004), *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.* México: SEP

_____ (2002), *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEE y IE).* México: SEP

_____ Programa Nacional de Educación 1995-2000: México: SEP

_____ Programa Nacional de Educación 2001-2006: México: SEP

SEP-ANUIES (2002), *Manual para la integración de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: SEP-ANUIES

_____ (2007), Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP

Silva, S. (2007), *Atención a la Diversidad. Necesidades Educativas: guía de actuación para docentes*. España: Ideas Propias

Spradley, J. (1980), *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston. New York

Stake, R. (2007), *Investigación con estudio de caso*, Madrid, Morata, 4ª ed.

UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Aprobado por la conferencia mundial sobre educación para todos Celebrada en Jomtien Tailandia el 5 de marzo de 1990*

_____ (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Celebrada en Jomtien Tailandia del 5 de marzo de 1990: Nueva York*

_____ (1994), *Declaración de Salamanca y su marco de acción sobre las necesidades educativas especiales*. España

_____ (1999) *Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la declaración y el marco de acción de salamanca*. Francia

_____ (2000), *Marco de Acción de Dakar, educación para todos: cumpliendo nuestros compromisos comunes, adoptado en el Foro mundial sobre la educación*, Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000. Impreso en Francia

_____ (2007), *Una educación para todos, un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires. Documento de discusión sobre política educativa en el marco de la II reunión intergubernamental del proyecto regional de América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC- responsable Blanco R.)

_____ (2009), *Directrices sobre política de inclusión en la educación*. Paris

Vega g. (2009), *Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? Chile: estudios pedagógicos, revista N° 2*

Taylor, S. & Bogdan, R. (1986), *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Velasco, M. & Díez de Rada, A. (1997), *La lógica de la investigación etnográfica*.

Barcelona: Trotta

FUENTES DE CONSULTA

Booth, t. & Ainscow (2000), *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación*

Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las escuelas.

España: Madrid. Recuperado el 16 de julio 2012

en:<http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/glosario.htm#barreras>

eras

Bernal D., & Alarcón M. E. *Primeros acontecimientos entorno a la educación especial*

en México (1774-1936). Recuperado el 7 julio de 2012 en:

<http://revistarayuela.ednica.org.mx/sitesdefaul/files/art.daniel>

CONAPRED (2007), *Convención sobre los derechos de las personas con*

discapacidad y protocolo facultativo. Recuperado el 7 de julio de 2012

en:<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Tratlnt/Derechos20Humanos/D39TER.pdf>

Díaz, J. (2005), *La Integración de las Personas con Discapacidad a la Educación*

Superior. Caso Guatemala. Recuperado el 17 de julio del 2012, disponible en:

www.redalyc.org/articulo

Diario Oficial de la Federación (DOF-2011), *Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad*: Disposiciones generales. Disponible en:http://www.diputados.gob.mx%2FLeyesBiblio%2Fpdf%2FLGIPD.pdf&ei=4gZ4U_PtNI2fqAalwYCgBw&usg=AFQjCNG3xkceNTdgeu4bnAOzvmYcjcAZ2Q&sig2=tcpRCdcl16OC0zWDJ4Be7g

Duk H. (2007), *"Inclusiva" Modelo para Evaluar la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes*. España: revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 5, núm. 5e. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa-55121025027>

Ega C y Sarabia A. (2001), *Clasificación de la OMS sobre discapacidad* recuperado en 16 de julio del 2012, disponible en:
<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Publicaciones.htm>

Guajardo E. (1994), *la integración educativa y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Revista Latinoamericana de educación inclusiva. Recuperado el 16 de julio 2012 en:<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.20Ed.20Inc.20Vol3,1.pdf>

INEGI (2001), *Presencia del tema de discapacidad en la información y estadística*. Marco teórico y Metodológico. México: INEGI. Recuperado en www.inegi.gob.mx-atencion.usuario@inegi.gob.mx, el 16 de julio del 2012

_____ (2010), *Población con Discapacidad en México*. Recuperado en:
<http://cuéntame.inegi.org.mx/población/discapacidad.aspx?> 18de agosto 2012

Libro blanco (1989) *la reforma del sistema educativo*. Ministerio de Educación y
Cultura-MEC. Recuperado en agosto del 2012:

http://ruc.udc.es/dspace/btstream/2183/6675/1/rep_3-6pdf

Ministerio de Educación y Cultura (1998), *libro blanco para la reforma del sistema
educativo*. Recuperado el 7 julio 2012. Disponible en
http://ruc.edu.es/dspace/bitstream/2138/6675/1/RGP_3-6PDF

Portal de Ecatepec <http://ecatepec.com/historiaecatepec.htm> #, recuperado el 18 de
agosto 2012

UNESCO (2007), *Revista electrónica Iberoamericana vol-5 n-3*, disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55130502.pdf>, recuperada el 8 septiembre
de 2012

Revista Rayuela <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sitedefaul/files>

Torres R. M. (2000), *Derecho a la Educación es mucho más que acceso de niños y
niñas a la escuela*. Madrid-Buenos Aires Recuperado en
<http://www.fronesis.org> el 16 julio de 2012

_____ (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París

ONU (1994), *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Recuperadas el 13 julio 2012 en:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres1.htm-Finalidad>

_____ *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Recuperadas el 13 julio 2012 en:
<http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/NormasuniformessobreigualdaddeoportunidadesparalaspdcdONU.pdf>

ANEXOS

ANEXO No.1. PROGRAMAS DE ACCIÓN PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Nombre del programa	Institución responsable	Objetivo
Programa de Atención a Personas con Discapacidad	Sistema Nacional DIF	Prestar servicios de rehabilitación integral a la población con discapacidad o en riesgo de presentarla, con el propósito de contribuir a su integración social.
Programa de Integración Laboral para Personas con Discapacidad, 2001-2006	Secretaría de Trabajo y Previsión Social	Lograr a nivel nacional la integración o la reintegración de las personas con discapacidad en actividades productivas, a través de la coordinación de las diferentes instancias de los sectores.
El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa	Secretaría de Educación Pública	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, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.
Programa de Emprendedores con Discapacidad (ECODIS)	ORPIS	Incorporar a alguna actividad productiva o de empleo a las personas con discapacidad y con ello crear condiciones que fortalezcan el acceso a un proyecto de vida sustentable de derechos humanos y que fomente un cambio cultural en la población.
Programa de Acción para la Prevención y Rehabilitación de Discapacidades (PreveR-Dis)	Secretaría de Salud	Atender la discapacidad como problema emergente de salud pública. Impulsar y fortalecer el desarrollo de los programas de prevención y de atención a la discapacidad mediante la participación de las instituciones de los tres órdenes de gobierno y de la sociedad civil en general.
Programa de Apoyo a Personas con Discapacidad en el Medio Rural	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación	Lograr la incorporación de las personas con discapacidad a proyectos productivos en igualdad de oportunidades.
Programa Nacional de Accesibilidad a Inmuebles Públicos Federales	Secretaría de Comunicaciones y Transportes	Lograr la adecuación e implementación de accesibilidad tanto física, como al transporte y a las comunicaciones.

ANEXO No. 2. DIARIO DE CAMPO

Fuente: elaboración propia

Objetivo:			
Observador:	Escuela:	Fecha de:	Fecha de transcripción: El mismo día
Profesor/a	Edad:	N° de alumnos: Grado.....Grupo.....	Hora de.....a.....
Experiencia del profesor: Poca-Mucha	Enseñanza directa:		
Observación		Reflexión	
Descripción del aula		Orientación pedagógica	Referencia a:
Zona de aprendizaje Micha-poca	Libro de texto Poca-mucho	Objetivo del profesor Didáctico Poca-mucho	Método-científico Poca-mucho
Zona de ciencias Poca-mucho	Ejercicios estándar Poca-mucho	Heurístico Poca-mucho	Tecnología Poca-mucho
Zona de competición Poca mucha	Resolución de problemas poca mucho	Filetico Poca-mucho	Ética Poca-mucho

ANEXO No. 3. CRONOGRAMA DE VISITAS EN EL AULA

Fuente elaboración propia.

Docente:						
N° de alumnos:		Fecha:				
Grado y grupo	Hora	lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
2 "A"						
2 "B"						
3 "A"						
3 "B"						
4 "A"						
4 "B"						
5 "A"						
5 "B"						
6 "A"						

ANEXO No. 4. CEDULA DE REGISTRO DE OBSERVACION

REGISTRO DE OBSERVACION		REGISTRO N°				
		<input type="text"/>				
OBJETIVO: (¿Qué, para que, como y/o a través de qué?)						
FECHA:						
	SITUACION:					
	LUGAR					
	CONDUCTA					
NOTAS:						

ANEXO No. 5. CUESTIONARIO AL DOCENTE

No

Objetivo: conocer las percepciones y conceptualizaciones del docente ante la integración de los alumnos que presentan NEE

DATOS GENERALES

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____ Sexo: _____
Estado civil: _____ Formación docente: _____
Último grado de estudio: _____ Fecha de ingreso al sistema: _____ Años de servicio
en esta institución: _____ Grado escolar que atiende actualmente:

Clave/s o número de horas: _____
Nivel de carrera magisterial: _____ Grados que ha impartido en los últimos 2
años: _____ Necesidades Educativas Especiales con las que trabaja:

PRÁCTICA DOCENTE

1. Por favor describa su práctica docente
2. Describa de manera general las características del grupo que atiende
3. ¿De qué forma trabaja en clase la diversidad de los alumnos?
4. Mencione las necesidades educativas (NE) que se han presentado en su práctica docente
5. En el grupo que tiene actualmente a su cargo, ¿qué tipo de discapacidades y/o necesidades educativas especiales (NEE) observa?
6. ¿Cómo identifica a los alumnos y alumnos que presentan discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE)?
7. ¿Qué tipo de seguimiento realiza a los alumnos que presentan esta situación?
8. Describa la actitud que asume ante los alumnos con discapacidades y/o necesidades educativas en su rendimiento escolar.
9. ¿A qué dificultades se ha enfrentado al trabajar con los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas?
10. Defina los conceptos de discapacidad y de necesidades educativas especiales
11. ¿Cuál es su opinión acerca de que los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales estén dentro de la escuela regular?
12. ¿Cuáles son las necesidades educativas (NE) con las que ha trabajado a lo largo de su práctica docente?

13. Mencione cuáles son los ajustes que realiza en su planeación educativa, para promover los aprendizajes de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE)
14. ¿Qué estrategias didáctico-pedagógicas utiliza usted en el trabajo con los alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE)?
15. ¿Qué tipo de capacitación o asesoría ha recibido para trabajar con los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE)?

DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD Y/O NECESIDADES EDUCATIVAS

16. ¿Cómo es el desempeño escolar de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales?
17. Describa la participación del alumno con discapacidad y/o necesidades educativas especiales en la clase
18. Narre las actividades escolares que realizan los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales en el aula
19. ¿Qué acciones realiza para promover la participación en clase de los alumnos que presentan discapacidad y/o necesidades educativas (NEE)?
20. ¿Cuáles son las dificultades educativas que presentan los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas al trabajar la curricular de educación básica?
21. Mencione cuál es el ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales
22. ¿Cuál es su opinión al respecto de que las personas con discapacidad y/o necesidades educativas, deberían estudiar en las escuelas de educación especial?
23. Describa el interés y la actitud que tienen los padres respecto a sus hijos en este nivel escolar.
24. ¿Qué recomendaciones ofrece a las familias para que apoyen el aprendizaje de sus hijos?

TRABAJO INTERDISCIPLINARIO CON LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR (USAER)

25. ¿Con qué frecuencia se reúne con el profesorado de USAER?
26. ¿Qué actividades realiza en conjunto con el maestro de USAER, para la atención de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales?
27. ¿Cuáles son las estrategias de trabajo que el maestro de USAER le ha sugerido para implementar con los alumnos de discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE) en el aula?
28. ¿Cuál es su opinión al respecto de las orientaciones que le da el maestro de USAER?
29. ¿Qué le gustaría trabajar con el maestro de USAER?
30. ¿Qué opinión tiene al respecto del servicio que da USAER?

Gracias por su colaboración.

ANEXO No. 6. CUESTIONARIO AL ALUMNO


No

Hora inicio: _____ Hora final: _____

OBJETIVO: como conciben los alumnos regulares la integración de los alumnos que presentan NEE.

Este cuestionario es un Instrumento de Investigación Educativa, por lo que los datos que se obtengan serán totalmente confidenciales.

INSTRUCCIONES: Lee con atención las siguientes preguntas y por favor contesta lo más preciso y claro posible.

1. ¿Quién eres? 	2. ¿Cuántos años tienes?	3. ¿Qué año cursas?
--	--------------------------	---------------------

4. ¿Cómo se llaman tus amigos de la escuela?
5. ¿Por qué te gusta venir a la escuela?
6. ¿Qué piensas de los alumnos que tienen dificultades para ver, caminar, escuchar?
7. Para ti ¿Qué significa la palabra discapacidad?
8. ¿Qué opinas de los alumnos que presentan discapacidad asistan a tu escuela?
9. ¿Qué te han comentado tus papás de los alumnos con discapacidad?
10. ¿Qué te ha comentado tu maestro de los alumnos con discapacidad?
11. ¿Qué dificultades crees tú que tienen tus compañeros que presentan discapacidad?
12. ¿Cómo les ayuda tu maestro a los alumnos que presentan discapacidad?
13. ¿En tu familia cuantas personas hay con una discapacidad?
14. Dentro de la escuela y de tu salón de clases ¿Cómo ayudas a tus compañeros que presentan discapacidad?
15. ¿Qué hace tu maestro cuando uno de tus compañeros molesta a los alumnos con discapacidad?
16. ¿Cómo participan en la clase tus compañeros que presentan discapacidad?

17. Las actividades que haces en tu salón ¿son las mismas que realizan tus compañeros que presentan discapacidad?
18. ¿Cómo reaccionan tú y tus compañeros cuando el maestro les pide que trabajen en equipo con los alumnos que presentan discapacidad?
19. ¿A qué juegas con tus compañeros que presentan una discapacidad?
20. ¿Qué haces cuando uno de tus compañeros molesta a otro de tus compañeros que presenta discapacidad?
21. ¿Qué actividades si pueden realizan tus compañeros que presentan discapacidad?
22. ¿Qué te gustaría hacer en la escuela para que tus compañeros con discapacidad participen en todas las actividades escolares?

Gracias por tu colaboración

ANEXO No. 7. CUESTIONARIO AL ALUMNO CON NEE

No

OBJETIVO: Identificar como los alumnos que presentan NEE, son integrados en las actividades escolares, asimismo, conocer cómo son sus interacciones con el docente y compañeros.

Este cuestionario es un Instrumento de Investigación Educativa, por lo que los datos que se obtengan serán totalmente confidenciales.

INSTRUCCIONES: Vamos a platicar de lo que haces en la escuela.

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Qué te gusta de tu escuela?
3. ¿Qué haces en tus cuadernos y libros?
4. ¿Qué te enseña tu maestra?
5. ¿A qué juega tu maestra contigo?
6. ¿Qué haces en el salón?
7. ¿Con quién juegas en la escuela?
8. ¿Cómo se llaman tus amigos de la escuela?
9. ¿Qué sucede cuando haces un berrinche en la escuela?

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
No pasa nada				
Me pegan				
Me castigan				
Me regañan				
Platican conmigo				

10. ¿Qué haces con el maestro de apoyo?
11. ¿Qué actividades te gustaría hacer en clase?

	Mucho	Más o menos	Poco	Nada
Jugar				
Bailar				
Cantar				
Dibujar				
Colorear				
Escuchar a mi maestra todo el tiempo				
Que todos platiquemos con mi maestra				
Resolver problemas				
Hacer obras de teatro				
Trabajar en equipos				

12. ¿Quién te ayuda a hacer tu tarea?

13. Cuando no estás en la escuela ¿qué haces?

14. ¿Con quién juegas en tu casa?

15. ¿Qué sucede cuando haces un berrinche en casa?

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
No pasa nada				
Me pegan				
Me castigan				
Me regañan				
Platican conmigo				

16. ¿A que le ayudas a tu mamá en la casa?

17. ¿Quién te cuida cuando no estás en la escuela?

Gracias por tu colaboración

ANEXO No. 8. CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Cuestionario a padres de familia de la comunidad educativa

N-

OBJETIVO:

El presente instrumento, tiene como objetivo: conocer cómo perciben los padres de familia la integración Educativa de los alumnos que presentan NEE

NOTA: Este cuestionario es un Instrumento de Investigación Educativa, por lo que los datos que se obtengan serán totalmente confidenciales.

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente y conteste de la manera más sincera posible, puede extender su respuesta como considere necesario.

Datos del niño(a)

Fecha de nacimiento	
Domicilio	
Teléfono	
Escuela	
Grado y grupo	

Datos personales

Sexo							
Edad							
Último grado de estudios							
Ocupación							
¿Cuántos de sus hijos (as) asisten a esta escuela y en qué grado se encuentran?	N-	1º	2º	3º	4º	5º	6º

Estructura Familiar

1. Escriba los datos de todos los integrantes de la familia

Integrante	Parentesco	Edad	Ocupación	Escolaridad	Vive con el niño SI / NO

2. Marque el estado civil de los padres según corresponda

- a) Casados
- b) Unión libre
- c) Divorciados
- d) Otro _____

Datos socioeconómicos. Tache la respuesta que corresponda a su situación.

3. La casa donde vive su familia es:
 a) Propia b) Rentada c) Prestada d) Otra. Especifique _____
4. Material del techo de la vivienda (si está hecho de más de un material, marca el que predomine)
 a) Lámina (cartón, asbesto, madera) b) Firme de concreto (colado)
 c) Incluye teja o algún otro material sobrepuesto
 d) Otro. Especifique _____
5. Material del piso de la vivienda (si está hecho de más de un material, marca el que predomine)
 a) Tierra b) Cemento c) Mosaico, loseta, madera laminada
 d) Parquet o duela de pino e) Otro. Especifique _____
6. Señale el número de los siguientes muebles y aparatos con que cuenta en casa (escriba cantidad)

Camas		Teléfono celular	
Lavadora de ropa		Estéreo o minicomponente	
Secadora de ropa		Horno de microondas	
Calentador de agua (Boiler)		Estufa con horno	
Televisor		Refrigerador	
Computadora personal		DVD	
Teléfono fijo		Video juegos	
Gas de tanque (estacionario o cilíndrico)		Televisión de paga o cable	

7. ¿Cuáles son los servicios con que cuenta en su casa? (puede tachar más de una opción)

Agua Potable		Transporte público	
Luz Eléctrica		Línea Telefónica	
Drenaje		Internet	
Pavimento		Gas natural	
Centros deportivos		Vigilancia	
Recolector de basura		Bomberos	

8. Marque con una X el medio por el que se transporta para ir a la escuela. Pueden ser más de uno

MEDIO DE TRANSPORTE			
METRO		Automóvil particular	
Mexibús		Caminando	
Camión		Bicicleta	
Microbús		Bici taxi	
Taxi		Otro	

Información escolar

9. Para usted ¿Qué significa la palabra discapacidad?
10. Para usted ¿Que significa la palabra necesidades educativas especiales (NEE)?

11. Qué opina usted de que los alumnos (a) con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE), estudien en la misma escuela que su hijo (a)
12. ¿De qué manera la escuela o el maestro (a) de su hijo(a) le han informado sobre la integración en el colegio de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE)?
13. ¿Qué tipo de información ha recibido por parte del maestro (a) de su hijo (a) o del maestro de educación especial, sobre los alumnos (as) con discapacidad y/o necesidades educativas especiales?
14. Mencione usted qué tipo de acciones o actividades realiza el maestro(a) de educación especial y el maestro (a) regular para promover la participación de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas en la escuela.
15. ¿Cómo percibe la actitud de los maestros (as) para trabajar con los alumnos(as) con discapacidad y/o necesidades educativas especiales?
16. Mencione usted ¿Qué ventajas y desventajas hay al integrar a los alumnos (a) con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE) en el mismo salón donde estudia su hijo (a)?
17. Comente usted ¿Qué opina de que su hijo (a) juegue en la escuela con los alumnos (as) que tienen una discapacidad y/o necesidades educativas especiales?
18. Comente usted ¿Qué opina de que su hijo (a) trabaje en equipo con los alumnos (as) que tienen una discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE)?
19. ¿A qué dificultades cree usted que se enfrentaría su hijo (a) al trabajar o convivir con sus compañeros que presentan una discapacidad y/o necesidades educativas especiales?
20. Mencione usted ¿Qué recomendaciones le da a su hijo sobre la convivencia con los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas?
21. Mencione usted ¿Cómo los alumnos (as) con discapacidad y/o necesidades educativas pueden participar en la vida social como los demás alumnos (as)?
22. ¿Qué opina usted de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, que participaron en los juegos olímpicos y ganaron medallas para México?
23. ¿Cómo apoyaría usted en la escuela a los padres de familia que tienen un hijo(a) con discapacidad y/o necesidades educativas especiales?

Gracias por su colaboración

ANEXO No. 9. CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

N.

El presente instrumento, tiene como objetivo: identificar cómo conciben los padres de los alumnos que presentan NEE, la integración de sus hijos en la escuela regular.
Este cuestionario tiene fines de Investigación Educativa, por lo que los datos que se obtengan, serán totalmente confidenciales.

Instrucciones: Le agradeceré responda a las siguientes cuestiones.

Datos del niño

Nombre	
Fecha de nacimiento	
Domicilio	
Teléfono	
Escuela	
Grado y grupo	
Necesidad Educativa Especial detectada	

Estructura familiar

24. Escriba los datos que a continuación se le piden y marque con una X los que así se requieran.

Integrante	Parentesco	Edad	Ocupación	Escolaridad	Vive con el niño SI / NO

25. Estado civil de los padres:

- a) Casados
- b) Unión libre
- c) Divorciados
- d) Otro _____

Datos socioeconómicos

26. La casa donde vive es:

Propia

- a) Rentada
- b) Prestada
- c) Otra

27. Material de construcción de su vivienda (puede tachar más de una opción)

Lámina (de cartón de asbesto madera)		Madera	
Firme de concreto (colado)		Otro:	

28. Material del piso de su vivienda (puede tachar más de una opción)

Tierra		Madera	
Cemento		Piedra	
Mosaico		Alfombra	
Loseta		Otro (especifique):	

29. Muebles y aparatos que hay en su casa (escriba cantidad)

Cama		Computadora personal	
Lavadora de ropa		Automóvil	
Secadora de ropa		Estéreo	
Calentador de agua		Estufa con horno	
Televisor		Refrigerador	
DVD		Video juegos	

7. Servicios en su colonia (puede tachar más de una opción)

Agua Potable		Teléfono	
Luz Eléctrica		Centros deportivos	
Drenaje		Vigilancia	
Pavimento		Recolección de basura	
Transporte público		Bomberos	
Gas natural		Internet	

8. Medio por el que se transporta a la escuela. Pueden ser más de uno.

MEDIO DE TRANSPORTE			
METRO		Automóvil particular	
Mexibús		Caminando	
Camión		Bicicleta	

Microbús		Bici taxi	
Taxi		Otro	

Situación académica

8. ¿Qué significa para usted la integración educativa de su hijo en la escuela regular?
9. ¿Qué espera que su hijo (a) desarrolle en la escuela?
10. ¿Cómo apoya usted la educación de su hijo?
11. Mencione de qué forma la escuela la integra en la educación de su hijo
12. Explique cuál considera usted que es la dificultad más grande de su hijo.
13. ¿Qué cambios ha detectado en el desarrollo educativo de su hijo?
14. ¿Entre padre y madre cómo toman las decisiones para educar a su hijo?
15. Ante un problema en la escuela o la casa, padre y madre ¿cómo corrigen a su hijo (a)?
16. Describa el espacio del que dispone su hijo para estudiar en casa.

El docente

17. Describa como percibe usted, el apoyo que la escuela brinda a la educación de su hijo.
18. ¿Qué opina usted de la atención que le dan a su hijo los profesionales de USAER?
19. Describa como es la coordinación de trabajo de la profesora con usted para la educación de su hijo
20. ¿Qué es lo que más le agrada en la atención que el profesor realiza en beneficio de la educación de su hijo?
21. Describa cómo es la orientación que recibe por parte del docente en lo referente a la educación y trato de su hijo.
22. ¿Cuáles son las expectativas que tiene respecto a la atención de su hijo en USAER?

Desarrollo social y afectivo

23. Relate cómo se lleva su hijo con sus hermanos.
24. ¿Qué actitud adoptan los hermanos ante las Necesidades educativas especiales de su hijo(a)?
25. Describa la actitud de su hijo cuando debe realizar una tarea escolar.
26. Narre la relación de su hijo con sus compañeros-
27. ¿Qué conoce acerca del mejor amigo de su hijo?
28. Describa la relación existente entre su hijo y su maestro o maestra-

Gracias por Su Colaboración

ANEXO No. 10. ENTREVISTA AL DOCENTE

Código:

Esta entrevista tiene como objetivo conocer su opinión con respecto a la gestión de aprendizajes inclusivos que realiza como docente para atender a los alumnos que presentan NEE. La información que se proporcione será confidencial y se utilizara únicamente para efectos de esta investigación

Fecha:

1. ¿En su clase hay alumnos integrados con NEE?
2. ¿Tiene alguna experiencia en cuanto al trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas con y sin discapacidad?
3. ¿Cómo acostumbra usted, trabajar con los alumnos que presentan NEE?
4. ¿Qué estrategia didácticas implementa para lograr aprendizajes inclusivos?
5. ¿Cómo organiza Usted su clase para trabajar con los alumnos que presentan NEE y sus compañeros regulares?
6. En la integración de los alumnos con NEE ¿Trabaja usted los mismos contenidos que implementa con los alumnos regulares?
7. ¿En algún momento realiza usted alguna actividad dirigida para que los alumnos que presentan NEE se integren?
8. ¿Cree usted que la integración de los alumnos que presentan NEE, es perjudicial para los alumnos regulares?
9. ¿Qué cree usted que se necesita para que estos alumnos logren mejores aprendizajes?
10. ¿Ha recibido algún tipo de orientación para trabajar con estos alumnos?
11. En función de su experiencia ¿qué cosas se le dificultan para integrar a los alumnos que presentan NEE?

Gracias por su colaboración

ANEXO No. 11. TABLA WORD, TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

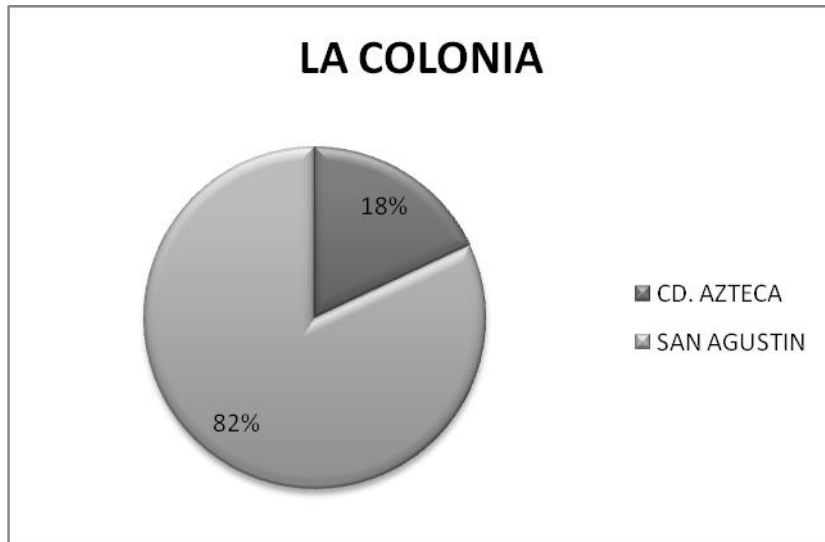
N° CUESTIONRIO IC	(En este espacio escribí la pregunta correspondiente)
01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	

Fuente: elaboración propia

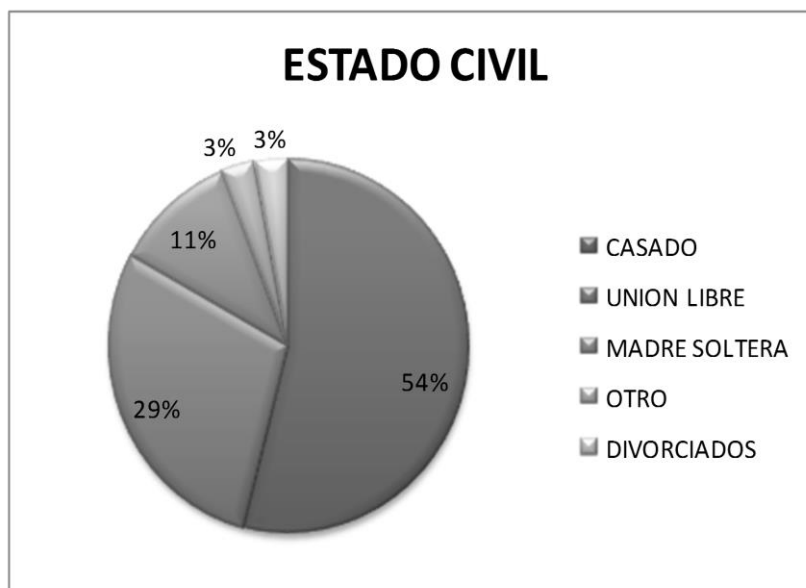
ANEXO No. 12. GRÁFICAS: DATOS SOCIO-ECONÓMICO-CULTURAL DE PADRES DE FAMILIA

Las graficas fueron elaboradas con base en los cuestionarios que se le aplicaron a los padres de familia (IC 4 y 5)

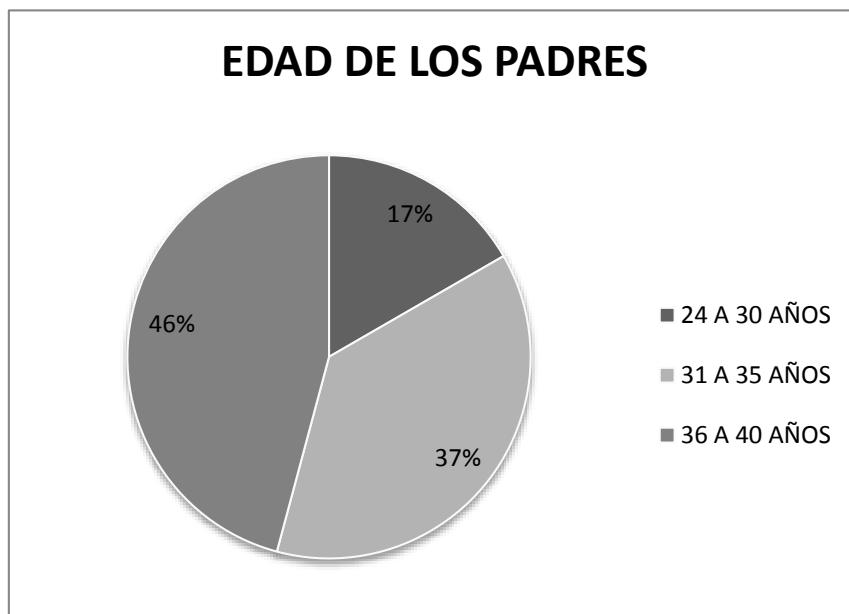
Gráfica No. 1.



Gráfica No.2



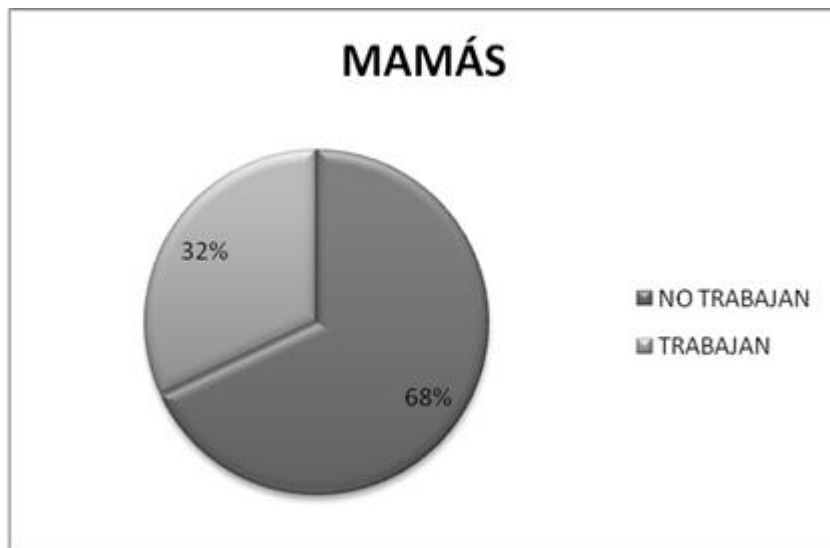
Gráfica No. 3.



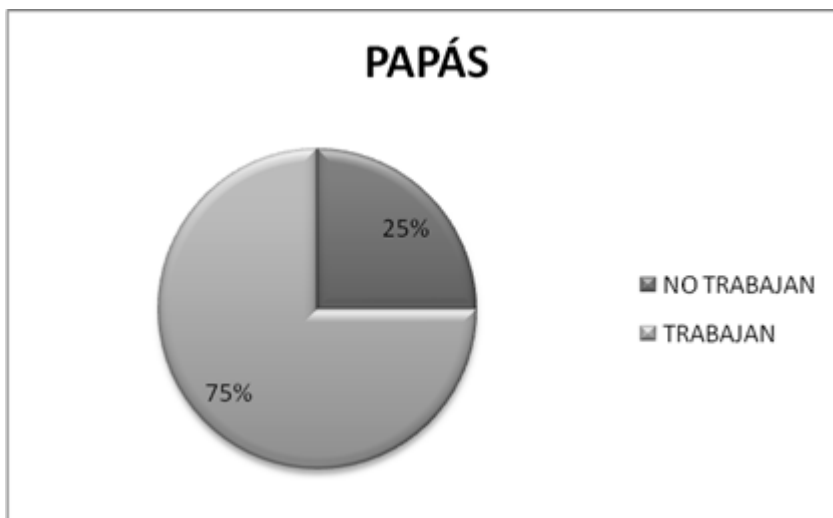
Gráfica N. 4



Gráfica No. 5. Participación de las madres en el ámbito laboral



Gráfica No. 6. Padre en el ámbito laboral



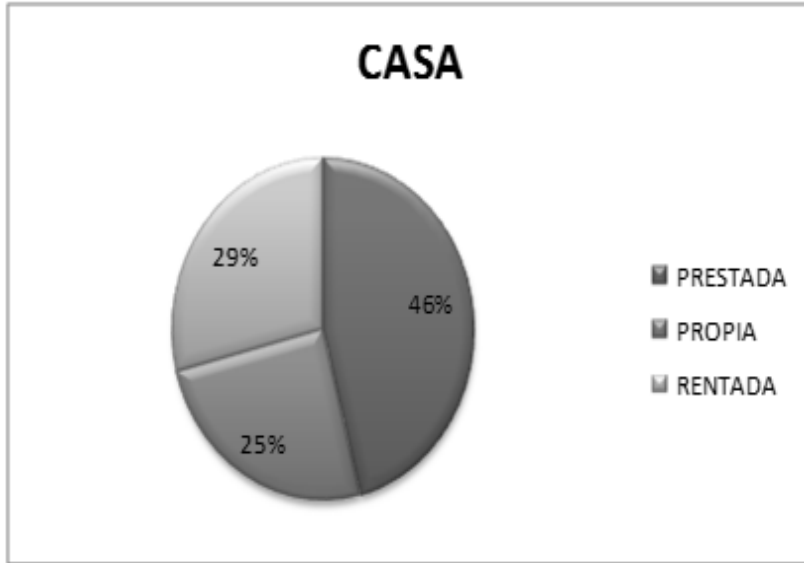
Gráfica N. 7



Gráfica N. 8



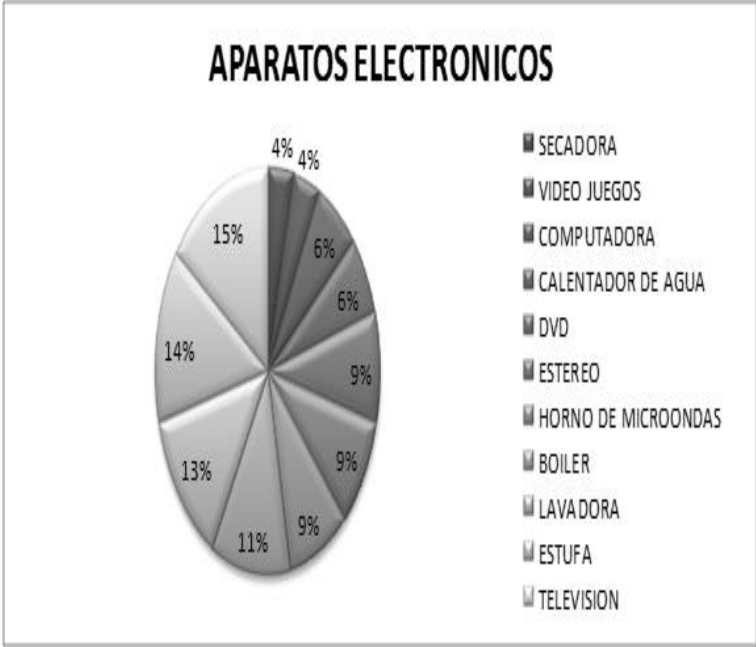
Gráfica No. 9



Gráfica No.10



Grafica No. 11



Gráfica No. 12

