



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

TESINA

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN
MÉXICO.

POLÍTICAS, ESCUELA Y ENSEÑANZA INCLUSIVA, 1970-2018

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Claudia Lucía Sifuentes Nava

Directora

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Codirectoras

Dra. Beatriz Marisol García Sandoval

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

Zacatecas, Zac., 11 de septiembre del 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	14
LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO: DE LAS Y LOS NIÑOS DISCAPACITADOS A LA INCLUSIÓN	14
1.1 Los primeros años de la educación especial	14
1.2 Equidad e integración de las y los niños con necesidades educativas especiales	22
1.3 La educación inclusiva: una respuesta a la diversidad	28
CAPÍTULO II	33
LAS Y LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA	33
2.1 La visibilización de las y los niños por el profesorado	33
2.2 El ajuste curricular frente a las necesidades educativas especiales	43
2.3 La inclusión en el en el aula: construcción de relaciones de simetría pedagógica	48
CAPÍTULO III	55
LA INCLUSIÓN EN EL AULA: ESTRATEGIAS DOCENTES DESDE LA DIVERSIDAD	55
3.1 Más allá de la adecuación curricular	55
3.2 Transición de la integración educativa a la inclusión en el aula	59
3.3 El currículo inclusivo: una acción en proceso	64
3.4 Material didáctico y estilo de aprendizaje para las y los niños con NEE	69
CONCLUSIONES	74

ACRÓNIMOS

CAM	Centro de Atención Múltiple
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CAS	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
CECADE	Centro de Capacitación de Educación Especial
CIT	Centro de Intervención Temprana
COIE	Centros de Orientación para la Integración Educativa
COEC	Centros de Orientación, Evaluación y Canalización
CREE	Centro de Rehabilitación y Educación Especial
CTE	Consejo Técnico Escolar
DFH	Desarrollo de la Figura Humana
DGB	Dirección General del Bachillerato
DGEE	Departamento General de Educación Especial
DGEN	Departamento General de Educación Normal
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EEE	Escuelas de Educación Especial
E p C	Enseñanza para la Comprensión
EQC-SQC	Cociente de Empatía/Sistematización
NEE	Necesidades Educativas Especiales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
RED	Identificado por el Doctor Andreas Red Médico Austriaco
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
SA	Síndrome de Asperger es un Trastorno Neurobiológico
SEC	Secretaría de Educación y Cultura
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEN	Sistema Educativo Nacional
SPC	Sistema Pictográfico de Comunicación
SSA	Secretaría de Salud y Asistencia
SOMPA	System of Multicultural and Pluralistic Assessment
UNESCO	Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad
WISC-IV	Wechsler Intelligence Scale for Children IV

INTRODUCCIÓN

Esta investigación intitulada, *Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales en México. Políticas, escuela y enseñanza inclusiva, 1970-2018*, desde una mirada retrospectiva, aborda la evolución de la educación especial en México en el cambiante contexto internacional de los derechos humanos y educativos de las y los infantes con discapacidad. La temporalidad seleccionada, refiere un periodo, en el que, los principios de la pedagogía pasaron de los fundamentos psicológicos del cociente cognitivo que privilegiaba aprendizaje individualizado, a las conceptualizaciones del aprendizaje activo e interpersonal del constructivismo sociocultural.

Este viraje desplazó el modelo rehabilitatorio o modelo terapéutico y posicionó al modelo de atención psicogenética, que valora las funciones de la mente y distingue la capacidad de aprendizaje diferente como condición que enriquece las interacciones y prácticas escolares. Este cambio propició que las políticas y sistemas educativos pugnarán, en un primer momento, por la integración educativa, posteriormente, por un sistema incluyente y últimamente, por la inclusión en el aula.

En el marco regulatorio internacional y nacional, se encontró que el compromiso pedagógico que tienen las y los docentes de operar la inclusión en el aula aún no es del todo completo. Persisten dentro del salón de clases las y los marginados del aprendizaje por sus discapacidades físicas. Crear o diseñar ambientes basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se

desarrolle física, intelectual, social y emocionalmente, representa para un sector importante del magisterio de educación básica, un quehacer para el que aún no están preparados en términos culturales, pedagógicos ni didácticos.

Si bien, el profesorado debe prepararse para atender a la diversidad en el aula, reconocer los estilos y ritmos de aprendizajes y ser competente en la aplicación de estrategias diversificadas para cada una de las y los alumnos, aún no se desarrolla una cultura incluyente de tipo integral en la escuela, sobre todo en los planteles de organización completa, los cuales cuentan con un número importante de alumnos y alumnas con capacidades educativas especiales y están presentes los servicios educativos multidisciplinarios.

En esta tesitura, en las investigaciones sobre la inclusión educativa se sostiene que se han dado cambios importantes dentro de los sistemas educativos y en las actitudes del docente. Díaz & Medina (2010), para el caso de Colombia, refieren que las actitudes de las y los docentes hacia la inclusión educativa son ambivalentes. El trabajo de campo de los autores se fundamentó en la aplicación de la escala de actitudes, análisis del discurso del profesorado y la observación persistente para interpretar, los modos o posturas que asumieron las y los profesores cuando se dio esta reforma educativa.

Algunos de los hallazgos de dicha investigación fueron la existencia de una actitud de rechazo en algunos docentes hacia la inclusión educativa en sus instituciones. Los argumentos fueron el no estar capacitados y concebir que las y los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares; aluden que estos estudiantes constituyen un problema para el profesorado en el aula porque son

indisciplinados e interrumpen el rendimiento académico del resto del grupo; señalan que la inclusión educativa es necesaria y conveniente, pero deben realizarla otros profesores.

Garnique & Gutiérrez (2012) refieren que en Colombia, brindar una educación de calidad para todos los niños y niñas implica cambios importantes en la forma de entender la educación especial; pues al plantear que los fines de la educación son los mismos para todos los educandos, sin importar el tipo de barreras que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje, se pone a discusión el sentido curricular de los planes de estudio. Desde esta perspectiva, la educación especial se define por las ayudas y recursos adicionales y no por la población que atiende.

En este mismo orden de ideas, Messías, Muñoz & Torres (2012), sugieren que los principios filosóficos y pedagógicos de las escuelas inclusivas demandan cambios en las actitudes y uso de valores en la comunidad escolar para entrar a la diversidad de personas e ideas. Para el caso de Colombia, la educación inclusiva es una oportunidad de aprendizaje para todos; tanto los sistemas, los equipos docentes de los centros educativos, como todos los que conviven con las diferencias, pueden aprender nuevas formas de resolver los conflictos. La escuela inclusiva es aquella que fomenta una convivencia positiva entre todos los miembros de la comunidad escolar con base en la cooperación y la participación; ésta constituye un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Poner a prueba a las y los docentes sobre la inclusión, sin que se pierda un deseo de superación para atender al alumnado con educación especial, y a la vez,

implementar formas más creativas y novedosas en su práctica docente, es una constante desde 2010 en México. Guajardo (2010) enfatiza que la sociedad debe tener un enfoque de inclusión; además el currículo de la escuela necesita ser permisivo y tomar en cuenta la realidad cotidiana para que el alumnado tenga la posibilidad de adquirir experiencias y aprendizajes vitales.

Valdéz & Moreno (2012) identifican y comprenden los principales incidentes críticos que experimentan docentes de educación básica al integrar alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular, tomando en cuenta su ritmo y estilos de aprendizaje e intereses. Bajo el concepto de NEE se considera a aquel estudiantado cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el profesorado para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y alumnas. El alumnado con NEE requiere que el docente haga ajustes curriculares, proporcione recursos o medios pedagógicos especiales o de carácter extraordinario y distinto, a las que demandan comúnmente la mayoría de las y los estudiantes. Frente a esta problemática del aula, se consolidó la importancia del aprendizaje colaborativo para el logro de una efectiva inclusión social y académica.

González (2013) reconoce dos tendencias o modalidades en la educación en México: la regular y la de sujetos que presentan NEE o con discapacidad. Sin embargo, el país como parte de la comunidad internacional de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ha firmado y ratificado convenios para reformar el sistema educativo nacional con miras a convertirlo en un sistema inclusivo. La aparición de un mapa curricular único para todos los alumnos y alumnas, que ahora

contempla las NEE de los sujetos escolarizados desde preescolar hasta el nivel de secundaria, se ha convertido en hito político, pero en un gran problema docente.

En este tenor, Hernández, Montes y López (2017), explican que la y el docente con habilidades para llevar a cabo la integración de niñas y niños con barreras para el aprendizaje, hacen la delimitación de la atención del alumnado con actividades que no sean tan prologadas y que posean importantes grados de motivación para mantener más centrada la atención de las y los educandos en clases, pero también es necesario que conozcan la conceptualización que se usa para detectar las necesidades educativas especiales que presentan el estudiantado, por ejemplo, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), para estar en condiciones de integrar a este sector del estudiantado a la clase regular.

En México, en el 2002, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial, reconoció que todas las educandas y educandos son diferentes, poseen intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos. En este sentido, se dejó de considerar que la y el niño tiene un problema que debe ser resuelto; en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que la escuela no pueden satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente. La escuela y el profesorado emplean una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales y metodología). Cuando estos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos y alumnas, debido a sus características específicas, es cuando estas necesidades puedan considerarse especiales (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2002a).

En dicho Programa, el primer paso para abrir mayores posibilidades de desarrollo de las y los niños con necesidades educativas especiales fue promover

su inserción en las aulas regulares. La inserción de la y el niño debía conducir, como resultado de la reflexión, la programación y la intervención pedagógica sistematizada para alcanzar su integración; además de inscribir a la alumna y el alumno en la escuela regular era obligatorio ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que requería para desarrollar plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo, la inserción se convertía en integración (SEP, 2002a).

De esta manera, la política educativa sobre la educación especial transformaba su panorama, por lo tanto, cambia también su forma de favorecer los procesos educativos de más personas con necesidades educativas especiales; dejaba de desarrollar procesos asistenciales y pasaba a procesos en los cuales se respetaba la individualidad de las personas, en función de sus necesidades, características e intereses, enfatizándose el entorno, como elemento que favorecía o retrasaba los procesos de participación de las mismas (Huerta, 2014).

La educación especial debe conceptualizarse a la luz de los procesos de integración y no a razón de las características individuales que se valoran desde una perspectiva deficitaria. Además del entorno, hay que tomar en cuenta las políticas gubernamentales, los aspectos sociales y educativos que impiden que las personas con dificultades no accedan a su desarrollo socioeducativo y emocional (Huerta, 2014).

Soto (2003) señala que aunque en la normatividad internacional y en la legislación actual, se norme la inclusión de alumnas y alumnos con necesidades especiales, se limita su aprendizaje y su participación cuando se generan barreras en su entorno escolar. Si no existe en cada plantel escolar una filosofía o una

postura humanista que oriente la buena disposición a los cambios y sirva de cimiento para que cada docente haga modificaciones a su forma de trabajo con miras a la inclusión real de estudiantes, el éxito de las reformas será siempre parcial.

Para efectos de esta investigación, cabe señalar que en México, en las escuelas de las cabeceras municipales se ha incrementado notablemente la presencia de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales. Una parte de este sector de la población se incorpora a preescolar, primaria y secundaria porque se cuenta con la Unidad de Apoyo de Servicio en la Escuela Regular (USAER). Sin embargo, la inclusión en el aula se ha visto limitada.

Los factores adversos son la falta de materiales didácticos para las y los escolares con problemas de inteligencia cognitiva, las actitudes docentes de rechazo para colaborar en la implementación de esta política pública, el tiempo lectivo tan reducido que se programa para atender a las y los alumnos con capacidades educativas especiales y la apatía por parte de algunos padres y madres de familia para involucrarse en la educación de sus hijos e hijas. El estudiantado con necesidades educativas especiales siente temor a la burla y al rechazo por parte del alumnado de su grupo; la imposición de etiquetas que violentan su dignidad y provocan un sentimiento de frustración. Frente a este daño emocional, algunos educandos asumen conductas defensivas y desafiantes en el aula para resistir el acoso escolar.

Se suman a lo anterior, el hecho de que se exige la implementación de la inclusión educativa, pero no se acompaña de procesos de capacitación previa. Por ello, las y los docentes adoptan actitudes poco favorables para modificar la manera en que brindan el servicio educativo a las alumnas y alumnos con capacidades

educativas especiales; y las interrelaciones basadas en el respeto, tolerancia y solidaridad se debilitan frente a la desesperación e incapacidad de lidiar con grupos compuestos de estudiantes regulares y alumnos discapacitados.

Las preguntas que orientan esta investigación son las siguientes: ¿cómo se ha transformado la política educativa en materia de educación especial en México de 1970 al 2018?, ¿cómo visibiliza el profesorado a niñas y niños con necesidades educativas especiales? y ¿qué estrategias docentes se implementan para llevar a cabo la inclusión en el aula? El profesorado de las escuelas de educación básica en México enfrenta el reto de atender a alumnos y alumnas con necesidades especiales diferentes sin cursos de actualización sobre los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos, y materiales didácticos especializados; con un tiempo lectivo muy reducido para enseñar desde un currículum único a este sector de la población estudiantil; con escaso o nulo involucramiento de las madres y padres de familia; con estudiantes que han sufrido violencia por parte de sus compañeros y el uso de la victimización de estos alumnos y alumnas para sobrevivir en el aula.

De esta manera, el objetivo general es explicar las transformaciones del servicio de educación especial para niños y niñas de nivel básico en México, de 1970 al 2018 en el marco de las políticas de los derechos humanos y el influjo de la pedagogía humanista que acentúa la diversidad como riqueza intercultural y la inclusión como derecho para el desarrollo humano.

Los objetivos específicos consisten en 1) explicar los fundamentos políticos y pedagógicos en torno a la educación especial y el aula inclusiva en México de 1970 a 2018; 2) describir los procedimientos administrativo y académicos que realiza el profesorado frente a grupo y equipo de profesionales de la educación

especial, trabajo social y psicología para visibilizar y atender a la población escolar con necesidades educativas especiales dentro del aula y 3) describir las características del currículo inclusivo, los materiales y estilos de aprendizaje para las y los niños con necesidades educativas especiales.

El marco conceptual de esta investigación está compuesto por las siguientes categorías de análisis: alumna y alumno con necesidades educativas especiales, sistema educativo inclusivo, escuela inclusiva o aula inclusiva, sensibilizar o generar actitudes de inclusión, inclusión para atender a la diversidad y adaptación curricular.

Alumna y alumno con necesidades educativas especiales, a partir de la proclamación de los Principios políticos para las necesidades educativas especiales (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994, era aquella o aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo tenía dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual se requería su incorporación a un proceso educativo con mayores recursos y/o recursos diferentes para que lograra los fines y objetivos educativos (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2000).

El sistema educativo inclusivo hace referencia a la escuela como parte de un sistema institucional que debe garantizar la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, debe ser un espacio incluyente en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad, religión orientación sexual o cualquier otro motivo. La inclusión es necesaria para crear las condiciones educativas que garanticen las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de las y los alumnos. En consecuencia, se debe destinar más recursos económicos la

educación de la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2016b).

Escuela inclusiva e inclusión en el aula hace alusión al derecho a todos los alumnos y alumnas a una educación de calidad en igualdad de oportunidades y con un claro enfoque en la equidad para acceder y permanecer en la escuela (SEP, 2016b).

Sensibilizar o generar actitudes de inclusión se refiere a involucrar, flexibilizar posturas, eliminar barreras y resistencias al cambio; también implica el modificar actitudes hacia la aceptación de lo diferente, reducir el estrés y los temores a lo desconocido, en este caso, a la integración de alumnas y alumnos con necesidades especiales en las aulas regulares; y por último, generar el compromiso personal de los involucrados en dicho proceso (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011).

Inclusión para atender a la diversidad se define como la reducción al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evitar los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos alumnos y alumnas; y la promoción que hacen las y los docentes entre el estudiantado del reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que se vive (Frola & Velásquez, 2012).

Por adaptación curricular se puede definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo es garantizar la respuesta a las necesidades educativas que los alumno(a) no comparten con su grupo (SEP, 2000).

La metodología que se utilizó en esta investigación descriptiva fue la revisión de literatura especializada sobre las políticas y normatividad educativa para identificar los cambios en la filosofía y formas pedagógicas para atender a las y los alumnos con capacidades de aprendizaje diferentes desde la escuela regular. Se exponen los instrumentos con los que se valora la capacidad del alumnado para detectar, canalizar y atender sus barreras de aprendizaje; y la revisión de textos prescriptivos de la SEP en torno a las adecuaciones curriculares y las estrategias que sugieren las y los expertos en pedagogía para la inclusión en el aula.

La tesina, *Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales en México. Políticas, escuela y enseñanza inclusiva, 1970-2018*, se compone de tres capítulos. En el primero, se describió el comienzo de un proceso de cambios permanentes en el sistema educativo mexicano para dar respuesta a la dinámica mundial de integrar a las y los marginados de la educación por razones físicas a los subsistemas especiales y regulares para acceder al servicio educativo.

En esta revisión se encontró que el modelo médico-clínico sirvió para elaborar un diagnóstico y un programa para la curación o la rehabilitación de la niña o niño enfermo, es decir, con discapacidad; pero como un programa de este tipo no puede ser individual, se formaron grupos aparentemente homogéneos de niños y niñas que compartían el mismo diagnóstico o síndrome, se crearon instituciones y se formaron profesionales en educación especial para atender a este sector de la población infantil.

Con el entramado institucional y el viraje médico y epistemológico de los años noventa, las deficiencias fisiológicas de los niños y niñas dejaban de ser un impedimento grave para que las y los niños recibieran educación en las escuelas

regulares. Sus diferencias obligaban al sistema educativo y a la escuela a eliminar las barreras de infraestructura y currículo para que la movilidad y acceso a los contenidos generara oportunidades reales a estas y estos escolares.

En el capítulo dos, frente a los principios de la escuela al centro y la diversidad como elemento sustantivo para el aula inclusiva, detectar al alumnado con necesidades educativas especiales ocupó un lugar importante en la elaboración de la Ruta de Mejora Escolar (ahora Programa Escolar de Mejora Continua). Esta detección representa un proceso complejo de visibilización que implica la intervención de varios expertos: docente regular, docente de apoyo, psicóloga (a), lingüista, trabajador (a) social y médico (a).

En este proceso, las fichas de valoración se convierten en un importante instrumento para el profesorado regular. En ellas, el o la docente de educación especial describe las fortalezas y áreas de oportunidad del estudiantado observado. En esta dinámica, la atención de las y los niños con capacidades diferentes es un asunto multidisciplinar encabezado por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Con las fichas de valoración del alumnado diagnosticado para recibir apoyo, las y los docentes estaban un paso adelante para llevar a cabo una nueva planeación del contenido escolar: la planeación inclusiva.

Finalmente, en el capítulo tres, se hizo énfasis en que para llegar al aula inclusiva como práctica escolar, es necesaria la construcción del proyecto de atención en clases. Una planeación que tome como punto de partida, las adecuaciones curriculares para facilitar que el alumnado se apropie de los contenidos expuestos en el Plan y programa de estudios, y enfocar las actividades de aprendizaje dentro de la diversidad que se tiene en las aulas con estrategias

inclusivas, porque éstas son una forma de eliminar las barreras que tiene el sistema educativo.

Para reforzar la adecuación curricular, el profesorado dispone de documentos normativos, guías, material didáctico de apoyo que se elabora en cada entidad y de test, que revelan los estilos de aprendizaje que tiene cada una de las y los alumnos que componen el grupo. Si estas herramientas escolares no son ignoradas por la o el docente regular, se está en la antesala de lograr una cultura escolar incluyente, en donde la diversidad es una fortaleza que enriquece la autonomía personal e incide en la valoración de la otra y el otro de forma integral.

CAPÍTULO I.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO: DE LAS Y LOS NIÑOS DISCAPACITADOS A LA INCLUSIÓN

En este capítulo se realizó una revisión de los cambios que se dieron en las políticas sexenales en México sobre la educación especial de 1970 al 2018, para explicar la manera en que las y los niños con capacidades especiales dejaron de ser considerados individuos insanos a sujetos de derechos educativos. En este periodo se hace referencia a la apertura e institucionalización de los departamentos y áreas administrativas en la SEP que cuidaron que este servicio educativo se brindara en planteles especializados y se impulsara la formación del profesorado en este campo del conocimiento.

Desde el enfoque de la equidad y el desarrollo educativo, las y los niños con capacidades diferentes formaron parte de las políticas y modelos incluyentes que pugnaron por el cuidado del desarrollo de habilidades, aptitudes y la adquisición de conocimientos mediante el acceso a un currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. La aceptación de la diversidad como riqueza individual y colectiva abrió la puerta a una nueva inclusión escolar de este sector de la población estudiantil.

1.1 Los primeros años de la educación especial

En México, al inicio del gobierno de Luis Echevarría Álvarez (1970-1976), el 8 de diciembre de 1970, se establece por decreto presidencial el Departamento General

de Educación Especial (DGEE), inscrito al Departamento de la subsecretaría de educación básica. En 1973, se planteó que la finalidad de este Departamento era dar un mejor manejo a los recursos asignados para la educación especial, proporcionar una atención integral en rehabilitación y educación, como también tener en cuenta aspectos técnicos que eran necesarios para que los niños y niñas con trastorno neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental fueran atendidos correctamente. Para operar esta política educativa se firmó un convenio entre la Secretaría de Salud y Asistencia (SSA), la SEP y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), para crear el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) en los estados del país (Sánchez, 2010).

Para que esta política fuera más sólida y eficaz, en 1976, con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas, se estableció la Escuela Normal de Especialización que estaría bajo el control administrativo de la SEP. A partir de ese año, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (Aréchiga, 2007).

La creación de la DGEE, significó un hito importante en la evaluación de la integración de las personas con discapacidad en México, al incorporarse al grupo de países, que de acuerdo a las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “reconocen la necesidad de la educación especial dentro del contexto de la educación general” (Soriano, García, Huesca & Rodríguez, 2006, p. 72).

Si bien la institucionalización de la educación especial fue un logro importante en ese sexenio, predominaba el discurso político, que pretendía:

Convertir a México en una nación civilizada, moderna y progresista, así como de encaminar al pueblo mexicano hacia su “regeneración” y su redención”. La Secretaría de Educación Pública y el departamento de Salubridad Pública fueron dos de las principales instancias donde dicho proyecto se concretó institucionalmente (Aréchiga, 2007, p. 2).

Tras este discurso regeneracionista y de búsqueda del progreso, se inició un incremento en la formación de servicios de educación especial, aunque más limitados en comparación con los servicios de educación básica, pero fueron de gran utilidad para niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad. La Escuela Normal de Especialización se adscribió a la DGEE y en año 1978, en el mandato de José López Portillo, esta instancia se transforma en la Dirección General de Educación Normal (DGEN), la cual asume la formación de maestros especialistas en educación especial, entre otros (Aréchiga, 2007).

Las escuelas destinadas para atender a los niños y niñas con deficiencia mental fueron las escuelas de educación especial. Se detectaron algunos obstáculos para el desarrollo de la educación especial como carencia de investigaciones que permitieran identificar el límite entre lo normal y lo patológico, falta de información precisa respecto al número de personas que requerían este tipo de educación; como las y los infantes que no presentaban un problemas de discapacidad severo pasaban desapercibidos para la institución, la falta de estrategias específicas de diagnóstico y de tratamiento dejaron sin cobertura a muchos niñas y niños que demandaban esta educación (Steenlandt, 1991).

Los niños y niñas con problemas se canalizaban en la educación especial en su condición de insanos. Esta categorización era parte de la percepción dominante de la medicina, en la que existían personas sanas e insanas. Estos principios de la normalización e integración cambiaron en los años ochenta. Las innovaciones curriculares en la licenciatura en educación especial fueron la inclusión del concepto de niño o niña común, pero con condiciones diferentes. La apertura de los cursos intensivos impartidos durante el verano- los meses de julio y agosto-, dirigidos a las maestras y maestros de todas las entidades del país, permitió que un número considerable de docentes de los estados se especializara y posteriormente se responsabilizara de educación especial (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2004).

En 1982, con el sexenio de presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), se incrementó la intervención por parte de las familias que tenían un niño o niña con capacidades diferentes. En respuesta a la ineficiencia del sistema educativo mexicano para implementar medidas de enseñanza que ayudaran al infante con condiciones diferentes, surgieron muchas organizaciones educativas de la sociedad civil para apoyar a las personas con discapacidad y se fortalecieron con la participación de especialistas y profesionales de distintos ámbitos. Se formaron “los Grupos Integrados, el Centro de Atención Psicopedagógico para la Educación Preescolar (CAPEP), el CREE y la Escuela de Educación Especial (EEE)” (SEP, 2004, p. 4).

Con esta nueva concepción de las y los discapacitados, en este sexenio se apostó a la posibilidad de dotar de las herramientas necesarias a este sector de las y los niños para que tuvieran un desarrollo de entes pensantes e independientes,

en lugar de rehabilitar personas atípicas o enfermas. Con esta nueva modalidad educativa “se da un número importante de intervenciones de manera institucional, se crean los Centros de Intervención Temprana (CIT) y se fortalecen los CREE” (Sánchez, 2010, p. 146). En estas escuelas se continúa dando atención a niños y niñas en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión.

Durante el gobierno del presidente Miguel de la Madrid, se establece el Programa Inmediato de Reorientación Económica como parte de la Dirección de Servicios de Investigación y Análisis, en el que tuvo una especial participación la doctora Margarita Gómez Palacio de 1980-1982, la cual realizó sus estudios en el extranjero desde la perspectiva psicogenética que revisa el desarrollo del aprendizaje infantil (Guajardo, 1993); con estos conocimientos se esperaba generar otra visión sobre la educación especial.

Con el entramado institucional y el viraje médico y epistemológico de estos años, las deficiencias fisiológicas de los niños y niñas dejaban de ser un impedimento grave para que este sector de la población recibiera educación en los espacios formales como la escuela y alcanzara un importante desarrollo infantil.

El Programa de Modernización Educativa en el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), asume que los destinatarios de la educación especial son sujetos con necesidades especiales de educación. Al paso del tiempo se descubre que la estrategia educativa debe “ser la de integración al sujeto para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero y socio-laborales después” (Sánchez, 2010, p. 43).

A fines de los ochenta y principios de los años noventa se sumaron a los COIE y a los CAPEP, el Centro de Capacitación de Educación Espacial (CECADE), que funcionaba en espacios específicos separados de la educación regular y estaba dirigido a las y los niños y las y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados para hipo acústicas y acústicos que funcionaban en las escuelas primarias regulares (Sánchez, 2010).

En términos políticos, en el sexenio 1994-2000, con el presidente Ernesto Zedillo, la educación era el modelo fundamental a través del cual se logran las grandes transformaciones de las comunidades, entidades y países, es por ello que cada día se precisaba más de la capacidad de las escuelas para brindar a niñas, niños y jóvenes verdaderas oportunidades dentro de un marco de equidad y justicia social (Secretaría de Educación y Cultura (SEC), 1998).

Pero, los beneficios que se consideraban fundamentales para el bienestar de otros ciudadanos y ciudadanas eran ignorados para los individuos con discapacidades. El individualismo y la autodeterminación de las personas con discapacidad era una cuestión secundaria dentro del marco paternalista y proteccionista de esta política. La atención para las niñas y los niños con NEE sería desde el enfoque de la habilitación y la rehabilitación, en consecuencia, los objetivos principales eran el cuidado, tratamiento y programación de las y los discapacitados (SEC, 1998).

Esta justificación refleja la noción de que la diferencia era un problema y debe eliminarse o mejorarse. De ahí que la movilidad, la sordera, la ceguera, el retardo mental, el autismo o cualquiera de los cientos de otras enfermedades y

limitaciones que funcionalmente hacía diferente a la persona, servía para hablar de cuerpos o mentes insanos como una tragedia. Pero, la tragedia real era que:

El prejuicio por el cual la sociedad se resiste a otorgar, a las personas con discapacidad, las mismas oportunidades que brinda a los demás para desenvolverse en el entorno del ser humano moderno, entorno que no es exclusivamente físico, sino preponderantemente social (SEC, 1998, p.12).

Algo es evidente, no se puede hablar de la discapacidad y su entorno, sin hablar de minusvalía. Ésta representa una disfunción debido a que significa la situación de un individuo con discapacidad en función del medio, en atención pérdida o limitación de oportunidades para esas personas de participar en la vida comunitaria en condiciones de igualdad con los demás.

La minusvalía constituye acuerdos, donde las personas que enfrentan barreras físicas, culturales o sociales, que les impiden el acceso a los diversos sistemas de la sociedad que están a disposición de los demás ciudadanos, tienen que aceptar. Las personas que no caminan, no oyen y que no ven como los demás, son percibidos como diferentes y generan en el común de las otras personas sentimientos que van desde la incomodidad hasta la lástima, llegando, incluso a la repulsión. Las manifestaciones de estas “sensaciones nos ubican en un contexto anormal, que nos aleja de la generalidad” (SEC, 1998, p. 17).

La discapacidad entendida como la presencia de una condición limitante por problemas, esencialmente por enfermedades adquiridas o congénitas, traumatismo u otro factor ambiental lleva consigo, la idea de la restricción o ausencia que afecta el desempeño y comportamiento rutinario es la objetivación de una deficiencia (Díaz & Molina, 2010).

La deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, temporal o permanente que representa la exteriorización de un estado patológico y en principio refleja perturbación a nivel del órgano; y la minusvalía es la situación de desventaja a consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento y el estatus del individuo y las expectativas del mismo o del grupo al que pertenece y representa la socialización de una deficiencia o discapacidad; sobreviene cuando se produce un entorpecimiento en la capacidad de mantener lo que podría designarse como roles de supervivencia (Díaz & Molina, 2010).

La disertación sobre el arraigo de la percepción de la minusvalía de las personas con discapacidad, tuvo un aspecto favorable: el incremento de servicios complementarios (Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integración A) presentan apoyo a alumnos y alumnas inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta.

Por lo tanto, el conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, que están a disposición de las personas con discapacidad, se clasifica en dos modalidades: indispensables y complementarios. La modalidad complementaria también incluía las Unidades de Atención a Niños y Niñas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de la niños y niñas, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2015).

1.2 Equidad e integración de las y los niños con necesidades educativas especiales

El marco jurídico y normativo en México ha suscrito diversos convenios internacionales para promover la atención de las personas que presentan necesidades educativas especiales, tales como los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990, y la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, las cuales constituyen uno de los principales fundamentos que todos los alumnos y alumnas deben aprender juntos para la construcción de una educación que responda a la diversidad (Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006).

A partir de 1993 –como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta el momento (SEP, 2002b).

El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los Principios, políticos y prácticos para las necesidades educativas especiales (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que una niña o un niño con necesidades educativas especiales:

Era aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2002a, p. 14).

Se trataba de reconocer diferencias para generar materiales escolares diferentes en aras de un tipo de integración. El proceso de integración escolar de las personas con discapacidad es un proceso gradual, que entraña dificultades para responder con equidad a sus requerimientos específicos, se diseñarán estrategias paulatinas para lograrlo.

Con base en la Ley General de Educación de 1993, la educación especial formó parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). La normatividad vigente estableció que: “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atendrán a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (Ley General de Educación (LGE), 2014, p. 39).

Se cambia la modalidad de la educación básica que brinda servicios educativos por medio de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las USAER. El modelo de atención que México aplicaba era el de educación para la integración educativa, el cual busca la eliminación de cualquier obstáculo que impida a la población, que requiera una atención especial, una participación activa en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas (LGE, 2014).

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva. Se atiende a la educación de manera adecuada a sus propias

condiciones con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciaría su integración a los planteles de educación básica regular, mediante técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procuraría la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autonomía, convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarían y materiales de apoyo didácticos necesarios (LGE, 2014).

Con base en lo anterior, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial se desarrollaron mediante dos tipos de servicio: CAM y USAER. El primero es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial de la SEP donde se ofrece educación inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria) a niños, niñas y jóvenes con discapacidad simple, discapacidad múltiple, trastornos graves del desarrollo o condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares.

Desde el contexto internacional ya mencionado, la integración educativa de las y los alumnos con discapacidad se definió como “el acceso, al que tiene derecho todos los alumnos y alumnas, al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Secretaría de Educación y Cultura (SEC), 1997, p. 13) Las estrategias para acceder al Plan y programa de estudio pueden ser los servicios escolarizados de educación especial o en la escuela regular, el apoyo psicopedagógico de personal especializado en la propia escuela a la que asiste la y el menor (SEC, 1997).

El proceso de intervención se concibe como:

El conjunto de responsabilidades y tareas que un grupo de profesionales asumen de manera coordinada y conjunta dentro del marco escolar, para conseguir mejoras de la calidad de los apoyos,

así como una mayor adecuación de estos a las características de los alumnos, a partir del currículum regular como elemento central y como punto de referencia para proponer adaptaciones que respondan a la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los niños y niñas (SEC, 1997, p. 74).

En aras de dar cumplimiento a esta política educativa, propiciar una cultura de la integración y crear oportunidades para que este sector de la población escolar tuviera una vida digna, las autoridades federales presentaron el proyecto denominado, Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002). En este Programa se indicó que los principales fundamentos filosóficos en los que basaba la integración educativa eran el respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades y escuela para todos.

En el sexenio del presidente Vicente Fox (2000-2006), se hizo énfasis en que las diferencias se debían a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; y existían dos maneras de interpretar las diferencias: como problema o como característica; si se optaba por la idea de problema entonces éste se resolvía homogenizado a los individuos; pero si elegía la diferencia, entonces se asumía que se trataba de una característica que enriquece a los grupos humanos; el último enfoque abrió la puerta a la diversidad (SEP, 2002).

El fundamento de derechos humanos e igualdad de oportunidades no representaba una novedad. Simplemente reforzaba la idea de que por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todas las personas tenían derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto dependía, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Por lo tanto, el fundamento escuela para todos,

reivindicaba el artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual señalaba que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (SEP, 2002).

En este mismo Programa se mencionaron cuatro principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa: la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza. La normalización implicaba proporcionar a las personas con discapacidad, los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcanzaran tres metas esenciales: una buena calidad de vida, sus derechos humanos y sus oportunidades de desarrollar sus capacidades (SEP, 2002).

La sectorización representaba que todos los niños y niñas podían ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde vivían. Para ello era necesario descentralizar los servicios educativos. Y la individualización de la enseñanza se propuso, que estas niñas y niños fueran educados cerca de su domicilios, en un ambiente lo más normal posible, para que pudieran acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos (SEP, 2002).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se reconoció la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. Por lo tanto, la cobertura se orientaría a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas (SEP, 2002).

Entre las líneas de acción del Programa destacan las siguientes:

Establecer el marco regulatorio –así como 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, niñas y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes (SEP, 2002, pp. 10-11).

El enfoque de la educación especial en este periodo (2001-2006) es más humanista, ya que desaparecen las etiquetas y la clasificación, debido a que es en el contexto normalizador donde surge la integración educativa. Se pretende que los niños y niñas con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más normal posible. Esa normalidad consistía en que asistieran a una escuela regular, que convivieran con compañeras y compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajaran con el currículo común (SEP, 2002).

Uno de los principales argumentos a favor de la atención a las necesidades educativas especiales en la escuela regular era que propicia que todos los alumnos y alumnas se beneficiaran, no solamente aquellos que manifiestan este tipo de necesidad. La metodología de la enseñanza respondería a la manera de comprender la relación que se establece entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento (SEP, 2002).

En este sentido, los métodos parten del supuesto de que el niño o niña necesitan tener los mismo medios para propiciar su desarrollo, por lo que, el factor determinante de la acción pedagógica es el niño o niña y el objeto de conocimiento está sometido a sus iniciativas. Entre estos métodos se puede distinguir el descubrimiento mediante la observación, la invención por medio de la experiencia

adaptativa, entre otros. Sin embargo, los conocimientos actuales sobre el aprendizaje y los avances en los procedimientos didácticos propician el uso de procedimientos variados que tienen en cuenta a la diversidad presente en el alumnado (SEP), 2006).

La Ley General de las Personas con Discapacidad, del 10 de junio de 2005, constituyó un paso decidido y fundamental en el reconocimiento de los derechos de las personas con capacidades diferentes en nuestro país. Esta Ley General señala que “la educación que imparte y regula el Estado debe contribuir para que los sujetos puedan participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes” (SEP, 2006, p.14).

1.3 La educación inclusiva: una respuesta a la diversidad

Con base en ciertas políticas educativas en los años noventa del siglo XX, diferentes países en el mundo asumieron el compromiso de educar a toda su población. Este propósito entraña en sí mismo el fundamento de la inclusión, en la medida en que el fundamento legal y filosófico hunde sus raíces en el principio de que el derecho a la educación es un derecho humano básico y que ésta es la base de una sociedad más justa y equitativa.

En este sentido, en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) se recuperó la política educativa en torno a la inclusión de las y los niños con necesidades educativas especiales. La postura internacional fue que la educación inclusiva se centra en todos los y las alumnas, prestando especial atención a aquellas y aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como el estudiantado con necesidades especiales, niños o niñas pertenecientes a

minorías étnicas y lingüísticas, y otros. Esta visión implícita que la educación debe verse, no como el privilegio de unos pocos y pocas, sino como de un derecho de todas y todas. Cuando se habla sobre el derecho del niño o niña a la educación se hace alusión a:

Implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
Fomentar el desarrollo de las diferentes formas de la enseñanza.
Tomar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar (UNESCO, 1994, p.16).

En este sentido, el Estado Mexicano, como miembro de la UNESCO, fomentaría y alentarían la cooperación internacional en cuestiones de educación, contribuyendo particularmente a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y a facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza.

Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central en el compromiso de la educación inclusiva. La educación no es un simple mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas. Es más que eso, es un factor crucial del desarrollo social y personal, un activo indispensable en el intento de la humanidad de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia (Delors, 1996).

En este sentido, la educación inclusiva implica habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas. En otras palabras, la inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos y alumnas, cualesquiera que sean sus características sin, percibirlos como un problema. De esta manera, educación inclusiva significa:

Ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos formal y no formal que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que la comunidad requiere para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos puedan ser afectivamente satisfechas (UNESCO, 1994, p.111).

El enfoque de educación inclusiva fue dado por la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994. Aunque las necesidades educativas especiales fueron el foco central de la conferencia, su conclusión fue que:

Las prestaciones educativas especiales es un problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur que no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria (UNESCO, 1994, p. 111).

La reforma de la escuela representaba reconocer que cada niño o niña 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 de las y los alumnos (UNESCO, 1994).

El enfoque inclusivo, por tanto, buscaba comprender estas barreras y desarrollar escuelas comunes donde no hubiera barreras para el aprendizaje y cada plantel fuera capaz de satisfacer las necesidades de aprendizaje de niños y niñas.

En consecuencia, la educación inclusiva no es:

Simplemente una reforma de la educación especial y una escuela inclusiva no es simplemente una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos (UNESCO, 1994, pp.11-12).

En otras palabras, se trataba de emprender una gestión del desarrollo de políticas y prácticas inclusivas a corto, mediano y largo plazo, debido a que los avances hacia una educación más inclusiva no ocurren de la noche a la mañana. Éstos requieren de un proceso de cambio permanente basado en un conjunto de principios claramente articulados y han de ser vistos desde la perspectiva del desarrollo de la totalidad del sistema educativo.

Comenzar los cambios implicaba movilizar la opinión pública, construir consensos, realizar un análisis situacional, modificar la legislación y apoyar los proyectos locales. Con frecuencia era necesario cambiar las autoridades educativas como, por ejemplo, administrar conjuntamente la educación especial y la educación regular. El proceso de cambio en sí, requiere de recursos financieros, humanos e intelectuales. Es importante identificar dichos recursos y establecer alianzas con el personal involucrado, así como con organizaciones internacionales y las organizaciones no gubernamentales (UNESCO, 1994).

En México, las escuelas de educación básica regular, con énfasis en la atención de las y los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Escolar (NEAE) promoverán en sus instalaciones y los planteles asociados a una discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, los apoyos y la atención educativa requerida. De esta manera, la gestión del desarrollo de políticas y prácticas inclusivas tiene dos perspectivas: la institucional y la subjetiva. La primera se encuentra enmarcada por las estructuras de la política educativa que impacta al programa y a sus propias estrategias de operación. La segunda consiste en recuperar las vivencias de los agentes involucrados, sus impresiones, sentimientos y creencias (Aldama, Jacobo & Alvarado, 2016).

La inclusión educativa está íntimamente asociada a la diversidad, pues busca cambiar y atender la multiplicidad de necesidades especiales que presenta cada individuo respetando las distintas capacidades. La diversidad en el ámbito de la inclusión educativa abarca todos los aspectos, como son la diversidad étnica, cultural, social y física, pero teniendo como base la igualdad de oportunidades para todas y todos y el principio de la no discriminación (Aldama, Jacobo y Alvarado, 2016).

Existe un discurso en el área de la pedagogía que sugiere el modo en que la escuela deberá de afrontar el problema de la inclusión en el contexto educativo. La premisa básica es que debe reorientarse todo el sistema educativo para que se adapte a cada alumno en lugar de pretender que sea el alumno el que se adapte al sistema. Esta orientación promueve que la escuela saque provecho de las diferencias que tiene el alumnado para constituir una sociedad incluyente.

A manera de conclusiones se tiene que los cambios en torno a la atención que ofrecía la educación especial en México se generaron en 1979, año en el que sus principios axiológicos se sustentaron en un modelo médico. Más adelante, en los años ochenta, dicho modelo de atención cambió a otro de corte psicopedagógico, y en la década de los noventa la educación especial en México evolucionó hacia un modelo de integración educativa. Este último enfoque logró su mayor impulso gracias a la influencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Conferencia de Salamanca (1994), y la Conferencia sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

CAPÍTULO II

LAS Y LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA

En el capítulo se revisa el procedimiento administrativo y pedagógico que realiza el profesorado frente a grupo y equipo de profesionales de la educación especial, trabajo social y psicología para visibilizar y atender a la población escolar con necesidades educativas especiales dentro del aula. El proceso de visibilización se hace con base en los lineamientos institucionales del sistema educativo mexicano que comprende la ejecución de ajustes a las planeaciones de clases para lograr la inclusión de este sector de estudiantes, en aras de la promoción de una convivencia sana que pondere el respeto a la dignidad y autoestima.

2.1 La visibilización de las y los niños por el profesorado

La visibilización de las y los niños por el profesorado se da al inicio del ciclo escolar.¹ En la primera reunión ordinaria del Consejo Técnico Escolar (CTE) se establece la fecha en la que el colectivo docente del plantel debe llevar acabo la elaboración de la ficha descriptiva de cada uno de las y los alumnos de nuevo ingreso y del estudiantado que pasó a otros grados, para conocer las fortalezas y debilidades que presenta el alumnado en cada una de las asignaturas del mapa curricular, así como también se registra en la ficha, la conducta que manifestaron dentro de clases y la

¹ En este capítulo, los párrafos que no cuentan con referencia documental, se sustentan en la descripción que realiza la sustentante de la tesina, a partir de su experiencia profesional como docente de educación especial y profesora asignada para cubrir esta área pedagógica en planteles de nivel primaria o secundaria.

participación grupal, en equipo e individual que tuvieron en el ciclo anterior. Asimismo se sugiere que se entable una conversación para implantar una comunicación entre alumnas y alumnos y docente el primer día.

En la misma semana, el o la docente realiza la observación al grupo con diversas actividades dentro del salón de clases y fuera del aula; se efectúa en la segunda semana un diagnóstico con un examen de conocimientos en los campos de la escritura, lectura y las matemáticas. Los resultados de esta evaluación sirven al profesorado para escribir un informe que entrega a la dirección para dar a conocer la situación académica de las y los escolares.

En dicho informe se incorporan datos sobre la conducta que manifestó el estudiantado durante la evaluación y se indica el nombre de las y los posibles candidatos a ser atendidos en USAER, que como equipo interdisciplinario compuesto por la o el docente de la asignatura, tutor del grupo, maestro de apoyo y profesionales en comunicación, psicología, trabajo social y área médica; esta última, enfoca su atención a la condición neuropediatra y psiquiatría de la persona.

En las escuelas se encuentra un equipo de apoyo de educación especial que pertenece a USAER. La dirección es la instancia que reporta la lista de alumnas y alumnos a USAER. Al inicio del ciclo escolar, el trabajo determinante de las y los integrantes del equipo de USAER, con en base las canalizaciones por parte de las y los maestros regulares, emprende la evaluación de todo el estudiantado en cuatro áreas: pedagógica, trabajo social, comunicación y psicológica.

Para dar inicio al Procedimiento de Atención, el o la maestra de apoyo entrega una ficha de canalización al docente de las asignaturas de matemáticas, español o también al tutor del grupo donde están ubicado el estudiantado que fue

detectado, para que realicen un reporte con la información acumulada desde la primera semana de observación, para confirmar el motivo por el cual la o el estudiante canalizado será atendido en apoyo. Cuando se presentan problemas de aprendizaje y conducta, se realiza la exploración pedagógica en las áreas de español y matemáticas, estas pruebas son adaptadas tomando en cuenta instrumentos que brinda la SEP.

La o el docente de apoyo realiza una evaluación pedagógica para determinar los momentos de lectoescritura y matemáticas en que se encuentran las y los alumnos; trabajo social realiza la ficha inicial de la y el educando, para rescatar el antecedente desde su gestación hasta su edad actual; el área de comunicación realiza las baterías de lenguaje para detectar o verificar un trastorno de lenguaje, y psicología, a partir de las baterías aplicadas, determinan el Coeficiente Intelectual del alumno o alumna para detectar una probable discapacidad intelectual o un trastorno de desarrollo generalizado; este resultado, se turna con el especialista correspondiente para que corrobore este diagnóstico.

Otro cuestionario que se aplica, tiene el propósito de saber acerca de las preferencias que tiene el estudiantado para trabajar con información, es decir, el estilo de aprendizaje predilecto y una parte de ese estilo de aprender se usa para capturar, procesar e integrar ideas e información. Con este test el profesorado tiene la posibilidad de reconocer las formas en que el alumnado se apropia de los conocimientos y detecta los estilos de aprendizaje que el estudiantado presenta: visual, auditivo y kinestésico.

Los resultados que arroja el instrumento deben utilizarse para rescatar y recuperar los intereses y capacidades que tengan dichos estudiantes en las

asignaturas evaluadas, y para que la y el docente modifique su planeación y la ejecución de los temas, para que en la medida de lo posible de respuesta a las necesidades de las y los alumnos, se genere un clima de interés colectivo e individual, y se tenga la capacidad de pedir la colaboración del recurso docente de apoyo de USAER.

El estilo de aprendizaje es el conjunto de características psicológicas que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje; en otras palabras, las distintas maneras en que un individuo puede aprender a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, que definen un estilo de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo las y los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje siendo (visual, auditivo, kinestésico) (Secretaría de Educación y Cultura (SEC), 2013).

El tercer filtro para visibilizar a las y los niños, corresponde a la y el trabajador social, que investiga por medio de la ficha inicial que se realizó a la madre de familia, los antecedentes de la o el estudiante con características de aprendizaje diferentes, es decir, su biografía desde su procreación, el proceso y duración del embarazo, la situación en que se dio el parto; las características sobre el desarrollo de los primeros años de vida y si se presentaron problemas de salud al nacer y si continúa con situaciones que requieren de atención médica hasta llegar a su vida escolar. De encontrarse un problema de salud, la o el alumno es canalizado al servicio de apoyo para recibir la atención que requiere para mejorar su calidad de vida, tanto escolar como social dentro del contexto en el que él interactúa diariamente (SEC, 2013).

El siguiente paso es evaluar el área de comunicación utilizando las pruebas, la evaluación de la discriminación auditiva y del habla para descartar que son candidatas o candidatos a utilizar un auxiliar auditivo, pero en caso de que continúe la pérdida de la audición, se canaliza al médico para que le realicen un examen audiométrico para conocer la frecuencia auditiva de cada oído (SEP, 2000).

Para tener mayor precisión y certeza sobre la agudeza auditiva, el maestro de comunicación aplica una prueba compuesta de tres aspectos: entrenamiento del lenguaje oral semántico, para conocer el repertorio del alumno como la comprensión y expresión; evaluación morfosintáctica para detectar si la o el estudiante, lee una frase en forma superficial, transforma los verbos irregulares y la evaluación fonológica para conocer los puntos y modo de articulación, como sonoridad y resonancia (SEC, 2013).

La evaluación de trastorno de lenguaje consiste en valorar los déficits de diagnósticos, que se refieren a la dificultad para el análisis de la información; la agnosia auditiva es la dificultad para identificar sonidos de la vida cotidiana y agnosia verbal es cuando se produce esta dificultad para analizar sonidos y se limita a los sonidos del lenguaje hablado. Los trastornos del lenguaje estarán siempre enfocados a lograr que se establezca una comunicación adecuada y eficaz que permita a la persona un pleno desarrollo psíquico, afectivo, cognitivo y social. Una evaluación minuciosa de los procesos lingüísticos, valorando las capacidades y déficits, es indispensable para ubicar dentro de lo posible la sintomatología en un cuadro de los ya descritos, como para la elaboración de un plan de trabajo adecuado (Alessandri, 2015).

Una vez que el profesional en el área de comunicación realiza la exploración de lenguaje para detectar o verificar un trastorno de lenguaje (dislalia, dispraxia verbal, déficit semántico-pragmático, déficit léxico-sintáctico, etc.) se da por concluido su diagnóstico. Si el diagnóstico refiere uno o varios trastornos del lenguaje, se remite el caso al área de psicología donde se evalúa al estudiante con un test de Inteligencia de la escala Wechsler (WISC-IV), para obtener un análisis cuantitativo y diagnosticar la capacidad intelectual; en la escala verbal se valora el coeficiente intelectual, en la escala de razonamiento perceptual se detecta la escala de memoria de trabajo, en la escala velocidad de procesamiento se revisa todo. Si se obtiene una escala bajo 60, es discapacidad intelectual. En consecuencia, se revisan nuevamente, fortalezas cognitivas, razonamiento perceptual, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, debilidad cognitiva área de oportunidades y área emocional (SEC, 2013).

Posteriormente con el Instrumento de DFH Koppitz que indica ansiedad, angustia, timidez e inseguridad, el o la psicóloga valora a la o el alumno canalizado; este test también se aplica a la familia y los datos se usan para interpretar los sentimientos que tienen los miembros de la familia por convivir con la o el hijo que posee una condición de aprendizaje diferente. Cuando la presencia de indicadores de este test es significativa, hay que enfatizar que se trata de una o un estudiante con maduración lenta. La ansiedad, angustia, timidez e inseguridad, se asocian con conductas que descargan los impulsos hacia el exterior, pero existe la probabilidad de lesión cerebral. Este diagnóstico es de suma importancia, pues dicho sistema es un factor de peso que interviene en el buen desarrollo ocupacional (SEC, 2013).

Para diagnosticar lo más detalladamente posible a una o un estudiante que requiere apoyo, se utiliza también la escala de desarrollo motor, el SOMPA (System of Multicultural and Pluralistic Assessment) adaptado en México, para valorar la inmadurez neurológica. Entre los casos que pudieran ser posibles están la discapacidad intelectual, trastorno déficit atención por hiperactividad y conducta severa que afecta el aprendizaje (en ocasiones algunos de ellos se deben medicar). El o la psicóloga toma la determinación en todas estas evaluaciones que utiliza el área, según sea la necesidad educativa especial que presente la o el alumno (SEP, 2000).

El síndrome de Asperge (SA) también se diagnostica. Este síndrome es un trastorno del espectro autista, uno de un grupo distintivo de afecciones neurológicas caracterizadas por un mayor o menor impedimento en las habilidades del lenguaje y la comunicación, al igual que patrones repetitivos o restringidos de pensamiento y comportamiento. De igual manera, el síndrome RED es una rara enfermedad genética que causa problemas en el desarrollo y en el sistema nervioso, la mayoría en niñas, se relaciona con un espectro del trastorno autista. Para atender el Espectro Autismo se utilizan más instrumentos como son el inventario de fortaleza y debilidades, coordinación de la función motora, comunicación, habilidades interpersonales, madurez emocional, memoria, atención/impulsividad/hiperactividad, proceso de razonamiento, función ejecutiva, entre otros (Calle & Utria, 2004).

Con el Instrumento *The Childhood Autism Rating Scale* en el que participa la madre y el padre de familia, el docente que es el tutor (a) y docente de apoyo se inicia otra parte del diagnóstico. La tutora o tutor indaga con las madres y los padres

de familia sobre las cosas que la o el alumno realizó desde niño hasta la actualidad, también participa el docente de grupo o asignaturas más importantes, al igual que el o la docente de apoyo y se continúa con el cociente (EQC-SQC), que determina los rasgos de personalidad, el síndrome de asperge o síndrome de red y el espectro autismo (SEC, 2013).

En el aspecto médico, se hace énfasis en las áreas de neuropediatra y psiquiatra a través del estudio de mapeo cerebral, con éste se reconocen los patrones de organización, se muestrea la actividad eléctrica para medir su conducta de irritación, pasividad, apatía y otras conductas que el alumno presente; también se revisan los frontales, temporales y hemisferios cerebrales que serán reafirmados con el video electroencefalografía para revisar los electrodos de acuerdo a los sistemas internacionales 10-20 y otros, durante veinte minutos de registro para medir la frecuencia de cómo trabaja el cerebro teniendo vigilia y sueño en dos etapas durante el estudio, para conocer las memorias que están dañadas que delimitan el proceso de aprendizaje y se tienen los fundamentos de la necesidad educativa especial asociadas una discapacidad a un síndrome o una conducta muy marcada que afecte el aprendizaje que presenta el alumnado.

La valoración es una etapa de gran trascendencia en la vida de la y el alumno, puesto que sus características y necesidades educativas deben quedar perfectamente identificados. Se requiere la participación de todo un equipo interdisciplinario, el cual debe considerar las características del entorno que rodea al alumno y alumna, sus experiencias previas tanto escolares como extraescolares, y sus habilidades, actitudes y conocimientos en el momento en que llega a la escuela (Molina, 2003).

Después que neuropediatra o psiquiatra confirmar el diagnóstico, se debe fundamentar la discapacidad con un reporte médico de la interpretación de los estudios neurológicos que se realizaron, porque hay ciertas necesidades que son visibles de identificar como son dificultades cognitivas, motoras, audición, visión pero otras que no son visibles y en esos casos se le pide a la madre y el padre de familia que proporcione la información más reciente de la cita del alumno (a) al médico para conocer la sugerencias indicadas; en el aspecto académico y de conducta este diagnóstico, es útil para la asignación del lugar en el salón de clases, el tono de voz que se utilizaran para que atienda el aprendizaje que se le brindará por parte de las y los docentes de cada asignatura.

Para la SEP, las y los alumnos con discapacidad son aquellos que:

Por razón congénita o adquirida, tienen 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, puede impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, pp.16-17).

Las necesidades educativas especiales que se presentan por factores de herencia familiar afectan la conducta, el problema de aprendizaje muy marcado al igual que el síndrome de Asperger, síndrome RED y Espectro Autismo, se convierten en un conjunto de variables que remitan al fracaso escolar. Sin embargo, la intervención del grupo multidisciplinar y el proceso de valoración que se hace al estudiantado en general y posteriormente al alumnado canalizado, sirve para conocer las competencias académicas o limitantes que poseen.

Por lo tanto, el tipo de ajuste metodológico en las actividades de cada asignatura, el uso de materiales que apoyen el aprendizaje, pero ante todo,

desarrollar un contexto integrador en el que participe activamente en todas las actividades artísticas, culturales, deportivas y académicas que faciliten la incorporación a la sociedad con más elementos de funcional para su vida futura y su independencia personal.

Para la SEP, los aprendizajes representan aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y formas de comportamiento que se espera que logren alumnos y alumnas sin importar que posean necesidades diferentes. Las y los estudiantes con autismo y trastorno generalizado del desarrollo son capaces de obtener nivel de logro de aprendizaje que se irá profundizando o reforzando en los siguientes niveles escolares (SEP, 2011).

El nivel de logro de aprendizaje es un proceso en todo el estudiantado, pero se complejiza en las niñas y niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en la medida en que este sector del alumnado es diagnosticado y remitido al servicio de USAER se comienza con su incorporación y su visibilización, la cual se extiende al docente de asignatura para que actúe pedagógica y didácticamente de manera correcta y se prolongue en el aula, y se extienda a la madre y padre de familia, cuando firme la carta de aceptación para que sus hijas e hijos sean atendidos en apoyo de educación especial.

Si se considera que el alumnado puede permanecer en la escuela regular “gracias a la aplicación de algún modelo de integración, las y los docentes de asignatura deben pedir apoyo de los servicios de educación especial para que sugieran el modelo más adecuado” (Molina, 2003, p. 47).

2.2 El ajuste curricular frente a las necesidades educativas especiales

El proceso de evaluación de una o un estudiante canalizado genera un expediente que se compone de documentos como la ficha de identificación que contiene datos específicos de la alumna o alumno, la hoja de canalización en donde el docente participa en su llenado con la información que el obtuvo en su evaluación y observación en los primeros días de clases, la carta de aceptación de la madre y padre de familia en donde se autoriza que su hija o hijo sea atendido por el personal de USAER, la ficha inicial de los padres donde se exponen todos los antecedentes del alumno en el momento que es concebido y todo el proceso de su vida, tanto en los primeros años como al ingresar a la escuela.

También se incorporan a este expediente evidencias de la atención que recibe el alumno (a) de parte del trabajador social y los registros de la observación en el aula en las asignaturas principalmente de Español, Matemáticas, Física, Química, Artes y Educación Física para analizar las formas en que se conduce el estudiante con sus compañeras, compañeros, maestras y maestros, y el tipo de relaciones que tiene en el entorno escolar.

Otra evidencia sustantiva del expediente es el documento de la evaluación psicopedagógica que contiene toda la información que se recabo por medio de informes iniciales que se da por parte de todo el personal multidisciplinario, tomando en cuenta lo más importante, datos generales, motivo de la evaluación, apariencia física, conducta durante la evaluación, antecedentes del desarrollo, situación actual, aspectos generales como las áreas intelectuales, área de desarrollo motor, área comunicativa-lingüística, área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales evaluación de los aprendizajes es (nivel de competencia curricular),

disposición al estudio, estrategias de estudio, desarrolladas y aplicadas por el educando, estilo y motivación para aprender, la información relacionada con el educando, contexto escolar, contexto socio familiar, conclusiones, interpretación de resultados y recomendaciones; todo esto se realiza con el respaldo o aval que otorga el directivo de Secundaria y la directiva de USAER.

La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de las y los alumnos. Habitualmente la realiza uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para aquellas personas que, de una u otra forma, están en estrecha relación con la o el alumno evaluado. Sin embargo, hasta ahora la práctica común ha sido que dicha evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para el profesorado de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos (SEP, 2000).

En el expediente también se integra la propuesta curricular de ajustes razonables que está compuesta de determinación de recursos, ajustes curriculares razonables de asignatura (Qué enseñar- Qué evaluar), diseño bimestral de intervención psicopedagógica, modalidad de apoyo, colaboración con la familia y la escuela, programación de atención a padres de familia, nivel de colaboración de la familia, programación de asesoría a maestros y colegiado seguimiento evaluación, promoción de la alumna y del alumno y recomendaciones para el siguiente ciclo escolar, participantes en la elaboración, seguimiento y evaluación de la propuesta, aspectos básicos para la estructura del informe de la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular de ajustes razonables.

El documento de la propuesta curricular de ajustes razonables, una vez elaborado, permanece con el maestro regular como una herramienta para su planeación cotidiana y será necesario que el personal del servicio de apoyo, en caso de existir dentro de la institución, cuente con una copia (SEC, 2013).

La evaluación psicopedagógica y la propuesta de barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades específicas de apoyo educativa que se utilizaran en los alumnos que presentan NEE asociados a una discapacidad que no acceda del todo en sus asignaturas o sea atendido medicamente es donde se utilizara en la planeación ajustada a su necesidades e intereses que presente el alumno en clases (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018).

Desafortunadamente, no todas las y los educadores valoran la planeación ajustada. Casi siempre, sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado. Cuando la enseñanza es homogénea o cuando el profesorado no ofrece los apoyos requeridos para las y los alumnos se debe a que se parten del supuesto de que hacer una planeación ajustada, provoca retraso en el resto del grupo y no cubrirá el programa. Esta percepción hace que la o el docente planeé para las y los estudiantes con capacidades especiales, actividades de grados inferiores, bajo el argumento de que no tiene capacidad o que las actividades normales son muy complicadas para este tipo de alumnas y alumnos.

Es importante señalar que, en los casos de aprendizaje y conducta como lenguaje, se utilizará el instrumento que es identificación de necesidades, barreras y apoyo. La Propuesta Curricular de Ajustes Razonables como los antecedentes escolares, habilidades académicas de acuerdo a la evaluación inicial o diagnóstica,

campo formativo, área de desarrollo personal y social, desempeño escolar (estilo de aprender), motivación e interés por aprender, habilidades socio-adaptativas, análisis del contexto escolar y familiar del alumno, plan de intervención y toma de decisiones (apoyo) son aspectos sustantivos en las planeaciones que realizarán las y los docentes de apoyo cada semana o cada quince días, según se llegue acuerdo con el profesorado de cada asignatura, donde se encuentre una o un estudiante NEE (SEC, 2013).

La planeación tiene como base las actividades desencadenantes planteadas por la o el docente, acompañadas del intercambio de ideas, e implica plantear las preguntas, definir el propósito del proyecto y las actividades iniciales, y considerar los recursos con los que se cuentan (SEP, 2017).

En virtud de los resultados de la evaluación que el equipo multidisciplinario hizo a las y los alumnos con NEE, el o la profesora de educación especial de cada plantel, hace una nueva planeación para estos estudiantes; la cual entrega al profesor o profesora de asignatura (en el caso de nivel secundaria) o al docente de grupo (caso de nivel primaria) para que ejecute dicha planeación. Cada docente debe tomar en cuenta los procesos de evaluación trimestral sugeridos en la nueva planeación, para que pondere los siguientes criterios: avances o retrocesos, asistencia o inasistencia a clases por tener algún problema de salud, madurez en las relaciones interpersonales, manejo y autocontrol de las emociones, identidad personal, gustos y preferencias de este sector del alumnado.

Cabe señalar que las necesidades específicas de apoyo educativo pueden ser temporales o permanentes y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes o bien, a aquellas y aquellos estudiantes sin discapacidad

que en un momento específico de su proceso de escolarización, requieren de mayores apoyos y estrategias diferenciadas para favorecer el logro de sus aprendizajes. Sin olvidar que la población objetivo de educación especial son prioritariamente alumnas y alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (SEC, 2013).

En este tenor, el conjunto de acciones que sugiere el o la profesora de educación especial en la nueva planeación, se apegan a la *Propuesta Curricular de Ajustes Razonables* elaborada por la SEP en el año de 2013 y las sugerencias que se hechas por el docente de apoyo de USAER, tiene como propósito central que el profesorado frente a grupo, reconsidere su planeación y su forma de evaluar. Con el reajuste curricular se espera que las y los docentes adquieran la capacidad de valorar los avances cada trimestre, por muy pequeños que estos sean, desde el nivel de logro de aprendizaje de cada estudiante. El progreso en el logro de aprendizaje influye de manera sustantiva en la autoestima del o la estudiante con capacidades diferentes y en el aprecio que le tienen a la escuela.

La SEC asumió en 2013, que con los ajustes curriculares como metodología, se daba respuesta a la diversidad. Se propuso convertir el aula en un conjunto de actividades diversificadas y adaptadas a las necesidades y los intereses de cada alumna y alumno. Por todo ello, el objetivo era proponer una oferta educativa variada según las edades en donde predominan interacciones individualizadas y de pequeños grupos (SEC, 2013).

Con la mirada puesta en una etapa más compleja en las metas educativas, como lo es valorar el avance del proceso de inclusión en la escuela, la SEP “señaló que era necesario que durante la sesión del Consejo Técnico Escolar, el colectivo

docente reflexionara e identificara qué se logró y qué faltó de lo establecido en la Ruta de Mejora Escolar” (SEP, 2017, p. 34), para emprender la planeación de nuevos cambios.

En el CTE ordinario se determina, con el análisis del contexto de la escuela inclusiva que comprende tres rubros: política, cultura y acciones, qué tanto interés tienen las y los docentes, personal de apoyo, administrativo, de limpieza y padres de familia de un plantel, en apoyar al alumno con NEE. Con la indagación documental realizada en esta asamblea se compone el plan de acción para cada alumna y alumno con NEE con tres metas: 1) que alcance la integración a la comunidad escolar para que pueda enfrentar a los siguientes niveles que curse, 2) que se incorpore a la sociedad para participar más activo y 3) que desarrolle su autonomía personal.

En este sentido, la planeación del servicio escolar cobra sentido cuando es construido de manera colegiada y colectiva. Es un proceso que tiene un principio, pero no un final, porque se maneja de manera cíclica: en cuanto alcanza ciertos objetivos se formulan otros y unas veces logrado esto, se plantean otras más, hasta alcanzar los propósitos plateados (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2001).

2.3 La inclusión en el en el aula: construcción de relaciones de simetría pedagógica

En el contexto de una política educativa de relaciones pedagógicas simétricas y con equidad, la inclusión en el aula demanda el despliegue de una pedagogía que privilegie a todo el alumnado tomando en cuenta a la población con necesidades educativas especiales.

La equidad e inclusión pedagógica toman en cuenta la condición que tiene cada individuo y reconoce que la práctica docente se debe ajustar a la capacidad intelectual como a sus estilos y ritmo de aprendizaje y estilos de enseñanza del estudiantado. Por otra parte, las relaciones entre docentes y alumnas y alumnos deben ser de respeto en el aula y fuera de ella; para la participación de todo el estudiantado se requiere que el profesorado elimine las barreras para el aprendizaje a través de la oferta de apoyo y la introducción de facilitadores en la aplicación del diseño universal para el aprendizaje.

Efectivamente, datos empíricos revelan que la y el docente muestra una actitud poco tolerante al momento de realizar su planeación, porque considera que le será complicado aplicar la actividad con el mismo fin en un grupo heterogéneo en el que coexisten educandos regulares y estudiantes que presentan una NEE; este hecho trastoca el proceso de ejecución de lo planeado y requiere bastantes modificaciones, como el utilizar forzosamente material didáctico diverso y que sea manejable acorde a la necesidad que tiene el alumnado; además, la y el docente también debe considerar su forma de dirigirse ante el grupo no discriminado a ninguno de sus estudiantes, esto es, debe respetar la condición, estilo y ritmo de aprendizaje que presente su población escolar .

Por otra parte, la educación inclusiva está directamente relacionada con la educación de calidad con equidad, que representa las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmo y estilos de aprendizaje de cada persona (SEP, 2018). Si bien es verdad que se espera el cumplimiento de educación de calidad y con equidad, para los colectivos docentes, promover la educación inclusiva resulta demasiado complejo en sí misma, pero se agudiza esta situación cuando se dan

cuenta de que atenderán alumnas y alumnos con NEE en su aula. Se genera angustia, temor, incomodidad, mal humor y cierta resistencia para hacer la entrega de una planeación y metodología que manifieste las actividades de apoyo diseñadas para las y los estudiantes en condición de NEE; la poca disposición se observa en el argumento de que planear actividades más sencillas presenta una pérdida de tiempo, el cual no se compensa si se trata de cambiar su metodología solamente por un alumno que presenta NEE.

En efecto, una planeación inclusiva se refiere al desarrollo de actividades que reflejan culturas y políticas inclusivas. Para lograrlo, las actividades de aprendizaje se deben planificar de forma tal que “tengan en cuenta la diversidad de todo el alumnado. Esto implica poner énfasis en qué se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende en las aulas” (SEP, 2018, p. 66).

La metodología que utilizan las y los docentes no siempre es la más correcta porque la ejecutan con mucha rigidez, sin dar libertad para que el alumno (a) tenga la confianza de acercarse a preguntar sus dudas, por lo que presenta inseguridad, desconfianza y en algunos casos temor que llega convertirse en miedo. Este cúmulo de sentimientos crea una gran frustración en la o el estudiante y una conducta nada favorable dentro del salón de clases; difícilmente cumple con tareas, por el hecho de que no le queda claro, que debe hacer o por qué no es incorporado en un equipo, y se lo integran, no es tomado en cuenta y las etiquetas empleadas por el profesorado, influyen negativamente en las y los demás alumnos (Frola y Velasquez, 2012).

En una planeación inclusiva, el profesorado pondrá en situación a las y los alumnos al hacer preguntas detonadoras, responden dudas y explicar aspectos

generales de la temática a abordar, puede incluir a la vez la práctica de algunas actividades individuales para que las y los alumnos obtengan conclusiones interactivas. La finalidad de este “tiempo didáctico es que el aula sea el espacio en el que se adquiera la materia prima, los insumos para el trabajo que se va realizar después” (Frola y Velasquez, 2012, p. 41).

El trabajo en equipo genera cierto grado de dificultad porque en muchos casos, las y los alumnos con NEE son separados por sus compañeras y compañeros por el profesorado. La reproducción de esta actitud discriminante y excluyente provoca que la necesidad educativa especial sea interpretada como un impedimento para estar y ser integrante de un equipo y que se hagan suposiciones sobre la población escolar con NEE como alguien que no sabe nada. Discriminar provoca un daño emocional que casi nunca se repara.

Al margen de que para organizar al grupo en equipos es conveniente que, a la hora de la formación de los grupos, se haga de manera aleatoria y que sea temporal, con miembros relativos, la o el docente debe apropiarse de un buen arsenal de técnicas para garantizar que los equipos se compongan cada vez de diferentes personas a fin de promover el desarrollo de competencias para la convivencia, el manejo de situaciones y la vida social (Frola y Velasquez, 2012). En otras palabras, urge que las y los docentes se conviertan en representantes de una cultura inclusiva en el aula.

El grupo multidisciplinario de USAER, invita a las y los docentes a participar en el llenado de toda la documentación para que se den cuenta que su alumno o alumna con NEE requiere de una o un docente más humano, que entienda su capacidad para aprender, su estado de ánimo, las reacciones secundarias de su

medicamento que obligan a salir de clases de 5 a 6 minutos para controlar dicho efecto y reincorporarse al salón. Asimismo, el profesorado debe reconocer que cada necesidad educativa demanda sus propios ajustes curriculares en las planeaciones de los grupos donde se encuentren las y los alumnos.

En este sentido, la SEP sostiene que al diseñar las adecuaciones curriculares, las y los maestros deben establecer ciertas prioridades basándose en las principales necesidades del alumno (a), definidas mediante la evaluación psicopedagógica; de esta manera podrán actuar con mayor seguridad, considerando los aspectos que el estudiantado realmente necesite para alcanzar los propósitos educativos (SEP, 2000).

El papel de la o el docente en la práctica pedagógica debe ser la de una o un motivante, para invitar y animar a las y los alumnos a lograr aprendizajes significativos, para que reaccionen de manera tranquila y se apropien realmente del aprendizaje, desarrollen nuevas capacidades para adquirir nuevos conocimientos, relacionen situaciones de su vida diaria para aprender nuevas situaciones en las cuales deben fomentar su autoestima y seguridad.

En la metodología para el profesorado, hay tres tipos de estrategias que pueden resultar muy útiles como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se realiza un Programa Integrador, como el que se propone para la inclusión en el aula. Estas son:

- 1.- Estrategias derivadas del conocimiento de los procesos cognitivos mediante los cuales aprenden los alumnos.
- 2.- Observar finalmente los procesos cognitivos del alumno para enseñarle mejores procesos cuando sea necesario.
- 3.- Enseñar los procedimientos (Molina, 2003, p. 88).

Finalmente, entre los factores que pueden incidir en las eficiencias de los Programas Integradores, hay que considerar los siguientes:

- 1.- Que el docente cuente con un proyecto educativo escolar que considere las necesidades educativas especiales.
- 2.- Que los alumnos hayan sido dotados de suficientes recursos de apoyo, materiales y humanos.
- 3.- Las actitudes y expectativas de padres y docentes.
- 4.- El estilo de enseñanza.
- 5.- Las adaptaciones curriculares.
- 6.- El nivel intelectual asociado al déficit (Molina, 2003, p. 88).

En el Programa Integrador y las funciones de la y el docente tienen que ser innovadoras, resultados de una reflexión y con actitudes de aceptación, respeto y dinamismo, es decir, encaminado a:

- *Orientar y guiar la actividad, ofreciendo la ayuda necesaria para que los alumnos generen su propio aprendizaje.
- *Crear un ambiente en el aula en el cual los alumnos adquieran nuevos conocimientos y los incorporen a los ya adquiridos, en un ambiente de participación que respete los ritmos de aprendizaje y los intereses individuales.
- *Actuar como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando formulen los problemas, define tareas y aporta recursos materiales y medios necesarios para el aprendizaje (Molina, 2003, pp. 88-89).

Por otra parte, observar la dinámica del sistema escolar y del aula, en el cual se mueve el grupo, y estar atenta y atento a la forma en que se dan las relaciones interpersonales y los conflictos que surjan, marcan la pauta en la realización de un cambio sustancial en la práctica educativa, haciéndola acorde con los nuevos tiempos que exigen la formación de personas reflexivas, cooperativas, y que actúen en forma democrática en un mundo globalizante (Molina, 2003).

La y el docente debe asumir la diversidad o diferencias que puede presentar cualquier grupo escolar, en especial, cuando se ha incluido alumnado con discapacidad, mediante modelos pedagógicos como la teoría de la inteligencia múltiple y su aplicación en el trabajo del aula. El profesorado debe conocer los grandes avances de alta y baja tecnología que pueden ser accesibles a todas y todos con un poco de creatividad, para resolver problemas de comunicación y ayudar a las y los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y conducta; y mejorar la planificación de su proyecto escolar, a fin de transformarlo en su proyecto escolar incluyente (Sarto & Venegas, 2009).

Sin embargo, en el Programa Integrador, aún existen áreas por cubrir, como por ejemplo, el desarrollo del trabajo de enseñanza a multinivel, cuando los alumnos presentan diferencias en su capacidad, ritmo, estilo de aprendizaje o las dificultades de establecer una colaboración estrecha entre maestros regulares de grupo, maestros de apoyo, padres de familia, e inclusive, alumnas y alumnos del propio grupo. Se suman a estas dificultades, encontrar tiempo para planificar conjuntamente para la diversidad del alumnado, y más específicamente, para elaborar el plan de adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad.

CAPÍTULO III.

LA INCLUSIÓN EN EL AULA: ESTRATEGIAS DOCENTES DESDE LA DIVERSIDAD

En este capítulo, se revisan los principios que orientan las acciones docentes para convertir al sistema educativo incluyente en una escuela inclusiva, que garantice una adaptación arquitectónica y curricular, para que todas y todos los niños en nivel básico tengan movilidad en las instalaciones escolares, acceso al currículo y a los contenidos del mismo para un aprendizaje que genere igualdad de oportunidades en el contexto social.

Asimismo, se describe la relevancia de los distintos modelos y estilos de aprendizaje que ofrecen un marco conceptual, que permite a las y los docentes, entender los comportamientos diarios en el aula de las niñas y niños con NEE y cómo se relacionan dichos modelos con la forma en que están aprendiendo y con el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

3.1 Más allá de la adecuación curricular

El sistema educativo en México en el 2000, se involucró de lleno a la política de la integración educativa, para dar respuesta a prácticas inclusivas en el aula con base en el principio de la diversidad. La educación inclusiva se basa en los mismos fundamentos de la educación regular y se distingue por el ideal de que todos los niños y niñas de una determinada comunidad, aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

A dos décadas de este proceso, hacer de las prácticas inclusivas un derecho humano y educativo con base en un currículo nacional no ha sido fácil en las aulas. Ello implica, flexibilizar la forma de como adecuar la forma de trabajo docente tomando en cuenta las oportunidades de aprendizaje de las y los alumnos al interior del aula, y lograr una transformación de la práctica educativa de las y los profesores. Asimismo, se insiste en que el estudiantado desarrolle capacidades y habilidades básicas en los campos formativos del lenguaje y la comunicación y las matemáticas. Además que el profesorado impulse el trabajo en equipo como una estrategia didáctica, que enseñe a al estudiantado a trabajar en grupo y respetar la diversidad (SEP, 2002).

Por lo que, la forma (métodos, técnicas, estilos de enseñanza, modos de interacción y organización del espacio) incide significativamente sobre cómo y cuánto se aprende, así como sobre la manera de concebir lo que es el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; todo esto, tiene un peso particularmente importante en el aprendizaje de procedimientos, actitudes y valores.

En este contexto de inclusión educativa, el currículo no sólo estaría compuesto de contenidos y objetivos, métodos y criterios de evaluación que aluden al campo de la instrucción, ahora se complementaría con los aprendizajes sociales que son parte del basamento de la información y conocimientos previos que posee el alumnado y el profesorado (SEP, 2002).

Sin embargo, en la práctica, la realización de las adecuaciones curriculares individualizadas para los entornos escolares regulares, aún no se opera desde el sentido total de la inclusión educativa. Las adaptaciones del currículo consideran tres elementos básicos:

- 1.- La formación de las prioridades y las estrategias básicas que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno y alumna.
- 2.- La propuesta curricular, es decir, la guía concreta del trabajo escolar que se realizará con el alumno y alumna.
3. Los criterios y procedimientos de evaluación para hacer el seguimiento de las adecuaciones curriculares individualizadas y la toma de decisiones sobre la intensificación o disminución de los apoyos y sobre la promoción (SEP, 2002, p.129).

Las adecuaciones curriculares que pueden plasmarse en la propuesta curricular de alumnas y alumnos con NEE son básicamente de dos tipos: adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones en los elementos del currículo; en ambos tipos de adecuaciones, se debía tender, a que este sector de estudiantes con NEE, alcanzara los propósitos generales para el grupo, de acuerdo a sus posibilidades (SEP, 2002).

Las adecuaciones de acceso al currículo eran importantes al inicio de esta Reforma porque:

Hay ocasiones en las que modificar las condiciones de acceso al currículo evita realizar adecuaciones en los elementos del mismo, especialmente en los propósitos y contenidos. Algunos alumnos pueden necesitar únicamente este tipo de adecuaciones para cursar el currículo común.

Los alumnos que requieren de adecuaciones en los elementos del currículo también pueden necesitar adecuaciones de acceso, para que su currículo adaptado pueda desarrollarse con normalidad. Los alumnos pueden fracasar si no se adecuan también los medios que le permitan el acceso al mismo.

Las adecuaciones de acceso pueden realizarse sobre las instalaciones de la escuela, el aula, o bien pueden referirse a apoyos técnicos y/o materiales (SEP, 2002, p. 136).

Si se focaliza la escuela como un ambiente para generar la inclusión educativa, se necesita partir del principio de que todas y todos los alumnos son diferentes, que no

todos aprenden al mismo ritmo, ni de igual manera; que sus capacidades y habilidades difieren, que sus intereses varían y que sus expectativas hacia el conocimiento, son consecuencia, entre otras, de la influencia de su medio ambiente. Ahora bien, si la escuela se asume como una institución que tiene el claro compromiso de facilitar que la población escolar adquiera las competencias para integrarse activamente a la sociedad, tendrá que abanderar la construcción de nuevos significados y representaciones del alumnado y las prácticas docente que tengan como base la diversidad (SEP, 2002).

Contribuir a que el estudiantado tenga nuevos significados y presentaciones desde el enfoque de la diversidad, está relacionado con la valoración de los aprendizajes sociales, entendidos como una vertiente novedosa en los estudios de las ecologías del aprendizaje que se impulsan en Europa. En estos estudios, los aprendizajes sociales hacen referencia a la capacidad, consciente o inconsciente, que tienen las personas para construir significados sobre algo, en este caso contenidos escolares, pero también sobre sí mismos. Estas representaciones siempre se configuran a partir de las relaciones que se sostienen con los otros. Asimismo, se hace énfasis, en la adquisición de experiencias de aprendizaje en ambientes ecológicos diversos, uno de ellos, es la escuela. Este proceso de adquisiciones, se genera la identidad de aprendiz, la cual es dinámica, por ende, cambiante y se mantiene en permanente reconstrucción (Coll, 2016).

Por otra parte, en el contexto de la Reforma Integral Básica (RIEB) que se implementó en los años 2011 se reconoció que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y que ésta se encuentra

en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa (Frola y Velasquez, 2012).

Esta Reforma ponderó que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, es decir, siguiendo a Coll (2016), posee experiencias de aprendizaje conscientes o inconscientes que habilitan realmente a un aprendiz para aprender en contextos diferentes, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo.

De esta manera, el aprendizaje de cada alumno o alumna y del grupo, se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo (Frola y Velasquez, 2012).

3.2 Transición de la integración educativa a la inclusión en el aula

El alumnado inicia un proceso de aceptación y / o rechazo cuando se presenta en la escuela. En su primer día a clase, se le asigna un grupo y asignatura con la que iniciara su jornada educativa, cuando el docente pasa lista de asistencia para conocer a su grupo, es cuándo se percata que cuenta con 2 a 3 alumnos con NEE, asociadas con discapacidad permanente o como un problema transitorio, y muestra una actitud de incomodidad, por la imposición que hace la SEP. Esta molestia, propicia que la estancia del alumno(a) dentro de la escuela, se complique por la actitud de rechazo, explícito o implícito, que muestran algunos docentes de la institución.

A pesar de que la educación inclusiva está directamente relacionada con la educación de calidad con equidad, y que hablar de equidad en materia educativa, implica lograr que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (SEP, 2017), algunos docentes toman una postura de rechazo ante el grupo, que incrementa la exclusión de las y los alumnos que presenta una NEE, por parte de la mayoría de las y los compañeros de aula.

Las y los pares, discriminan a las y los estudiantes con NEE por la condición social y/o económica o por estar medicados; por suponer que poseen pocas expectativas de aprendizaje, que tienen pocas posibilidades de éxito escolar, pero sobre todo, por no reconocer positivamente la diversidad. El telón de fondo de las actitudes discriminantes es tener puesta la mirada solamente en los productos y no en los procesos, y contar con una cultura escolar que ha naturalizado la marginación. Por ejemplo, en los actos cívicos, el profesorado o directivos, siempre elige a las y los mejores alumnos para la escolta, el homenaje, festivales y concursos.

Aún se está a tiempo para analizar la problemática de las y los alumnos denominados con discapacidad, desde el punto de vista de sus dificultades de aprendizaje y de sus necesidades educativas especiales; de considerar estas dificultades desde una perspectiva interactiva de los factores que la determinan, así se complementa el brindar orientación adecuada para abordar la evaluación e intervención de estos alumnos.

Desde la perspectiva de la integración escolar en sus diversas modalidades, que analiza los factores que la pueden determinar, se puede contribuir a transformar

la práctica educativa para que “se base en la consideración de las diferencias individuales como un valor humano y un derecho” (Molina, 2003, p.13).

Pese a estas expectativas sobre las diferencias individuales, otra situación a la que, las y los alumnos con NEE tienen que enfrentarse diariamente es su ubicación física y comportamiento en el aula. Algunos docentes pretenden que, ellas y ellos, siempre permanezcan sentados y callados, para que no interfieran en el desarrollo de sus clases y el aprendizaje de las y los compañeros regulares. De esta manera, amenorar la incomodidad que genera su presencia.

Por otra parte, aceptar la presencia de las y los estudiantes con capacidades especiales, representa inversión de tiempo y conceder libertades, para que ellas y ellos, expongan sus dudas sobre el tema de la asignatura. Todo parece indicar que las y los docentes que se cierran a la inclusión en el aula, se convierten en una gran barrera para el aprendizaje y la participación de los alumnos con NEE.

Una o un docente incluyente se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todas y todos los alumnos. Busca asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todo el estudiantado sin importar sus características, habilidades y estilos de aprendizaje. Elimina todas las prácticas de discriminación, exclusión y segregación dentro de la escuela, al promover el aprendizaje de todo el alumnado. Todo ello, porque la inclusión educativa “se relaciona con acceso, permanencia, participación y aprendizaje” (SEP, 2017, p. 21).

En términos generales, el profesorado debe tomar muy en cuenta estos cuatro criterios o prioridades educativas, para evitar que los esfuerzos de sus estudiantes se disipen y no logren su meta particulares; que caigan en la

desmotivación y pérdida del interés por acudir a la escuela. Pero en el caso del alumnado con NEE, estos cuidados necesitan agudizarse, para evitar la doble marginación y discriminación.

Algunas de las acciones que la escuela puede desarrollar, para reconocer la propensión que tiene un plantel para transitar hacia el esquema y principios de la educación inclusivo, es evaluar sus características culturales, políticas y prácticas, que consisten en:

- 1.- Cultural: Actividades que promuevan la colaboración y convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. Apoyo la conformación de redes de padres/madres de familia para abordar temas de inclusión educativa.
- 2.- Política: Actividades de capacitación y actualización. Vinculación o acuerdos de colaboración con instituciones (públicas o privadas).
- 3.- Prácticas: Apoyo y facilitadores. Adecuaciones arquitectónicas (SEP, 2017, p. 49).

Las tres dimensiones en conjunto cumplen el propósito de eliminar, minimizar o prevenir las barreras que obstaculicen la participación y el aprendizaje de todas y todos los alumnos, y fortalecer el tránsito hacia la educación inclusiva.

De estas tres dimensiones, la de prácticas, está relacionada con la planeación, en consecuencia, con el rol del profesorado. Éste tiene que partir de la población que atiende en su grupo, las capacidades que poseen para apropiarse de los contenidos que se plantean en las actividades a desarrollar (quincenal o semanal), de los resultados de los test de los estilos de aprendizaje que aplicó a todo el alumnado al inicio del ciclo escolar, para valorar el sentido de los ajustes curriculares en la planeación y adecuar materiales, que sean de interés y motivantes al alumnado.

El uso de apoyos en todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado; su intensidad y duración puede variar de acuerdo con las personas, situaciones y momentos. De igual manera, las y los docentes deben fomentar la participación exitosa en igualdad de condiciones y en contextos normalizadores, provocar la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje con una orientación inclusiva. Las actividades de apoyo implica la colaboración de todo el personal escolar, las y los estudiantes y sus familias (SEP, 2018).

Los factores que se convierten en una barrera para el aprendizaje y la participación son aquellos recursos humanos o materiales que se localizan en los contextos (social, político, institucional, cultural y socioeconómico), que por su naturaleza, se convierten en una dificultad o limitantes para que el estudiantado tenga acceso a la educación y a las oportunidades que vinculadas a ella. Estos contextos se definen de la siguiente forma:

- FISICOS: carencia de accesibilidad a la escuela y a la información, -escuela (entrada, salones, instalaciones sanitarias, laboratorios, señalización, rampas, barandales, etc.).
- aula (sonido, iluminación, ventilación, mobiliario inapropiado, higiene).
- ACTITUDINALES O SOCIALES: Principios, discriminación, sobreprotección, ignorancia, expectativas de los padres, concepto de sí mismo, acceso o rechazo (comunidad escolar) (SEP, 2006, p. 44).

En este sentido, uno de los principales objetivos de estos contextos y del planteamiento curricular es que el alumnado aprenda a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos para formarse en la interculturalidad y comprender la diversidad como una fuente de enormes riquezas (SEP, 2018).

Las escuelas deben ser espacios incluyentes, en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen de etnia, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo, pero la inclusión debe ser concebida como un beneficio no solo para las personas vulnerables o los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo.

3.3 El currículo inclusivo: una acción en proceso

La propuesta curricular para la educación obligatoria en México en el 2016, hizo referencia a nueve metas pedagógicas en el Plan y Programa, entre ellas estaban dos alusivas al tema: “Centrar la atención en el estudiante para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje y tener en cuenta el contexto, las necesidades, los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes” (SEP, 2017).

Las autoridades educativas de ese momento (2016) enfatizaron que el Plan se situaba en el marco de la educación inclusiva, que plantea que los sistemas educativos habían de estructurarse para facilitar la existencia de sociedades más justas e incluyentes. De esta forma, la escuela debía ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender que respondieran a sus necesidades particulares, reconociendo que ello era el medio para la inclusión (SEP, 2017).

La creación de oportunidades para aprender, en la retórica educativa, no implica la simetría de planes individualizados de atención al estudiante desligado y abstraído de un entorno colectivo de aprendizaje con otros pares, sino:

Mobilizar todas las potencialidades en ambientes de aprendizaje con diversidad de contextos. Personalizar es respetar, comprender y construir sobre la singularidad de cada persona en el marco de ambientes colaborativos entendidos como una comunidad de aprendizaje, donde todos se necesitan y se apoyan mutuamente (SEP, 2017, p. 119.).

Este ideal en torno al valor de la singularidad no resolvía del todo, en ese momento, una inclusión efectiva, aún se trataba más que un derecho y propósito prescriptivo y vertical. Si bien, para las autoridades educativas, la idea de que en cualquier grupo humano la diversidad es la norma y no la excepción, ésta todavía no era compartida ampliamente por las y los docentes, y otras y otros profesionales del ámbito de la enseñanza. Por el hecho de que todavía no quedaba claro en este sector, de qué diversidad se estaba hablando y por qué despertaba tanto interés desde un punto de vista pedagógico (Alba, Sánchez & Zubillaga, s/a, p. 3).

En este sentido, las y los alumnos son diversos en infinidad de aspectos. Son diversos físicamente, son diversos por su origen familiar, socioeconómico y cultural; son diversos respecto a su lengua materna; son diversos en cuanto a su etnia, entre otras cosas. En definitiva, se puede hablar de que existe una diversidad de diversidades, la cual, necesariamente, se ve reflejada en una diversidad, en la forma en que cada alumna y alumno aprende.

Queda patente que dar respuesta a esta diversidad es una cuestión ineludible en cuanto se desee garantizar la equidad educativa, es decir, asegurar que a cada alumna y alumno o se le proporcione aquello que precisa para aprender. La atención a la diversidad se constituye, por tanto, como una cuestión de justicia. Sin embargo, en la práctica educativa pocas veces se sabe, si se le otorga a todo el estudiantado lo necesita para aprender.

Una posible respuesta para prácticas docentes incluyentes se encuentra en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)², desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST en 1984 en Estados Unidos), donde se sostuvo que: “[...] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (Alba, Sánchez & Zubillaga, s/a, p. 4).

El enfoque DUA, pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnas y alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. Desde el CAST se criticó que muchos currículos están contruidos para atender a la mayoría de las y los estudiantes, pero no a todos. Estos currículos conciben que existe una amplia proporción del alumnado que aprende de forma similar. Para este estudiantado se determinaron los objetivos, se diseñan los medios y las tareas, y se elaboran los materiales. Esto provocó que para una minoría, los objetivos fueran prácticamente inalcanzables. Según el enfoque DUA, el propio currículo impide que estos estudiantes accedan al aprendizaje (Alba, Sánchez & Zubillaga, s/a, p. 3).

El profesorado que parte del DUA siempre tiene en cuenta la diversidad del aula y realiza un ajuste curricular que favorece el éxito de todas y todos y cada uno

² Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés), fue una propuesta que surgió en el Center for Applied Special Technology con el fin de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad, de tal modo que pudiesen acceder al mismo currículo que sus compañeros. Ante la imposibilidad o dificultad de algunos estudiantes para acceder a los contenidos incluidos en soportes tradicionales (como el libro de texto impreso), desde el CAST se focalizaron los esfuerzos en diseñar libros electrónicos con determinadas funciones y características que los hacían accesibles a dichos alumnos, como la opción de convertir el texto en audio (Alba, Sánchez & Zubillaga, s/a, p. 3).

de las y los alumnos del grupo clase. No necesita realizar adaptaciones curriculares porque ya ha ajustado el currículo a las diferencias individuales. El DUA se guía por tres principios relacionados directamente con el qué, cómo y porqué del aprendizaje: “¿Qué? Se proporciona al alumnado múltiples medios de representación. ¿Cómo? Se proporciona al alumnado múltiples medios de expresión. ¿Por qué? Se proporciona al alumnado múltiples medios de compromiso” (Pérez, 2018, p. 60).

Se suman a estos principios del DUA, tres aspectos clave para la inclusión: “Las inteligencias múltiples, la educación emocional y la enseñanza para la comprensión (E p C)” (Pérez, 2018, p. 61.). Cabe señalar que la meta del DUA es usar una variedad de métodos de enseñanza para eliminar barreras que interfieran en el aprendizaje, y ofrecer a todos los y las estudiantes, las mismas oportunidades para ser exitosos.

El DUA se propone desarrollar flexibilidad que puede ser adaptada según las fortalezas y necesidades de cada estudiante. Este enfoque de enseñanza no está diseñado específicamente para chicos con dificultades de aprendizaje y de atención. Al aplicar los principios del DUA, “las y los maestros pueden enseñar con eficacia a un grupo de estudiantes diverso. Esto lo logran desarrollando flexibilidad en la manera que las y los estudiantes acceden a la información y en las formas en que pueden demostrar su conocimiento” (Morín, s/a, s/p).

Con base en los principios del DUA, destacan varias implicaciones. Se pone de manifiesto que no hay dos categorías estancas de personas: con discapacidad y sin ella, las que necesitan adaptaciones y las que no las precisan. Por el contrario, se entiende que la diversidad es inherente a cualquier grupo humano y, por tanto, ofrecer diferentes alternativas no sólo beneficia a todas y todos, sino que también

permite a los individuos escoger aquella opción que les resulte más adecuada y cómoda para aprender (Alba, Sánchez & Zubillaga, s/a).

De igual manera se evidencia que la diversidad, en general, y las necesidades (en este caso, de acceso y uso), en particular, no tienen por qué ser permanentes. A lo largo de la vida, pueden variar o manifestarse puntualmente, por lo que si el diseño de una clase se ha realizado desde un enfoque universal, se garantizan el acceso y el uso si tales necesidades se manifiestan; y se desplaza la aplicación del término discapacidad de la persona al entorno. En consecuencia, lo que se tiene son entornos discapacitantes cuando no están diseñados universalmente para dar cabida a todas las personas (Alba, Sánchez & Zubillaga, s/a).

Los tres principios del DUA sientan las bases del enfoque y en torno a ellos se construye el marco práctico para llevarlo a las aulas:

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que las y los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje (Alba, Sánchez & Zubillaga, s/a, p. 19).

Los tres principios del DUA indican que es necesario que las y los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para participar y acceder al aprendizaje.

3.4 Material didáctico y estilo de aprendizaje para las y los niños con NEE

Si el sistema educativo tiene el deber y la obligación de arbitrar las medidas necesarias para que el derecho a la educación sea igual para todas y todos, las distintas leyes y administraciones educativas tienen la obligación de posibilitar los recursos necesarios para que pueda llevarse a cabo, la igualdad de oportunidades de todas y todos, y cada uno de las y los alumnos en toda la escuela, independientemente de las circunstancias específicas de cada una de ellas.

Por otro lado, en la medida en que los principios de la política educativa en torno a la inclusión de las y los niños y adolescentes con necesidades de especiales desde el 2002, reconocieron que las barreras de aprendizaje se ubicaban en los entornos escolares, se consideró que una prioridad complementaria a los ajustes curriculares eran las adecuaciones arquitectónicas y metodológicas que requería hacer la escuela en su organización, para eliminar dichas barreras y así promover la participación de las y los alumnos (SEC, 2013).

En este sentido, dotar de mobiliario y equipamiento técnico específico para el alumnado con discapacidad motora y visual comprendió la existencia de mesas de altura regulables, para facilitar su utilización por parte del estudiantado que usa silla de ruedas; mesas con hendiduras que faciliten la estabilidad de las y los alumnos que presentan dificultades en el control del tronco; sillas adaptadas, que puedan tener una barra de descanso para los pies, o bien que puedan ajustar a su altura. Y el equipamiento técnico consistió en materiales técnicos de audición, que pueden ser colectivos, como los equipos de frecuencia modulada, o individuales como los auxiliares auditivos (SEP, 2002b).

El material para facilitar el aprendizaje para las y los alumnos con discapacidad visual, como la máquina Perkins que permite escribir textos mediante el sistema Braille, el cuaderno de prelectura o regleta de pre-escritura para este sistema, láminas de papel plastificado que marcan en relieve lo que se dibuja o escribe, libro hablados, grabaciones de textos leídos junto con el Optación que mediante un lector óptico que admite la lectura de escritos a través del tacto; la lupa, los lentes, el ábaco, entre otros (SEP, 2002b).

Para atender al estudiantado con problemas de comunicación existen tableros o tarjetas para la comunicación a través sistema alternativo o aumentativo como el Sistema Simbólico Gráfico-Visual (BLISS) o el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC); o bien programas de procesamiento de textos para usar con computadora. Para las y los alumnos con discapacidad motora, el plastozote para sujetar los lápices o la pintura; los pivotes o asas de diferentes grosor y tamaño para manipular materiales; los imanes para rompecabezas, loterías, construcciones, maquetas y todo tipo de material manipulativo; las planchas de goma para que no se deslice el papel es parte del material didáctico para este sector estudiantil. En casos necesarios, cuando la persona con discapacidad auditiva se comunica mediante el lenguaje manual, se implementa el intérprete dentro del aula (SEP, 2002).

Se han dado otras adaptaciones al material que son más complejas y que permiten el uso de computadoras, tales como las carcasas superpuestas a los teclados para que no se resbalen los dedos; computadoras que funcionan por contacto, por desplazamiento, por presión, succión o soplo, deslizamientos,

sonidos; sintetizadores de voz que hacen posible que una computadora lea en voz alta un texto escrito en el mismo y sumadora parlante (SEP, 2002).

Adecuar algunos materiales³ para favorecer el uso individual de los mismos implica una modificación de los contenidos derivados de cambios en la forma y presentación en el tipo y tamaño de la letra, variaciones de color o grosor de las grafías, esquemas o dibujos que ayudan a la comprensión del texto. El tamaño del soporte escrito, de libro o ficha representa una reforma de la estructura de las hojas como lo es hacer hendiduras para facilitar su manipulación (SEP, 2002).

Actualmente, existe la convicción en algunos centros escolares de que al seleccionar un amplio abanico de recursos y materiales didácticos, ajustados a las propuestas metodológicas que se realizan en las distintas materias, se está en el camino de poder hacer una buena atención a la diversidad. Sin embargo, los planteles que tienen básicamente el libro de texto como recurso principal y casi único, se convierte para los alumnos en una barrera para el aprendizaje a la hora de atender a la diversidad (Pérez, 2018).

En el amplio abanico de recursos y materiales didácticos necesariamente han de estar incluidos los recursos personales, esto es, todo el profesorado y personas transitorias que necesariamente tiene que implicarse en la educación de todo el alumnado en los distintos espacios y tiempos. De igual manera, se requiere en la educación de las escuelas inclusivas, la participación de la familia, porque el profesorado tendrá que unificar criterios, prioridades y atenciones concretas con

³ Se suman a los materiales didácticos, recursos polivalentes, manipulativos, fungibles, folletos publicitarios, entre otros que mejoran la equidad y la calidad de la educación que se brinda en los planteles escolares (Pérez, 2018).

ella; y de las asociaciones, instituciones, expertas y expertos profesionales que colaboran a través de talleres, conferencias, charlas, foros y encuentros (Pérez, 2018).

La enseñanza centrada en el aprendizaje obliga a diseñar, incorporar y difundir acciones que lleven a nuestros alumnos a asumir y entender los contenidos de aprendizaje planteados, a través del autoaprendizaje y la responsabilidad compartidas, así como una nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual se considera que cada persona aprende de manera diferente y posee un potencial, conocimientos y experiencias distintas, es decir, existen diversos estilos de aprendizaje, a partir de los cuales procesamos la información recibida del modelo y la transformamos en conocimiento (SEP, 2004).

El término “estilo de aprendizaje”⁴ se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales. Los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos sirven como indicadores relativamente estables de cómo las y los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje y estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación de visual, auditivo y kinestésico (SEP, 2002c).

⁴ Se han desarrollado distintos modelos y estilos de aprendizaje los cuales ofrecen un marco conceptual que permite entender los comportamientos diarios en el aula, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo las y los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado. Los modelos más conocidos son: Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann, Modelo de Felder y Silverman, Modelo de Kolb, Modelo de Programación Neurolingüística de Bender y Grinder, Modelo de los Hemisferios Cerebrales y Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner (SEP, 2002c).

Si bien es cierto, que las adecuaciones curriculares que pueden plasmarse en la propuesta curricular se desarrollan en dos sentidos: las adecuaciones de acceso al currículo y las adecuaciones en los elementos del currículo; proliferan las recomendaciones metodológicas y pedagógicas para convertir a la escuela y a la práctica docente en una acción inclusiva, y los materiales didácticos posibilitan el acceso al contenido, aún está en ciernes la cultura docente que haga suyo el principio de la diversidad como un valor trascendental con el que se construyen nuevos significados en el aula a la que asisten alumnas y alumnos con NEE.

CONCLUSIONES

En esta investigación, *Las y los niños con necesidades educativas en México. Políticas, escuela y enseñanza inclusiva, 1970-2018*. se hizo una revisión retrospectiva de la evolución de la política educativa en materia de educación especial. En términos políticos, en este periodo se dio la formación y desconcentración del sistema federal de educación especial en el país, donde un sector de la población infantil empezó a existir públicamente como parte de un problema que demandaba asistencia médica y educativa, en la estructura de un sistema que lo hizo visible a partir del binomio rehabilitación y educación.

En los años setenta, la institucionalización de la educación especial llevó a la formación de servicios educativos para atender la deficiencia mental de las y los infantes con derecho a la educación primaria. El desarrollo de la educación especial se hizo a partir de dominación las discusiones y avances de la medicina que ofreció las categorías de lo normal y lo patológico para diagnosticar las necesidades educativas especiales.

Un cambio radical en la argumentación médica se dio en los años ochenta, cuando los planes de estudio de las licenciaturas en educación especial ponderaron la existencia de la niña y el niño común con condiciones diferentes, abandonándose la percepción de sano e insano de los años anteriores. Pese a ello, la cobertura educativa fue insuficiente y la sociedad civil, abrió organizaciones para dar a las y los infantes un desarrollo cognitivo para ser más independientes.

Ahora las y los niños con necesidades educativas especiales se clasificaban en tres grupos: deficiencia mental, trastornos mentales y perturbaciones auditivas y

visuales. Esta tipificación se sustentaba en la perspectiva psicogenética, la cual favorecía el desarrollo del aprendizaje infantil para una integración en el espacio escolar y laboral. Un obstáculo importante en el proceso de los programas de integración escolar, fue que las y los docentes no sabían cómo lidiar con este alumnado.

En los años noventa, la Convención de Salamanca revolucionó la representación de las niñas y niños con necesidades educativas especiales, cuando enfatizó que el desarrollo del aprendizaje infantil era truncado por el sistema educativo, que hacía responsables a las y los estudiantes del proceso de adaptación, cuando en realidad, correspondía a las instituciones operar la adaptación. El concepto de necesidades educativas especiales aglutinó a niñas y niños con discapacidad, es decir condición limitada, y a los que poseían capacidades sobresalientes. La respuesta institucional en México, fue la creación del CAM y USAER.

En los albores del siglo XXI, la integración educativa, el respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades y escuela para todas y todos, provocó la descentralización de los servicios, la adaptación curricular para garantizar el acceso al contenido y los recursos materiales, a pasos agigantados, y sin que el profesorado hubiera asimilado del todo, el cambio de los años noventa, los sistemas educativos buscaron transitar de la integración a la educación inclusiva, la cual se fundamenta en el desarrollo de las diferentes formas de la enseñanza, pero ésta reclama la existencia real de una escuela inclusiva capaz de eliminar las barreras de infraestructura y de aprendizaje.

En los hechos, la visibilización de las y los niños con capacidades especiales es algo más común en los planteles escolares de organización completa. El CTE impulsa, al inicio del año escolar, la detección, registro y evaluación del rendimiento académico, del comportamiento, del proceso de socialización y espíritu de colaboración del alumnado para canalizar a las y los educandos que necesitan apoyo especial a través de una planeación inclusiva y materiales didácticos adaptados.

La pedagogía de la inclusión no es solamente un fundamento de la política educativa, también es un campo disciplinar que propone estrategias docentes para la diversidad. El diseño de prácticas docentes incluyentes no es imposible si se echa mano del DUA que tiene como basamento tres aspectos clave para la inclusión: Las inteligencias múltiples, la educación emocional y la enseñanza para la comprensión. Con el DUA se eliminan las categorías estancas de personas con discapacidad y sin ella, en consecuencia, las que necesitan adaptaciones y las que no las precisan; se asume que la diversidad es inherente a cualquier grupo humano y, por tanto, ofrecer diferentes alternativas para aprender.

De igual manera, en el DUA se evidencia que la diversidad, en general, y las necesidades (en este caso, de acceso y uso), en particular, no tienen por qué ser permanentes. A lo largo de la vida, pueden variar o manifestarse puntualmente, por lo que si el diseño de una clase se ha realizado desde un enfoque universal, se garantizan el acceso y el uso si tales necesidades se manifiestan; y se desplaza la aplicación del término discapacidad de la persona al entorno. En consecuencia, lo que se tiene son entornos discapacitantes cuando no están diseñados universalmente para dar cabida a todas las personas.

En el amplio abanico de recursos y materiales didácticos por sí solos no hacen la diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje incluyente. Todas y todos los integrantes de la comunidad escolar, necesariamente han de estar dispuestos y comprometidos a emprender el arduo camino de la pedagogía de la inclusión y dejar a tras el prejuicio social de lo normal y lo homogéneo.

REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A. (s/a). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, fecha de consulta 21 de febrero de 2020.
- Aldama, E; Jacobo, Z. & Alvarado, J. (2016). *Sistema Educativo e inclusión. Más allá de la integración educativa*. México: Trillas.
- Alessandri, M. (2015). *Trastornos del lenguaje directorio y tratamiento en el aula*. México: Ediciones EURO México.
- Aréchiga, E. (2007). Educación, Propaganda o “Dictadura Santería”. Estrategias Discursivas de Higiene y Salubridad Pública en el México Posrevolucionario, 1917-1945. *Revista de Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, Núm. 33, pp. 57-88.
- Calle, J. & Urtia, O. (2004). Trastorno de Asperger en adolescentes: revisión del concepto y estrategias para la integración escolar. *Revista latinoamericana de Psicología*, Vol. 36, Núm. 3, pp. 517-530. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536311.pdf>, fecha de consulta 21 de febrero de 2020.
- Coll, C. (2016). Ecologías del aprendizaje, experiencias de aprendizaje e identidad del aprendiz. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rLtGYebPSJs>, fecha de consulta 21 de febrero del 2020.
- Frola, P., & Velasquez, J. (2012). *Escuelas incluyentes. Competencias docentes para la atención a la diversidad en el marco de las reformas curriculares*. México: Frovel Educación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Santillana.
- Díaz. O. & Medina. F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia) 2008. *Zona próxima*, Núm. 12, pp.12-39.
- Garnique, F. & Gutiérrez, M. (2012). Educación básica e inclusión un estudio de representaciones sociales. *Revista Internacional de Investigación Educativa* Vol. 4, Núm. 9, pp. 577-593.
- González, O. (2013). *Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolar con necesidades educativas especiales en la escuela regular*. (Tesis de Licenciatura). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Guajardo, E. (1993). *Memoria de Educación Especial en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Guajardo, E. (2010). La profesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de educación especial*, Vol. 4, Núm.1, pp.105-126.
- Hernández, J, Montes, M. & López, M. (2017). *Las habilidades que ejerce el docente para la integración de niños con barreras para el aprendizaje*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2017, San Luis Potosí, San Luis Potosí.
- Huerta, E (2014). *La cultura de trabajo docente en la escuela secundaria de Aguascalientes*. (Tesis de Doctorado). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ley General de Educación (LGE). (2014). *La Educación Especial en México*. México: SEP.
- Messias, V. & Muñoz, Y. (2012). Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla - Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva. Apoyo la inclusión educativa*, Vol. 4, Núm. 9. pp. 25-42.
- Molina, N. (2003). *Integración Escolar de Niños con Necesidades Especiales: Práctica para Padres y Maestros*. México: Editorial Trillas.
- Morín, A. (s/a). Diseño Universal para el Aprendizaje: lo que necesita saber. Recuperado de: <https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>, fecha de consulta 21 de febrero de 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2004). *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: Impresos por Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- Pérez, M. (2018). *Aulas Inclusivas. Experiencias Prácticas*. México: Alfaomega.
- Sánchez, N. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.
- Sarto, M. & Venegas, M. (2009). *Aportes clave de la educación inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Secretaría de Educación Cultura (SEC) (1997). *La Integración Educativa en el Nivel de Intervención Temprana*. México: SEC.

- Secretaría de Educación y Cultura (SEC) (1998). *Reconceptualización de la Intervención Psicopedagógica. Una Búsqueda de la Calidad y la Equidad en la Educación*. México: SEC.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidad y Estrategias*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002a). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002b). *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002c). *Manual de estilos de aprendizaje*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Plan de estudios 2004 Licenciatura en Educación Especial programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006) *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: Talleres Azteca.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de Estudio 2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación y Cultura (SEC) (2013). *Guía para la educación de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades específicas de apoyo educativo*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Recursos de Educación Especial*. Recuperado de: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/institucional.php> fecha de consulta 20 de marzo de 2015.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Modelo Educativo en México*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Orientaciones para la integración de las estrategias integrales, equidad e inclusión educativa en el Sistema Educativo Nacional para los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresaliente*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizaje Clave para la educación integral Plan y programa de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Aprendizaje Clave para le educación integral. Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica*. México: SEP
- Soriano, C., García, J., Huesca, E. & Rodríguez, S. (2006). Integración educativa en México y Enciclomedia. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, Núm. 213, pp. 70-76.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista actualidades investigación en educación*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 1-16.
- Steenlndt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Chile: UNESCO.
- Valdéz, A. & Moreno, A. (2013). La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación especial*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 193-208.