Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

“Actitud de docentes de escuelas secundarias ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas”

Investigación empírica

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A

ROSA MARÍA GRAJALES NISHIMURA

ASESORA:

MARÍA ELIZABETH RAMÍREZ LÓPEZ

MAYO, D.F. 2013

ÍNDICE

Introducción 8
Planteamiento del problema 11
Objetivo 9
Justificación 16

CAPÍTULO 1

Entorno de las necesidades educativas especiales.

1.1 Conceptos básicos 18
1.1.1 Características de los sujetos con problemas de aprendizaje 21
1.2 Clasificación de los factores en los problemas de aprendizaje 25
1.3 La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales 29

CAPÍTULO 2

La inclusión.

2.1 Conceptualización de la inclusión 42
2.2 Inclusión – integración 45
2.3 Rasgos de las escuelas inclusivas y sistemas educativos especiales 48
2.4 Actitud del docente hacia la inclusión educativa 55

CAPÍTULO 3

Método.

3.1 Semblanza del organismo objeto de estudio 61
3.2 Definición de la muestra participante 62
3.3 Presentación de la herramienta de medición 64

Capítulo 4.0

4.0 Aplicación de la encuesta 66
4.1 Resultado y análisis de resultados 66
4.2 Conclusiones 73
4.3 Referencias Bibliográficas 80
4.4 Anexos 86

Gracias

A mi (†) madre por su ejemplo de guerrera y demostración de no claudicar ante ningún evento por difícil que este fuera.

A mi padre por su ejemplo de entrega sin buscar recompensa.

A Marcos mi esposo, por sus aportaciones vivenciales que ayudaron a enriquecer este trabajo.

A mis hijas Dany y Rosy; por su paciencia y tolerancias en momentos de ausencia, e interés y respeto que mostraron siempre en mi trabajo.

A David por sus consejos asertivos que ayudaron al término de este trabajo, y por el acompañamiento en esta travesía tan maravillosa.

A M. Elizabeth Ramírez López, cuyos comentarios y sugerencias fueron siempre oportunas y de gran valor en momentos de desaliento.

A los profesores Alma Rodríguez Castellano, María Imelda González Mecalco José David Alarid Dieguez por su paciencia y aportaciones.

A Carmen mi cuñada, quien siempre estuvo al pendiente de los avances y logros en este trabajo.

A los jóvenes con NEE por compartir su vida en la cotidianidad escolar.

RESUMEN

La inclusión tiene su antecedente en la integración, pero la trasciende para lograr el acceso y permanencia de los alumnos a la escuela. La inclusión regula la igualdad y la equidad en la oferta educativa, pues tiene como prioridad establecer los fundamentos de una escuela abierta para todos, en donde se tengan las mismas experiencias, oportunidades de participación y aprendizaje aún dentro de la gama de diferencias entre los alumnos, docentes, familias y contextos. Prácticamente ya no se habla de integración educativa, ahora se dice inclusión. A sabiendas de que es un concepto que abarca a poblaciones de mujeres y grupos originarios y no sólo a individuos con discapacidad.

Con base a entrevistas a docentes y una serie de visitas a la escuela donde se realizó el trabajo de investigación, los resultados indican, que no se tiene en cuenta las diferentes necesidades de los alumnos ofreciendo lo mismo para todos, y de esta manera se ignora al diferente, creando aún más la desigualdad.

Por otro lado se evidencia el desconocimiento de los conceptos de integración e inclusión. Del mismo modo se nota que son los docentes los que reconocen que no tienen la formación inclusiva, la actitud ante esta problemáticas los concibe como sujetos poco aptos para lograr incluir a alumnos con NEE, también se observa la opinión de profesores frente a grupo que se siente atado por desconocer cómo incluir a jóvenes con NEE, por lo limitados que se encuentran en cuanto a herramientas de apoyo.

"Si nuestra opción es progresista,
si estamos a favor de la vida y no de la muerte,
de la equidad y no de la injusticia,
del derecho y no de la arbitrariedad,
de la convivencia con el diferente y no de su negación;
no tenemos otro camino que vivir plenamente nuestra opción, encarnarla,
disminuyendo así la distancia entre lo que hicimos y lo que hacemos"
(Paulo Freire)

INTRODUCCIÓN

La investigación llevada a cabo por Sola (1997) concluyó que entre los distintos factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión destaca la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente.

Señala el autor que la falta de formación adecuada en los docentes podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la educación ordinaria.

Un estudio realizado por Espinoza (2006) concluyó que dentro de las principales variables asociadas al rendimiento académico se encuentran la autoconfianza y autoestima del estudiante. Por lo tanto, es razonable pensar que si la actitud del docente hacia sus alumnos es negativa los resultados de estos serán menos favorables. Esta lógica es totalmente verosímil si se considera que la actitud negativa es detectada por los alumnos; éstos se sienten poco valorados por su profesor y, en consecuencia, se desmotivan fácilmente. En cambio, si la actitud del profesor hacia sus alumnos es positiva el proceso será más exitoso. Esta actitud positiva se caracterizaría por conocer el perfil e interés de los alumnos, tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos y estar convencidos de la influencia que ejerce en relación con los alumnos (Amat 1998).

Por ello el presente trabajo tiene como objetivo principal detectar la actitud del docente ante la inclusión educativa. El desarrollo del trabajo lleva a dedicar el Capítulo I al Entorno de las Necesidades Educativas Especiales donde se destaca los conceptos básicos, las características de los estudiantes con problemas de aprendizaje, la clasificación de los factores en los problemas de aprendizaje y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las diferentes formas que tienen los profesores al desempeñar su rol docente, se concretan y se observa a través de su conducta diaria de clase (forma de interactuar con sus estudiantes, de explicar, evaluar, y ejercer la disciplina, etc.) El pensamiento pedagógico del profesorado marca el devenir de las actuaciones docentes tanto en su dimensión más instruccional o de enseñanza, como en aquellas otras relativas a la gestión y la vida en el aula (clima y ambiente de aprendizaje).

Esta perspectiva está, por tanto, en el origen y la génesis de los estilos de enseñanza. Pero depende de las explicaciones y creencias que sobre la educación manejan los docentes cuando diseñan, intervienen o valoran sus prácticas educativas. Como apunta Montero (1991), desde el paradigma mediacional centrado en el pensamiento del profesor habrá que hablar de estilos de enseñanza. Desde el pensamiento docente parten las tesis comprensivas e integradoras, que intentan complementar y aunar los diferentes trabajos realizados a lo largo del tiempo bajo el epígrafe estilos de enseñanzas. De esta forma se reinterpretan los estilos de enseñanza desde la acción (comportamiento docente) y el pensamiento (creencias y concepciones docentes).

La investigación educativa realizada desde el paradigma mediacional centrado en el profesor debe ser comprensiva, abordando de forma conjunta acciones y pensamientos (Clark y Peterson, 1989). Desde el análisis del comportamiento se pone en énfasis en el análisis de las acciones instructivas y de

gestión, desde el análisis del pensamiento en los procesos cognitivos que median en su comportamiento docente.

Se considera que la población incluida en el sistema educativo requiere para ser realmente incluida, de la capacitación en el manejo adecuado de esta población para adecuar el currículum acorde a los estilos de aprendizaje.

Por otro lado las políticas de inclusión educativa y las de profesionalización docente conforman “un modelo para armar”, un verdadero rompecabezas con piezas que deben encajar perfectamente si es que se pretende superar la seria problemática de exclusión socioeducativa que enfrenta el país.

Por ello, el presente trabajo muestra en el Capítulo I como interés principal resaltar e insistir en la importancia que tiene la inclusión en jóvenes que cursan el nivel de educación secundaria y que presentan necesidades educativas especiales, de los sujetos con problemas de aprendizaje, la clasificación de los factores que inciden en los problemas de aprendizaje y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El Capítulo II trata La Inclusión, donde se expone el significado de la inclusión y sus similitudes y diferencias existentes con la integración. También se estudia la importancia de la inclusión en la vida del educando y los rasgos de las escuelas inclusivas y sistemas educativos especiales, además de analizar la actitud del docente ante la inclusión educativa.

El Capítulo III está dedicado al Método, donde se plasma las características de la muestra participante, la técnica de medición y se menciona el proceso de aplicación de la encuesta así como los respectivos resultados. Mediante el desarrollo de lo estipulado, se llega a los hallazgos obtenidos del trabajo, para poder informar las conclusiones.

Planteamiento del problema

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida son importantes para cada persona, en todos los sentidos, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*; es decir, adquirir los instrumentos de la búsqueda de información; *aprender a hacer*; para poder influir sobre el propio entorno poniendo en práctica los saberes adquiridos; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y por último, *aprender a ser*; siendo éste un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Delors, 1985).

Así, dadas las condiciones que demanda en la actualidad la educación, se hace necesario detectar la actitud que tienen los profesores acerca de la inclusión y en su caso habilitarlos en el manejo de una serie de principios y metodologías flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos, así como al contexto de su clase, provocando que la enseñanza gire entonces en torno a las necesidades, intereses y problemas planteados por los alumnos, siendo requisito indispensable la presencia de la inclusión, como una constante que favorezca la interacción en donde, tanto el docente, como el estudiante, gestionen conjuntamente el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Aunado a lo anterior, todo docente debe considerar que la población a la cual atiende no es homogénea, ya que la mayoría de las veces, los individuos a quienes se imparte la educación, no necesariamente presentan las mismas características de habilidades y/o desarrollo, existiendo un alto grado de diferenciación, intereses y vocaciones. Ante tal situación, y a pesar de la diversidad de necesidades de los estudiantes, el profesor se convierte en el eje de la relación escolar, por lo que es determinante que considere que cada alumno que ingresa a la escuela, requiere de toda atención y aceptación, siendo

indispensable diseñar actividades para lograr la inclusión en el grupo, lo que llevará a los formadores a atender a los alumnos, respetando sus características tanto físicas como intelectuales, y sean así aceptados e incluidos en el contexto educativo y sociocultural. Es innegable que la sociedad es compleja y que no es nada fácil lograr este cambio, que está estipulado desde el año 1970 y a la fecha, son pocas las escuelas que han logrado la integración e inclusión educativa, pero defender la asimetría es asegurar la posibilidad de la construcción de una sociedad democrática, con ciudadanos autónomos y tributarios ante el paradigma de la diversidad.

En este trabajo se reconoce que la educación inclusiva es una filosofía y guía pedagógica, modalidades educativas que formula cambios en la concepción de la enseñanza, en las prácticas pedagógicas realizadas en la escuela para que todos los niños sean beneficiados, que propone la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación que se fomentan por las diferencias, características personales y contextos distintos bajo los que cada niño es educado.

Así, se está de acuerdo en que la escuela inclusiva es aquella donde el modelo educativo subvierte esa lógica y pretende, en primer lugar, establecer vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece.

Como señala Amat (1998) y se consigna en la introducción, en el rendimiento académico se encuentran la autoconfianza y autoestima del estudiante. Si la actitud del docente hacia sus alumnos es negativa los resultados de estos serán menos favorables. Si la actitud del docente hacia sus alumnos es positiva el proceso será más exitoso.

Con lo anterior, la siguiente investigación permite observar que uno de los factores de gran influencia en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes del profesorado en relación a las expectativas que muestran ante los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, y el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima y aprendizaje del alumnado (Sales et al. 2001).

Actualmente las políticas educativas en las instituciones han cambiado respecto a la inclusión, pues ahora se postula que se debe propiciar condiciones de equidad para que el alumno con capacidades diferentes pueda acceder a la educación, como se observa en educación básica, pues con el programa de apoyo a los docentes, estos se encuentran preparados para atender a la diversidad.

Sin embargo tanto para docentes como estudiantes, es relevante la presencia de alumnos con capacidades diferentes, ya que en ocasiones muestran una actitud de rechazo y exclusión, además de carencias en las adaptaciones a la infraestructura, como a los programas de educación, ante esto se observa que el alumno es quien tiene que adaptarse a las condiciones ya preestablecidas por el medio y no el medio a sus necesidades, por lo cual él se encuentra en desventaja en relación a sus iguales.

La presencia de alumnos con capacidades diferentes en el contexto educativo exige la necesidad de hacer cambios y modificaciones en las prácticas educativas. Aún cuando los docentes puedan considerar que los alumnos sean quienes se adapten a las exigencias que el contexto les impone, la realidad es que los docentes carecen de una orientación acerca de cómo interactuar y trabajar para atender así las necesidades específicas del alumno y éste pueda acceder a la educación.

El docente al enfrentarse al proceso de inclusión puede experimentar actitudes negativas que reflejan el temor que le causa atender situaciones nuevas en el aula, quizás porque su formación docente se ha inclinado sólo en un área específica de la educación. *Sin* embargo, el docente considera que la inclusión es positiva y ante lo cual está a favor, pero existe el temor de no saber desenvolverse en el aula, lo cual se refleja en las creencias y prejuicios que se elaboran por desconocimiento, al respecto Méndez et. al. (2000) señalan que existen factores que obstruyen el proceso de inclusión en el contexto escolar como son los prejuicios absurdos y el temor, pero es el docente quien tendrá que formar actitudes positivas para avanzar en el proyecto de inclusión.

Fernández (1999) considera que el docente debería sentir la necesidad de trabajar la inclusión social en el aula, es decir estableciendo un clima propicio. Méndez et. al. (2000), señalan que el docente es formador de actitudes positivas hacia la inclusión, por lo que la actitud que los docentes demuestran ante la inclusión es un factor fundamental para el logro de resultados favorables en el contexto escolar, algunos autores como Jurado y Sanahuja (citados en Arnáiz 2003) consideran que la actitud que el docente experimenta se puede manifestar de diversas maneras y con efectos distintos sobre el proceso de inclusión.

Por lo tanto por actitud se puede entender que es un estado mental en donde el sujeto elabora juicios o percepciones con respecto a diversas situaciones, objetos o personas ante los cuales experimentan diversas emociones que definen su actuación y afectan sus creencias o forma de pensar.

La actitud también se puede considerar como una tendencia aprendida en la cual el sujeto adquiere diversas formas de pensar y actuar, con el fin de expresar algún tipo de sentimiento sea este positivo o negativo, y ante el cual pueda reaccionar favorable o desfavorable teniendo como referencia un aspecto u objeto en particular, así como lo señala Eisenberg (2000) pues considera que las

actitudes son experiencias hacia un objeto o situación con una dimensión evaluativa, es decir, la experiencia con el objeto o situación se mueve dentro de un continuo entre lo agradable y lo desagradable, lo deseable y lo indeseable, la manifestación favorable o desfavorable hacia un objeto o situación.

Las actitudes, dado que representa la predisposición del individuo acerca de un objeto, se componen de tres elementos que afectan a sus creencias, emociones y acciones:

Cognitivo: este componente trata acerca del estado mental del sujeto en donde elabora percepciones, creencias y opiniones sobre el objeto de evaluación, de quien posee información y ante el cual se desprende cierta actitud sobre él.

Afectivo: este aspecto trata acerca de los sentimientos y emociones que el objeto despierta en el sujeto. El nivel afectivo es el más característico de la actitud pues determina el agrado o desagrado que le causa al sujeto, como resultado de la interacción con el objeto.

Conductual: este nivel consiste en la reacción del sujeto frente al objeto.
Conforme las percepciones que el sujeto genere sobre el objeto, éste dirigirá ciertas acciones que le permitan demostrar su afectividad sobre él.

Por tanto, el hilo conductor de la investigación queda plasmado en el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es la actitud del docente ante la inclusión educativa en una escuela secundaria oficial de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales?

Justificación

La importancia de elaborar el presente trabajo parte de la consideración de que dos grandes paradigmas recorren el mundo en una lucha a veces sutil, verbal, ideológica; otras veces feroz, siendo los paradigmas de la inclusión y la exclusión. Así, quienes se adhieren al primero, consideran un mundo para todos los seres humanos, donde hay que hacer lo posible para que todos alcancen cierto bienestar, en un marco de solidaridad y cooperación entre las personas.

Desde el otro paradigma, el de la exclusión, se considera adecuado que el planeta tenga espacio solamente para un grupo de seres humanos que puedan disfrutar lo máximo posible y obtener la mayor cantidad de beneficios, sin importar qué suceda con los demás.

Reflexionar sobre estos dos grandes paradigmas es importante para la Psicología Educativa ya que es la disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje; amplía los métodos y teorías de la Psicología en general y también fundamenta sus propias teorías en el ramo educativo o se conceptúa como ámbito de conocimiento con una identidad propia, como una disciplina que ocupa un espacio definido en el concierto de las disciplinas psicológicas y educativas (Coll, 1989).

La psicología educativa es diferente de otras ramas de la psicología porque su objeto principal es la comprensión y el mejoramiento de la educación. Los psicólogos educativos estudian lo que la gente expresa y hace en el proceso educativo, lo que los maestros enseñan y cómo los alumnos aprenden significativamente en el contexto de un currículum particular, en un entorno específico donde se pretende llevar a cabo la formación y/o la capacitación. Se afirma que en su carácter pluriparadigmática ha fundamentado sus núcleos

teóricos-conceptual, tecnológico-instrumental y técnico práctico (Coll, 1983, Díaz Barriga y Hernández 1994).

Las correlaciones permiten al Psicólogo educativo pronosticar eventos que es probable que ocurra en el aula. Los estudios experimentales pueden indicar relaciones de causa y efecto, y deben ayudarle a implementar cambios útiles. La psicología educativa implica el contenido y el proceso. Los descubrimientos de la investigación ofrecen varias respuestas posibles para problemas específicos y la teoría ofrece perspectivas para analizar casi cualquier situación que se pueda suscitar. El proceso de análisis de la investigación y la teoría alentará al psicólogo a realizar consideraciones de forma crítica, sin embargo, en las investigaciones se puede hacer uso de una serie de metodologías de investigación inscritas en lo cuantitativo y en lo cualitativo, lo que implica el análisis de lo cualitativamente humano.

Por otro lado el experto investigador de la Psicología educativa, César Coll menciona, en que ésta es una disciplina puente; se puede considerar como objeto de estudio de la misma, los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas. Al respecto se sigue sustentando aportes, como los de Frida Díaz y Gerardo Hernández, entre otros.

CAPÍTULO 1

Entorno de las necesidades educativas especiales.

1.1 Conceptos básicos

Hablar de problemas de aprendizaje no es sólo narrar un constructo derivado de las experiencias empíricas, teóricas y metodológicas, esta concepción está referida directamente a las características particulares que poseen los estudiantes que tienen esta dificultad.

En el ámbito académico y científico, el concepto de dificultades en el aprendizaje, se utiliza actualmente en un sentido amplio o en un sentido específico (Clough y Thompson, citados por Suárez 1998). En el primero, es común encontrar una alusión al concepto en términos de problemas generales de aprendizaje (Valdivieso 1990) o necesidades educativas especiales, concepto adoptado en Europa a partir del informe Warnock en 1978 (Marchesi, Coll y Palacios, 1990). Ambas denominaciones son amplias y ambiguas, y aunque señalen criterios como la presencia de dificultades o deficiencias permanentes (por causas internas o externas en más de un área del aprendizaje para alcanzar los logros básicos, de manera satisfactoria), no se constituyen en elementos claros para su identificación e intervención. Bajo esta interpretación, entendida en sentido amplio, además de que se incrementa el número de escolares inscritos dentro de una determinada categoría que alude a dificultades y deficiencias, surge el dilema respecto a la denominación, porque cualquiera que ella sea, etiqueta al estudiante y si no se aplica, se corre el riesgo de no ofrecer intervención educativa apropiada (Suárez 1998).

En los Estados Unidos se entiende por problemas de aprendizaje a “las dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema

nervioso central, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital” Comité Nacional Conjunto de problemas de Aprendizaje (1988).

Otros investigadores como Hallahan y Kauffman (1985) consideran que "Un niño con problemas de aprendizaje es aquel que no tiene logros adecuados con respecto a su potencial. Puede estar en cualquier nivel de inteligencia y sus problemas pueden deberse a cualquier razón, bien pueden ser perceptuales o no: por ejemplo, hiperactividad, problemas de lenguaje, etc. Así mismo, puede o no tener problemas de lenguaje".

Los problemas de aprendizaje afectan la manera en la que una persona entiende, recuerda y responde a cualquier información nueva. Las personas con problemas de aprendizaje suelen escuchar poco y a no centrar su atención, tienden a ser incoherentes en su expresión oral y escrita y se les dificulta resolver problemas matemáticos, Instituto Nacional de Desórdenes Neurológico y Derrame Cerebral (2004).

Se señala también que los problemas de aprendizaje pueden coexistir con dificultades en la interacción social , el autocontrol y la visión de mundo que tenga el individuo frente a los demás; pero éstos no se pueden considerar problemas de aprendizaje sino que son factores que inciden en el comportamiento que el niño adopte frente a los demás; así la influencia ejercida por los padres, la escuela y el entorno son determinantes en los niveles de motivación, actitud y valores que afiancen los escolares en las diversas etapas de su vida.

Las grandes polémicas, en el campo de los problemas de aprendizaje, ha sido la definición del término. Es relevante señalar que Pérez de León soporta que, “además de los planteamientos ético-sociales que fundamentan los procesos de integración, también es necesario considerar los nuevos conocimientos científicos, tanto en las ciencias humanas como naturales, que fundamentan ciertos cambios en las actitudes sociales” (León, 1998, p. 27).

Este aporte es importante para la investigación porque no se centra en problemas o desordenes de tipo neurológico o cognitivos sino que amplia el número de factores que intervienen en la problemática e incluyen factores exógenos (familia, escuela, entorno) y endógenos (capacidades y habilidades personales, funcionamiento neurológico).

Consultando a otro grupo de investigadores, se encuentra que Lingabue (1995) expresa que la integración escolar se sustenta en una filosofía profundamente humanística, pero las dificultades aparecen cuando a esas ideas, se les debe transformar en acciones específicas. Así, Lingabue (1995) refiere que la integración escolar se construye a partir de momentos concretos y en ese proceso, tiene un papel fundamental el maestro.

En un intento por integrar los avances del campo, así como los términos más significativos de las definiciones propuestas por Macotela hasta la fecha, sugiere la siguiente definición para los problemas de aprendizaje: "término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos, particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir y manejar las matemáticas". (Macotela, 1996, p. 37).

Esta definición hace énfasis en el tipo de desórdenes asociados a los problemas de aprendizaje, es decir, en los procesos psicológicos básicos, los cuales incluyen procesos tales como senso-percepción, atención, motivación, psicomotricidad, socialización, pensamiento, memoria, autorregulación, afectividad, etc.

Silver y Hagin (1990:206-211), señalan que los problemas de aprendizaje se presentan cuando el logro académico está por debajo de la edad y el nivel

intelectual. Los autores dan relevancia al orientador para que detecte de una manera oportuna, las necesidades de los alumnos y de esta manera, pueda proporcionar un manejo educativo apropiado del fracaso escolar.

Para Silver y Hagin (1990) dentro de los factores causales de los problemas de aprendizaje se encuentran los factores extrínsecos que se relacionan con la deprivación económica y social a que se someten algunos niños, estos a su vez, originan barreras emocionales para el aprendizaje. En este orden, los niños que provienen de ambientes agresivos y desfavorables para su desarrollo intelectual, emocional y conductual, muestran déficits estructurales o psicológicos que les impiden desarrollar bien sus procesos intelectuales.

Es transcendental señalar que la presencia de una o varias de las características, antes citadas como más frecuentes en los niños con problemas de aprendizaje, no indica que un estudiante dado no pueda clasificarse dentro del rubro de problemas de aprendizaje. Cabe mencionar que la mayoría de los autores coinciden al considerar como indicadores de problemas de aprendizaje dos características fundamentales: el retardo académico y la discrepancia significativa entre potencialidad y rendimiento, siendo necesario determinar que dichas particularidades no sean consecuencias primordiales de impedimentos visuales, auditivos, motores, retraso mental, perturbación emocional, desventajas ambientales, culturales o económicas. A continuación, se analizan las particularidades de los sujetos con problemas de aprendizaje.

1.1.1 Características de los sujetos con problemas de aprendizaje

Macotela (1991) corrobora que existen características similares entre los estudiantes con problemas de aprendizaje y los que tienen una tendencia a mostrar conductas extremas: hiperactividad / hipoactividad, coordinación motriz excelente / deficiente, destreza manual deficiente, labilidad emocional, desórdenes perceptuales, se distraen con frecuencia, dificultades para memorizar, problemas

del lenguaje hablado, orientación espacial deficiente, confusión para relacionar direcciones, dificultad para juzgar relaciones, conceptualización inadecuada del tiempo, trastornos del pensamiento y signos neurológicos equivocados. Dentro de su investigación estableció una clasificación de las características que predominan en los niños con problemas de aprendizaje, así:

Característica	Significado
Hiperactividad	Se refiere a tasas de actividad excesiva que resulta incompatible con la adquisición de habilidades escolares.
Hipoactividad	Es considerada como pasividad excesiva y se manifiesta en bajos índices de participación en clase y en actividades de juego y sociales.
Distracción o constante labilidad atentiva	Se relaciona con las dificultades para concentrarse y prestar atención a los aspectos relevantes de las tareas que se solicitan.
Sobreatentividad	Es la tendencia del sujeto a mostrar un exceso de atención o una atención indiscriminada a los aspectos no relevantes de las tareas que se solicitan.
Torpeza motriz o desórdenes de coordinación	Involucra las dificultades para manejar armónicamente el cuerpo, tanto en la modalidad gruesa como en la fina.
Desórdenes perceptuales	Incluye problemas para organizar e interpretar los estímulos que impactan los sentidos.
Perseverancia	Tiene que ver con las conductas repetitivas o reiterativas que interrumpen una secuencia de actividad.
Trastornos de memoria	Que se refiere a la incapacidad para evocar estímulos visuales y/o auditivos.
Labilidad emocional	Implica cambios bruscos en el estado de ánimo frecuentemente y sin aparente motivo.
Impulsividad	Involucra la tendencia a actuar precipitadamente sin analizar las consecuencias de los actos.
Trastornos de pensamiento	Se refiere a las dificultades para analizar, organizar e interpretar la información, así como para solucionar problemas.
Lenguaje	Se relacionan con las dificultades en los aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, incluyendo también dificultades en la articulación.

Problemas de conductas auto-regulatorias	Se refieren a las dificultades de los sujetos para monitorear su propio comportamiento.
Problemas de percepción social	Se refiere a la insensibilidad a las claves sociales, a la falta de habilidad para percibir adecuadamente el estatus social personal y a la dificultad para adaptarse a situaciones sociales diversas.
Signos neurológicos presumibles	Consiste en el daño o disfunción cerebral inferido de características conductuales.
Problemas específicos de aprendizaje	Se remiten a las dificultades para desempeñarse competentemente en la lectura, la escritura y las matemáticas. A estos problemas se les ha considerado en el pasado como digrafía, dislexia y discalculia.

Tomado de Macotela (1991)

Respecto a la tabla anterior, se puede decir que los problemas de aprendizaje describen el rendimiento académico obtenido en los resultados en cada una de las áreas que conforman el plan de estudios. A pesar de estos resultados, no se refieren única y exclusivamente al componente cognitivo ya que el aprendizaje implica transformar en el pensamiento (manejo de saberes), en la sensibilidad (motivación y afectividad) y en la manera de actuar (para sí mismo y los demás); con base en lo expresado, los inhibidores y bloqueadores alteran los resultados provocando dificultades en la asimilación, procesamiento, codificación, interiorización de conceptos, evocación y puesta en práctica de lo aprendido a través de ciertas acciones.

Como ya se ha expresado los factores que inciden en el aprendizaje escolar, tienen relación directa con el rendimiento académico ya que pueden promover o inhibir el rendimiento escolar. Así la escuela, la familia. el mismo estudiantes, pueden afectar los logros académicos, tal como lo señalan Brunner y Elacqua (2004) pues éstos, en especial la familia, generan expectativas educacionales y aspiraciones laborales respecto a sus hijos; de otro lado, el clima

afectivo del hogar, las prácticas de socialización temprana y variables que apuntan hacia las relaciones de la familia con la escuela como el involucramiento familiar en tareas y actividades escolares, y la armonía entre códigos culturales y lingüísticos de la familia y la escuela.

Los problemas de aprendizajes pueden ser variados puesto que se manifiestan especialmente en la lectoescritura y las matemáticas; de acuerdo con Gutiérrez y Esparza (2003), las dificultades más frecuentes en el campo de la lectoescritura son los problemas para articular correctamente las palabras, inversión de letras, la confusión en la conjugación verbal, escaso manejo de estructura gramatical compleja; en las matemáticas, no realizan adecuadamente las operaciones fundamentales (sumar, restar, multiplicar y dividir). En lo referente al lenguaje se presenta la dislexia que es un trastorno relacionado con la dificultad para entender palabras, oraciones o párrafos; la disgrafía se relaciona con problemas de escritura y se dificulta formar correctamente las letras; en las matemáticas se presentan la discalculia que es un trastorno relacionado con las dificultades para resolver problemas y entender conceptos matemáticos.

Por otro lado Piaget considera que en la etapa del ciclo vital tan importante como es la pubertad, resulta muy productivo estudiar la incidencia de la violencia intrafamiliar en el aprendizaje dado que el mecanismo de imitación de las conductas observadas, tiene una gran relación con los procesos cognitivos, la formación de la personalidad, que en el modelo agresivo tiende a afectar su autoestima, las relaciones con los demás, el ánimo triste, las dificultades para expresar afecto y especialmente, bajo rendimiento escolar, entre otros; bien lo señala Jadue (2002: 193-204): “La mayoría de los alumnos que presentan dificultades emocionales y conductuales poseen leves alteraciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor o emocional, sin que –en general– puedan ser asignados a categorías diagnósticas específicas tales como retardo mental, síndrome de déficit atencional o trastornos específicos del aprendizaje.

Ya conocidas las principales tipologías de los sujetos que muestran problemas de aprendizaje, a continuación se revisa la clasificación de los factores en los problemas de aprendizaje.

1.2 Clasificación de los factores en los problemas de aprendizaje

Valdivieso (1999), señala que en términos de investigación se dice que un escolar tiene dificultades de aprendizaje cuando su rendimiento en la escuela es sensiblemente inferior a lo esperado, de acuerdo a sus condiciones, estimulación, escolaridad y edad. Se han clasificado en:

- Dificultades específicas, cuando se asocian al daño cerebral y
- No especificas, cuando en el electroencefalograma y la historia médica no permiten ni demuestran daños orgánicos.

Dificultades específicas de aprendizaje
Se manifiestan en niños con inteligencia normal ó alrededor de lo normal, que carecen de alteraciones emocionales severas. Su ambiente socio-cultural y educacional es satisfactorio. NO logran un rendimiento escolar normal y presentan dificultades reiteradas en ciertas áreas de aprendizaje, funcionando bien en unas y mal en otras. Estas dificultades dependen de alteraciones en el desarrollo, maduración psíquica y neurológica.

La presencia de las dificultades de aprendizaje se da en diferentes niveles: Recepción, comprensión, retención, creatividad en relación con su edad mental y ausencia de alteraciones sensoriales graves de aprendizaje: Aprende en cantidad y calidad inferior a lo esperado en relación con su capacidad. Este desnivel entre el potencial y la capacidad de aprendizaje se produce por alteraciones neurológicas.

Los factores que intervienen en las dificultades específicas de aprendizaje son:

- Factores etiológicos: genéticos disfuncionales.
- Factores psicológicos: factores maduracioneales.
- Factores concomitantes o correlativos: psicomotores, intelectuales y emocionales y/o conductuales.
- Factores intervinientes: son de orden somático.
- Factores consecuentes: angustias y depresiones.

Dificultades de aprendizaje NO específicas. Características de los aprendizajes lentos

Se manifiestan en un retardo general de todo el proceso de aprendizaje, observando lentitud, desinterés, deficiencia en la atención y concentración, afectando el rendimiento global.

Estas características se presentan en niños con un desarrollo normal y con inmadurez en el área cognitiva, que provocaría una lentitud para aprender. También es posible ver éstas manifestación es en niños con retardo mental, dificultades auditivas severas.

CARACTERISTICAS DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE ESTAN:

- Lentitud para procesar la información escolar y para seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros.
- Inadecuación entre el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de las labores escolares.
- Baja motivación para aprender acompañada de una baja autoestima.
- Inadecuación entre sus habilidades psicolingüística y el lenguaje utilizado por el profesor

- Falta de autonomía necesaria para el establecimiento de sus propias estrategias para estudiar y memorizar.

  Los problemas de aprendizaje, se manifiestan principalmente al enfrentar tarea de orden académico, por lo que la identificación, diagnostico e intervención ocurre mayoritariamente en situaciones escolarizadas. Se reconoce que los problemas de aprendizaje se ubican dentro de un continuo de severidad, es decir, que no puede asumirse que tales dificultades sean inadecuadas e invariantes. Al aceptar que estos pueden variar de lo leve a lo severo, se desprenden explicaciones causales y acciones de intervención diferenciales (Aragón, 2001).

Aunado a ello, cuando en los problemas de aprendizaje se presentan a la vez factores internos y externos la situación se agudizará en el estudiante afectando áreas vitales de la personalidad como: autoestima, autoconcepto, y repercutiendo directamente en el aprendizaje y desarrollo del individuo. A continuación se analiza la atención que se ha dado a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Las Necesidades Educativas Especiales: Un cambio conceptual que implica un cambio de actitud.

La educación especial, como parte del sistema educativo y modalidad de apoyo a la educación regular, es hoy un tema de interés para las personas que se encuentran inmersas en el ámbito educativo, por lo anterior, el término de necesidades educativas especiales es usado con mayor frecuencia y configura la pauta para dar explicación al porqué algunos alumnos presentan mayores dificultades para desarrollar las competencias que corresponde a su nivel educativo y, por tanto, resulta necesario conocer la forma adecuada de apoyarlos, es por ello, que se considera pertinente contar con una visión general acerca de las necesidades educativas especiales y con base a ello, adoptar un nuevo

concepto y generar un cambio de actitud, asumir una postura diferente y realizar los cambios pertinentes para brindar una educación de calidad.

Como antecedente, resulta pertinente mencionar que el concepto de necesidades educativas especiales surge a partir del informe Warnock en el año de 1978, el cual redefine los conceptos de discapacidad y deficiencias que se tenían en cuenta hasta el momento, definiendo la necesidad, en lugar de centrarse en el problema o discapacidad que presenta el niño, de igual forma , intenta disminuir la categorización de los niños, teniendo en cuenta las necesidades que surgen de su interacción con el medio, lo anterior genera un gran cambio, sobre todo en lo que a organización y procedimiento se refiere.

Resulta conveniente conceptuar las necesidades educativas especiales, las cuales son entendidas como la dificultad que presenta un niño para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo y hacen pertinentes que en el proceso de enseñanza aprendizaje se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos, aclarando que son relativas y pueden estar o no asociadas a una discapacidad, esto que quiere decir, que la necesidades educativas especiales se presentan a partir de las características particulares del alumno y del entorno en que éste se desarrolla y, por otro lado, que la discapacidad es una condición de la persona que puede o no interferir en uno o varios aspectos del desarrollo.

Cuando se habla de características particulares del alumno, se hace énfasis a distintos aspectos, por un lado, se toman en cuenta los déficit que el alumno presenta, pero no como de clasificarlo y etiquetarlo, sino como punto de partida para entender su situación, por otro lado, se encuentran también los ritmos y estilos de aprendizajes, las preferencias e intereses, así como las habilidades que dan mayor desempeño del alumno dentro de su contexto.

1.3 La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales

La atención educativa a personas con NEE con o sin discapacidad, ha estado llena de retos para lograr su participación dentro del grupo social, haciéndolas más competitivas y evitando su discriminación y maltrato por parte de una sociedad poco consciente de sus limitaciones y necesidades en cuestión de educación, bienestar social y atención especializada.

La idea que predominaba en la antigüedad era que no se podía lograr mucho con esas personas y su atención implicaba un desgaste para grupos sociales en cuestión de tiempo y conservación, debido a que se tenían que atender responsabilidades vitales. García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, y Puga (2000) mencionan que a las personas con discapacidad se les consideraba poco útiles para un grupo o tribu ya que para la supervivencia del mismo era necesario cualidades físicas; de lo contrario estas personas carentes de las mismas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte.

Un ejemplo se puede ver en los Aztecas quienes durante la época prehispánica a las personas con malformaciones las consideraban marcadas por el dios Xolotl y debían ser sacrificadas en su nombre y quienes corrían con mejor suerte se les alojaba en una casa donde se les exhibía para ser vistos por todo el público o eran incorporados al grupo de bufones que estaba al servicio del Tlatuani. (Ávila, Frenk, Padrón y Rodríguez, 1997). Posteriormente durante los siglos XVI y XVII la concepción sobre estos sujetos cambió radicalmente pasando del maltrato al cuidado y protección, cambio debido a la religión; pues como se sabe, ésta promulga el derecho a la vida y el amor por los otros, por lo que la iglesia fue quien se encargó de brindar atención, alojándolos en hospitales y en casas, acciones que se basaban en el respeto a la vida humana.

En este lapso no se habla aún de una institución educativa para apoyar a personas con discapacidad, pero son los orígenes, que tomarían forma en nuevas maneras de percibir a estos sujetos y crear instituciones encargadas de su educación, esta revolución; se da en países como Inglaterra, Italia, España y Francia y principalmente la atención está dirigida a sordos y ciegos, elaborándose métodos para atenderlos de forma adecuada. Se pueden destacar dos puntos importantes de lo anterior, el primero es que se reconoce que a estas personas su discapacidad no les impide acceder a la educación, y dos, la elaboración de métodos como auxiliares para un mejor acercamiento al aprendizaje, estos últimos se realizaron pensando en sus necesidades educativas.

Hasta este momento la parte histórica refleja que la atención educativa deja a un lado a otro tipo de discapacidades, y sólo un grupo es favorecido para recibir este servicio, sin embargo uno de los pioneros en brindar una atención individual y educar a un niño con otro tipo de discapacidad es Jean Marc Gaspard Itard a quien se le reconoce su labor por tratar a un paciente que se considera como un caso de Autismo, y su modelo de tratamiento se basó en las necesidades del chico aprovechando las pocas habilidades que éste poseía para enseñarle nuevas tareas (García, et al. 2000).

Como se observa, la creación de instituciones educativas para alumnos con discapacidad se extendió por distintos países, pero en sí no existía un sistema educativo de educación especial que se encargara de coordinar las actividades de estas escuelas. Aiscow, (1994) menciona que el establecimiento de un sistema de educación especial tiene origen a principio de 1960 en países desarrollados, y durante este periodo se hace énfasis en brindar atención a niños con distintas discapacidades; por ejemplo, durante 1970 en Estados Unidos se establece la Ley Pública de Educación para todos los Niños con Discapacidad, con el requisito de que las escuelas de los Estados deberían brindar educación para cada niño en edad escolar sin tomar en cuenta la naturaleza de su discapacidad. Esto último se

tomaría como antecedente de integración y la enorme influencia que recaería en otras naciones que buscan dar servicios educativos a personas con discapacidad.

México por su lado también hizo lo suyo en atender educativamente a la población con discapacidad, con la creación de la escuela para sordos en 1867 y ciegos en 1870 durante el gobierno de Benito Juárez. En relación con la educación especial se funda en 1932 la Escuela de Educación de Niños Anormales, y en1970 nace la Dirección General de Educación Especial con el objetivo de coordinar los servicios educativos de educación especial a nivel nacional y junto con ello, se crean en junio de 1994 los sistemas de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM) estos centros tienen la función de brindar atención a alumnos con las siguientes discapacidades: deficiencia mental, dificultades de aprendizaje, trastornos de audición y lenguaje, deficientes visuales, niños con capacidades y aptitudes sobresalientes y Autismo(Reforma Integral de la Educación Básica 2007-2012).

En lo que concierne a modelos de atención a personas con discapacidad también han tenido su trayectoria evolucionando individualmente cada uno y posteriormente conjuntándose para brindar una atención desde un enfoque multidisciplinario. Estos modelos son el asistencial, médico terapéutico y educativo y cada uno se conserva hasta la fecha. El modelo asistencial considera que el sujeto es una persona que requerirá atención personalizada para toda su vida, debido a que su discapacidad lo limita para ser autosuficiente en la vida diaria. El modelo médico terapéutico por su lado considera al sujeto atípico y su tratamiento va dirigido a corregir conductas, el tipo de terapia es de carácter clínico y con base al diagnóstico se define el tratamiento por medio de sesiones, la duración del tratamiento dependerá de los avances del paciente; este tipo de atención se da principalmente en clínicas y el modelo educativo toma al sujeto como un ser integral y lo clasifica con Necesidades Educativas Especiales (*NEE*), rechazando

los términos minusválido, discapacitado y atípico por considerarlos discriminatorios.

A su vez el modelo se complementa con la integración educativa, donde el alumno asiste a una escuela y aulas regulares. Por medio de ella se busca lograr el desarrollo, autonomía, normalización y posteriormente la incorporación del individuo a una vida laboral. Es importante destacar que la atención educativa a alumnos con *NEE* en principio se brindó por sistemas educativos distintos ya que este tipo de alumnos sólo acudía a escuelas de educación especial y alumnos regulares acudían a escuelas ordinales. Este tipo de sistemas paralelos se mantuvo en México cerca de 127 años, resultando inadecuado para dar cobertura a los alumnos con *NEE*. (SEP/DEE N.1, 1994). Lo poco eficaz de este sistema paralelo no sólo radica en la baja atención a la demanda, si no también a que el alumno con *NEE* se le segrega a un ambiente restringido debido a que convive con alumnos de su misma condición y no tiene la oportunidad de una convivencia rica en aspectos sociales, acercándolo más a una realidad en la que se enfrenta y sólo se le prepara en ambientes artificiales.

Las medidas tomadas por el sistema educativo en cuestión de atención a alumnos con *NEE* y de integración se retoman principalmente y tienen su génesis por la participación en conferencias internacionales como en La Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Tailandia en 1990 cuyo objetivo fue analizar las medidas necesarias para favorecer la integración y en Venezuela en 1992 surgiendo de ella recomendaciones para propiciar las políticas educativas dirigidas a la educación especial.

Sin embargo una conferencia que impactó en la forma de percibir la educación con alumnos de *NEE* y profundizar en base a experiencia sobre integración es la que se realizó en Salamanca, España, puntualizando las medidas que deben

tomar los gobiernos y sus respectivos sistemas educativos para la integración de estos alumnos.

La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad en 1994, en Salamanca, España, tuvo como objetivo dar solución a la demanda educativa a personas con alguna *NEE*; en este foro se escucharon propuestas sobre atención e integración educativa y experiencias sobre la materia abriendo una línea en México a la integración y la adquisición de experiencia sobre la misma.

Durante la realización de la mencionada conferencia, 92 gobiernos se comprometieron, incluido el de México (que estuvo representado por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública) en atender la creciente demanda de servicios educativos para alumnos con *NEE* reafirmando así el artículo de los derechos humanos el cual dice, “que todas las personas tienen derecho a la educación” (UNESCO, 1994). De este modo se abrió la oportunidad de incorporar a niños, jóvenes y adultos con alguna *NEE* a un sistema educativo regular.

La declaración de Salamanca manifiesta que para alcanzar este objetivo hay que basarse sobre cuatro ejes principales que a continuación se resumen. (UNESCO, 1994).

1. El compromiso adquirido por los países para facilitar la educación a personas con *NEE*.
2. Sin importar el sexo, a las personas con *NEE* se les debe brindar una educación de acuerdo a sus necesidades y la escuela, debe ser un ejemplo para evitar la discriminación por parte de la sociedad.
3. Que los gobiernos manifiesten su interés en esta labor y que cooperen con otros países y se enriquezcan con experiencia en integración educativa.

4. Que organismos internacionales, (UNESCO, ONU) y no gubernamentales se muestren cooperativos, defiendan esta iniciativa, y fomenten la investigación en este campo para favorecer a la población que se está integrando.

Lo importante reside en dejar de rechazar a una población de un sistema educativo, por que se estaría quitando una significativa oportunidad de desarrollar habilidades, destrezas o conocimiento a un ser que se cataloga como distinto. Así, adoptó el sistema educativo el compromiso con los planteamientos emitidos en la declaración de Salamanca, y México se dio a la tarea de reestructurar los servicios educativos, e implementar planes que fueran encaminados a atender a esta población, y en abril de 1997 durante la Conferencia Nacional de Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales Equidad para la Diversidad se proponen estrategias parar llevar a cabo este trabajo, conservando los ideales de Salamanca y evitar así la exclusión de estos alumnos, considerando que la educación básica es para todos los niños sin importar su condición física o social y ratificando que las *NEE* no son sinónimo de discapacidad, esto último haciendo referencia a que muchos de ellos únicamente necesitan desarrollar habilidades para enfrentarse a una sociedad que los segrega.

En relación con los servicios educativos que son impartidos por escuelas regulares y de educación especial, es importante crear un lazo entre ambas para que actúen no de forma independiente, sino en conjunto enriqueciendo su experiencia a partir del ingreso de alumnos con *NEE* y que se involucre la participación de los padres ya que se ha visto que la integración obtiene mejores resultados cuando éstos se interesan en la educación de su hijo.

De acuerdo con lo anterior, el profesor debe estar sensibilizado desde su formación académica, se fortalecen así los programas académicos de escuelas normales y de educación especial. De la misma manera el actualizarse

constantemente en esta rama de la educación y trabajar desde una perspectiva de integración apoyarse en otras instituciones de educación, tomar en cuenta las opiniones de los padres y utilizar material didáctico adecuado que contribuirá a la integración educativa de alumnos con *NEE*.

Ahora, de acuerdo con la opinión de Eliseo Guajardo Ramos (2006), en América Latina la integración, primero, y la inclusión educativa después, ha transitado por un modelo denominado de doble vía. Esto es, los alumnos con discapacidad tienen la opción de ingresar a la Educación Básica desde la Educación Especial para ser integrados luego a la Educación Básica regular o directamente acceden a la Educación Básica ejerciendo su derecho a la inclusión.

Prácticamente ya no se habla de integración educativa, ahora se dice inclusión, a sabiendas de que es un concepto que abarca a poblaciones de mujeres y grupos originarios y no sólo a individuos con discapacidad.

Otro concepto que se está erradicando es el de necesidades educativas especiales (NEE), y reemplazando por el de barreras para el aprendizaje. Es como una reforma de segunda o tercera generación como ocurrió con los derechos humanos y las garantías individuales. A final de cuentas, se trata de derechos progresivos que todo mundo reconoce, pero que se van poniendo en práctica conforme las condiciones económicas y sociales lo permitan. El derecho a la salud, al trabajo y a la educación son derechos progresivos reconocidos por todo el mundo, pero que algunos países han logrado universalizar y otros los ejercen a través de la seguridad social, producto del trabajo y las conquistas laborales de los gremios y sindicatos.

Guajardo (1998) refiere que Len Barton, un investigador inglés del Instituto de Educación de la Universidad de Londres que estudia la discapacidad en relación con la sociedad, advierte que las personas con discapacidad deben opinar en los

enfoques mismos de cómo se aborda la discapacidad. Él mismo es una persona con discapacidad. Este enfoque es el que se emplea en la inclusión con las mujeres y con los pueblos originarios y sus culturas. La subjetividad juega un papel primordial para entender científicamente los fenómenos sociales y humanos. Nada más alejado del enfoque positivista de la ciencia que reivindica la objetividad metodológica y la anulación total del punto de vista del sujeto como investigador. No obstante las posturas radicalmente distintas de las teorías, la transformación de la realidad es gradual, y no da vuelcos, se acomoda lentamente y a mediano plazo.

Pero fue Warnock (1981) quien presidió la comisión que elaboró el informe que lleva su nombre para el Parlamento Inglés en torno a los derechos de los niños con discapacidad. Esto, ya de suyo era un logro, ya que partía del derecho. Este informe contenía varios principios fundamentales, a saber:

1. Ningún niño será en lo sucesivo considerado ineducable.
2. La Educación es un bien al que todos tienen derecho.
3. Los fines de la Educación son los mismos para todos. La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
4. Las NEE son comunes a todos los niños.
5. Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que recibirán Educación Especial (EE), y los no deficientes que reciben simplemente educación. Si las NEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
6. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

7. Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NEE. Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes. Se utilizará, no obstante, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.
8. Se adoptará un sistema de registro de los alumnos que necesitan prestaciones especiales en el que no se impondría una denominación de deficiencia sino una explicación de la prestación requerida. Warnock (1990).

Considerando las limitaciones presupuestales, la Comisión Warnock recomendó que todos los profesores recibieran como parte de su formación nociones para la atención de estos alumnos con “dificultades de aprendizaje”. Por otro lado, las escuelas de educación especial seguirán ofreciendo servicio a los alumnos que por su condición no accedan a las escuelas regulares y prestarían servicios a padres y profesores para recibir orientaciones. En otras palabras, serán centros de recursos para atender NEE.

Se sabe que Echeita -ante la polémica que se debatía con el asunto de la integración y la inclusión- comentó una anécdota. Dijo que ante la traducción de los documentos para la Conferencia Mundial de Declaración de Salamanca la palabra inclusión no sonaba bien en español en esa época, por lo que se prefirió el término integración que parecía más castiza. No obstante lo anterior, se ha insistido en que la inclusión es una acción más profunda a la que se ha referido la integración educativa. Entonces, es importante no confundir la integración educativa de los alumnos con NEE a la escuela regular, con la inclusión de poblaciones marginadas y excluidas por la desigualdad social, trátese de mujeres, indígenas o migrantes. La inclusión, opina Blanco (1999), es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin

adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.

En esto de la terminología, en México, -según Guajardo (1998)- se acuña un conjunto de diferenciaciones para hacer referencia a las acciones emprendidas con la reorientación de los servicios de Educación Especial. El citado autor explica que se hablaba de conceptos operativos ya que de acuerdo a la definición, la realidad variaba, y dado que había que operar un cambio, los conceptos podían apoyar o dificultar dicho cambio.

Así, se denominó “integración educativa” para quienes estaban en la escuela regular o en los servicios de Educación Especial, pero con el mismo currículo de Educación Básica - en México, la mayoría de los servicios de Educación Especial antes de la reorientación de la Educación Especial (1992-1999) contaban con currículos paralelos -. Guajardo explica que se reservó el de “integración escolar” para los que, por acción de la Educación Especial, accedían a la Educación Básica en la escuela regular; y la “inclusión” se produce cuando la propia escuela regular, sin necesidad de que intervenga Educación Especial acepta al alumno con discapacidad. El citado investigador agrega que se trata de un continuo cada vez más deseable en materia de derechos del niño a los servicios educativos, y no se está haciendo referencia al continuo de dificultades del alumno en cuanto a sus Necesidades Educativas Especiales, ya que, independientemente de su grado de discapacidad, podía acceder a la escuela regular. Se advierte que hay alumnos con discapacidades más severas que otros en la escuela regular y quienes con una de carácter más leve preferían asistir a servicios de Educación Especial, siendo el contexto de la escuela regular y de las familias los que hacen la diferencia para la integración con éxito, y no el grado de discapacidad de los alumnos.

Enfocado así, no hay por qué diferenciar las Necesidades Educativas Especiales ligadas o no ligadas a la discapacidad. Se prefiere relacionar más bien las Necesidades Educativas Especiales al currículo básico. La interacción entre el alumno y el currículo es lo que puede o no propiciar las Necesidades Educativas Especiales y no una discapacidad, ya que hay casos de Necesidades Educativas Especiales sin discapacidad. Y para ser coherente con el principio de denominar estas dificultades en función de las necesidades y no de una característica del niño -su etiqueta- serían sólo aquellas que para resolverlas requieren de la intervención de un apoyo adicional o diferente. Esto es, no todas las dificultades frente al currículo son NEE, sólo aquellas cuya solución depende de un apoyo o intervención adicional.

Luego entonces, o ponerle a las NEE como “dificultades para el aprendizaje”, como se dijo en el informe Warnock, el de “barreras para el aprendizaje” como ahora se impone por la constelación conceptual de la Inclusión, tiene sentido. Pero no lo tiene, si en lugar de poner el acento en las causas internas (NEE, Warnock) o en las causas externas (“barreras”), se pone en la *interacción* con el entorno escolar, o más específicamente, curricular. O sea, ni en lo puramente interno (organicista) ni en lo puramente externo (conductista) sino en la interacción (constructivista) de ambos de forma compleja y relativa.

Lo que a la Comisión del Informe Warnock le parecía importante era no obviar la dificultad para que los niños con NEE tuvieran el apoyo como un derecho frente al estado, y no se diluyera o escamoteara el acceso a recursos adicionales (dicho así y no alternativos). También la Comisión recomienda eliminar las etiquetas de clasificación por lo que diagnosticar a los niños por discapacidad específica no sólo no aporta a la solución sino que juega un papel discriminatorio. Aquí está hablando de no referirse a la clasificación por deficiencia orgánica como es el de ciegos, sordos, deficientes mentales, etcétera.

Además, un currículo rígido propicia más casos de NEE que un currículo flexible. Luego entonces, los países que cuentan con currículos flexibles en comparación con los que tienen uno rígido, al hacer referencia a las NEE no se está hablando de la misma población, no serían datos comparables. O más en detalle, las NEE no son predecibles fuera de la realidad escolar y antes de que se propicie el hecho educativo. Al menos a los alumnos habría que darles la oportunidad de que en forma concreta se pudieran propiciar sus NEE y no anticiparlas a modo de prejuicio. En pocas palabras, las NEE son relativas y diagnosticarlas es sumamente complicado.

Tratando este tema, Bautista (1993) plantea que la detección y valoración de las NEE ha de ser la determinación de las actuaciones educativas o ayudas que será preciso proporcionar al alumno con esas necesidades. Bautista explica que tradicionalmente, en la valoración, siguiendo el modelo médico, se ha hecho más hincapié en el déficit y en la posterior etiquetación, siendo inevitable que la etiqueta con que siempre se concluye todo diagnóstico, acuña una determinada disfunción y poco a poco se va convirtiendo en causa del comportamiento de la persona con retraso.

Se sabe que la utilización de esta detección diagnóstica, que normalmente era efectuado por el equipo psicopedagógico a requerimiento del maestro, no servía más que para afianzar en el profesor la idea que ya tenía de las limitaciones del niño o niña en cuestión y esta reafirmación de los expertos se utilizaba, en algunos casos, para justificarse él y justificar ante los demás el poco progreso que el alumno experimentaba.

Bautista (1993) agrega que otra práctica que ya lleva tiempo puesta en tela de juicio es la utilización de las pruebas de inteligencia o similares, para la valoración psicopedagógica del alumno, siendo conocido el desprestigio de tales pruebas, entre otras causas, por su escasa utilidad para plantear la acción educativa. Así,

se puede decir que es curioso observar algún informe psicopedagógico donde todo está expresado en términos negativos: “no alcanza”, “no tiene”, “no llega”, “no domina”, “no hace” empleándose la mayoría del texto en describir estos aspectos y concediéndose poco espacio a describir las características positivas, a dar orientaciones adecuadas o a precisar las ayudas pertinentes para intentar superar las limitaciones, siendo conveniente pasar del “no llega…” a “será capaz de …”

Por tanto, la evaluación psicopedagógica de las NEE ha de tener un marcado carácter funcional, siendo el currículo escolar el referente básico para la identificación y valoración de las NEE y para la determinación de los servicios específicos que en un momento determinado un alumno pudiera necesitar (Bautista. 1993), además de que todo proceso de valoración debe permitir identificar cuáles son las necesidades educativas del alumno y cuál es su grado de especificidad, precisando elementos como: tipo y grado de especificidad de las adecuaciones curriculares que va a ser necesario establecer en relación a un alumno determinado, y medios de acceso al currículum que será necesario facilitar al alumno.

En síntesis, estas cuestiones, junto con las más generales que afectan el desarrollo en general y al proceso educativo en particular, como son los aspectos afectivos, la relación interpersonal, social, etc., van a permitir con mayor facilidad formular las actuaciones educativas adecuadas. Cabe señalar que a partir de aquí se podría hablar ampliamente sobre las adaptaciones curriculares y lo que concierne al tema, sin embargo, se considera que ello escapa al interés central de este trabajo, por lo que enseguida se pasa a abordar en el Capítulo II los tópicos seleccionados sobre Inclusión.

CAPÍTULO 2

La inclusión.

2.1 Conceptualización de la inclusión

En opinión de Narodowski (2008) la inclusión nació como una promesa maravillosa que el tiempo mostró que es difícil de cumplir, sin embargo tratando de dar una definición, el mencionado autor explica que incluir, significa, además de discernir ante los diferentes discursos que se entretejen alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de diferentes sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso a aquéllos que más lo necesiten, la permanencia, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural.

Es importante citar que redistribución y reconocimiento han sido reconocidos en los últimos años como el par conceptual que sintetiza estas dos grandes cuestiones alrededor de la inclusión educativa. Fraser (citado en Narodowski, 2008) reconoce que ambas dimensiones, la que enuncia los problemas de inclusión desde la perspectiva del desigual reparto de bienes materiales y simbólicos y la que lo hace desde el punto de vista de las identidades devaluadas que luchan por ser reconocidas en su singularidad, son necesarias para comprender los problemas de inclusión en ámbitos escolares, pero a la vez es preciso diferenciarlas y evitar una superposición que podría conducir a desigualdades como ejercicios legítimos del derecho a la identidad.

Lo anterior lleva a entender que el carácter de la educación en las sociedades actuales, es una de las mayores industrias en cualquier economía moderna, siendo a la vez una de las mayores tareas públicas. Así, Connell (1997)

explica que si la educación es un bien público de tal relevancia, esto obliga a pensar en quiénes son sus beneficiarios y en cómo se distribuyen esos beneficios.

Cabe señalar, que para Conell resulta paradójico que los sistemas educativos tiendan a una forma piramidal donde el número de personas que tienen beneficios disminuye a medida que se acerca el vértice de la pirámide; estrechándose más pronto la pirámide en los países pobres donde la mayoría debe darse por satisfecho si recibe una educación primaria completa. Así, Narodowski destaca que de la justicia educativa propuesta por Connell, llama la atención la premisa que se refiere a plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, las cuestiones de género desde la perspectiva de las mujeres, las cuestiones raciales y territoriales desde el punto de vista de los indígenas, exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales y así sucesivamente.

Por tanto, para Connell como para Narodowski, los sistemas educativos, que se debe, preparan a sus ciudadanos para la participación en la democracia, por lo que tomarse en serio tal afirmación tiene serias consecuencias pues entonces el currículum debería optar, por ejemplo, por actividades de trabajo no jerarquizadas y de cooperación, basadas en la participación y donde todos los partícipes se beneficien, - como ciudadanos de una democracia – del aprendizaje de los demás.

Así, bajo la óptica de Connell puede afirmarse que para que todos y todas accedan a una educación de calidad Narodowski (2008), sin importar si han nacido pobres o ricos, lo que debe hacerse es conjugar los principios de redistribución, reconocimiento e intervención compensatoria, sin embargo, esta política demanda algunas adiciones que le son afines como los problemas siguientes:

El primero tiene que ver con el hecho de que se dice que no hay calidad educativa sin inclusión, pues una educación que no es para todos no puede llamarse de calidad. Así, para Narodowski, ambos términos son antológicamente dependientes, pues referirse a la educación en términos de calidad remite a la cuestión del valor de la educación, que lógicamente admite diversos criterios según quien asigne dicho valor y con qué motivaciones. Por tanto, una educación que se valora por ser inclusiva puede también deber ese reconocimiento a diferentes motivos y enfoques. Pero el punto que más destaca Connell con relación a la calidad es el que tiene que ver con el proceso de clientelización de las instituciones educativas, pues ésta tiene lugar cuando el principal criterio de calidad que ostentan los docentes y las escuelas es el de adaptación a la demanda, por lo que según este criterio, una escuela es buena si está satisfecha la demanda.

El segundo elemento que tiene que ver con un problema de legitimidad en la escuela en el panorama general de la inclusión, es la definición de la postura de la escuela ante los nuevos modos de circulación del conocimiento, pues en un mundo moderno y globalizado suele decirse con mucha frecuencia que la escuela no se adecua, pues sus viejos modos de enseñar se han vuelto anacrónicos frente a la aparición de nuevas tecnologías y al peso de los medios masivos de comunicación, pues niños y jóvenes se sienten más atraídos por los ámbitos informáticos que por la escuela. En este sentido Narodowski (2008) explica que lo que la escuela ofrece y exige a sus alumnos es diferente de lo que otras agencias les ofrecen y exigen y lo que demandan los sujetos a la escuela es igualmente específico e insustituible, pues la escuela cumple una función social, de la que los sujetos particulares son destinatarios y forma parte de un proyecto comunitario donde la lógica predominante no es la de la circulación o el intercambio, sino la de la distribución y la construcción compartida.

En síntesis, para Narodowski (2008 p.25) “la inclusión demanda maestros fuertes con autoridad y libertad para concretar en su tarea de enseñanza, el compromiso social que su profesión lleva de sí”.

La escuela actual enfrenta el desafío de resignificar el lugar del docente como el lugar del saber y de la autoridad legítima. Pensar una escuela más democrática y participativa es loable, pero debe atenderse al sesgo de irresponsabilidad que puede seguirse si no se está prevenido de los elementos comentados. Así, es posible afirmar que se debe democratizar la escuela, pero sin sacrificar la responsabilidad del enseñante, comprometiéndose con la capacidad de educar y haciéndose cargo del poder que se ejerce y haciéndolo responsablemente.

2.2 Inclusión – integración

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. (Reforma Integral de la Educación Básica 2007-2012).

En opinión de diversos especialistas citados, dentro del tema de la integración se habla de inclusión, siendo atractivo analizar sus semejanzas y

diferencias dentro de la educación especial. El movimiento genérico denominado integración educativa se inició en los Estados Unidos en la década de los años sesenta y sus defensores proponían que todos los niños con alguna discapacidad se educaran en aulas regulares.

Así, dicho movimiento tiene su raíz filosófica en el principio de "normalización" surgido en los países bajos (Bank-Mikkelsen, 1969) y que en esencia propugna por la utilización de medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general. En otras palabras, educar en condiciones lo más cercanas a la normalidad.

Por otro lado, el movimiento de integración también tiene una raíz histórica anclada en la controversia entre institucionalizar y desinstitucionalizar a la persona con alguna discapacidad. El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones separadas de la comunidad, condujo a la búsqueda de alternativas que estrecharan los vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los individuos de una comunidad dada.

Un concepto relacionado es el de inclusión, mejor denominado "inclusión total", el cual se refiere a que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de instrucción. Esto contrasta con otra posibilidad que se denomina "continuo de servicios" o "cascada de Deno", que tiene que ver con la posibilidad de que coexistan diversas modalidades instruccionales (salón de recursos, maestro itinerante, apoyo extraescolar, etcétera) y no sólo la de inclusión total.

Entonces, siendo estrictos, se puede decir que las ventajas o desventajas de la inclusión total dependen de la disponibilidad de recursos (físicos, humanos y técnicos) por parte de la institución escolar que la implanta. Pero desde el punto

de vista de Macotela (1996), analizando el estado actual que guarda la práctica de la integración educativa, la citada especialista considera que nuestro país asumió el compromiso de incorporarse al movimiento internacional encaminado a lograr la integración educativa del alumno con discapacidad y a partir de 1992 se intensificaron los esfuerzos conducentes en este sentido.

Algunos avances se manifiestan en las iniciativas que intentan traducir las intenciones en acciones concretas, y los programas de sensibilización al cambio; no obstante, debe reconocerse que todo cambio es gradual y que las acciones concretas se insertan en la práctica cotidiana, en donde todavía hay mucho por hacer. En diversas regiones del país se manifiesta una legítima preocupación en el sentido de la falta de claridad en las funciones de los maestros de apoyo, ya que hay que tomar en cuenta que la integración implica un trabajo colaborativo entre maestros de aula y maestros y equipos de apoyo y en este nivel, los logros son muy incipientes, además de que pareciera que el problema mayor de la integración se relaciona con condiciones subjetivas tales como las actitudes de los profesores.

Ahora, atendiendo a la práctica docente, y la respuesta de los profesores regulares hacia la integración, Macotela (1996) considera que ciertamente el movimiento de integración parte del supuesto de que la educación especial deja de ser un subsistema independiente y se asume como un apoyo directo a la educación básica. En consecuencia, desaparecen los territorios independientes de la educación regular y de la educación especial, así como las funciones separadas de los docentes involucrados. La práctica de canalizar al niño a servicios de educación especial deja de ser la opción para el maestro de aula. Por otro lado la práctica terapéutica independiente de las exigencias curriculares también deja de ser la opción para los maestros de apoyo.

Es evidente que existan resistencias al cambio, pero no solamente de los profesores de aula. También las hay en los equipos de apoyo. Esto es debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la integración educativa y mucho menos se ha generado cambio de actitud, pues la forma de lograrla no es concebir a la integración como la inserción del niño a un espacio educativo, sino de integrar los esfuerzos de los actores principales que son los docentes (de aula y de apoyo).

Lo anterior da lugar a que el problema básico es que se exige una redefinición de la labor del maestro de aula así como del maestro de apoyo y se exige también que ambos asuman una responsabilidad compartida, lo que lleva a entender que la necesidad básica estriba en el logro de metas comunes entre ambos grupos de referencia y, sobre esta base, la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación teniendo como eje el currículum de educación básica.

2.3 Rasgos de las escuelas inclusivas y sistemas educativos especiales.

Si se está de acuerdo en que semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, esto hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad. De esta forma, cabe tomar en cuenta que los malos entendidos sobre el tema comienzan justamente cuando las personas utilizan el término “inclusión” cuando, en realidad, están pensando en “integración” (Barreiro, 2007).

Los objetivos tradicionales en la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales aún se orientan a lograr comportamientos sociales

controlados, cuando deberían tener como objetivo que esas personas adquiriesen cultura suficiente para conducir su propia vida, pues según Melero (2002) aun se vive en un modelo competencial y autónomo, siendo un modelo basado en el déficit, que destaca más lo que el niño no logra hacer en lugar de aquello que sí es capaz de hacer. Ese modelo se centra en la necesidad del especialista, y se busca un modelo terapéutico de la intervención, como si la solución de los problemas de la diversidad estuviese sujeta a la formación de especialistas en el área de la discapacidad.

Cabe mencionar que tal escuela selectiva valoriza más la capacidad que los procesos; los grupos homogéneos en lugar de los heterogéneos; la competitividad en lugar de la cooperación; el individualismo en lugar del aprendizaje solidario y los modelos cerrados, rígidos e inflexibles en lugar de los proyectos educativos abiertos. Los modelos comprensivos y transformadores cómo se apoyan en desarrollar habilidades y destrezas y no contenidos culturales y vivenciales como instrumentos para adquirir y desarrollar estrategias que permitan resolver los problemas de la vida cotidiana.

Lo anterior da lugar a expresar que tal postura es un problema ideológico o cultural , porque lo que se esconde detrás de esa actitud es la no-aceptación de la diversidad como valor humano y la perpetuación de las diferencias entre los alumnos, resaltando que esas diferencias son insuperables. Por tal motivo, la escuela inclusiva es aquella donde el modelo educativo perturba esa lógica y pretende, en primer lugar, establecer vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece. A veces, esas oportunidades les serán dadas pero, en la mayoría de los casos, tendrán que ser construidas y, en esa construcción, las personas con discapacidad tienen que participar activamente (Skliar, 2008).

Además, esa falta de comprensión de la cultura de la diversidad implica que los profesionales interpreten que los procesos de integración están destinados a mejorar la "educación especial" y no la educación en general, por lo que no es vago considerar que se está ante un momento de crisis, en el que los viejos parámetros están agonizando y los nuevos aún no terminan de emerger (Skliar, 2008).

Entonces, hay que entender que la cultura de la diversidad podría permitir construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y profesionales de calidad; donde cada profesional se involucre para aprender a "enseñar a aprender". La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde todos deben aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos entre las personas. La cultura de la diversidad es una nueva manera de educar que parte del respeto a la diversidad como valor (Unesco, 1990).

En el transcurso del siglo XX, las reformas constitucionales llevadas a cabo en la mayor parte de los países, ha incluido el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Dicho reconocimiento formal de este derecho se ha extendido, en muchos países. Los documentos legislativos que componen los marcos jurídicos formales que regulan los sistemas educativos ha constituido un avance importante en la ampliación del reconocimiento de los derechos universales, de las personas con discapacidad y un elemento fundamental para el impulso de incipientes procesos de inclusión de estas personas en los sistemas educativos y otros espacios que suponen instancias de participación social.

Hoy se plantea que la educación debe ser inclusiva, y en términos ideales todos tendrían que estar de acuerdo con ello. Sería lo máximo que ninguno fuese excluido, porque cada uno tiene diferentes capacidades por desarrollar, de ahí el

rechazo al término o etiqueta de discapacitados, o personas con discapacidad que unos le ponen a otros, y al final no hace más que convertir a un grupo muy singular de etiquetados, pese a que se habla de inclusión.

Por ejemplo, el hecho que un niño en silla de ruedas concurra a un aula, para estudiar con otros. Por tanto, tómese en cuenta que inclusión no es sinónimo de accesibilidad, de integración, chicos que no tienen problemas de motricidad, no necesariamente significa que haya sido incluido por parte del resto de estudiantes en sus planes, proyectos, diversiones, etc. Está allí, pero a lo mejor eso se debe a que sus padres, a buena hora, tuvieron la capacidad financiera como para generar las condiciones que hagan posible su acceso.

Lo que en el medio se da no es por tanto la inclusión, si no un proceso de accesibilidad a las aulas por parte de niños provenientes de clases medias y altas, mientras que los pobres no tienen acceso a la accesibilidad. Así, si se cree que la sociedad va a cambiar la percepción que tiene en cuanto a los invidentes, porque de pronto aparece una etiqueta espectacular como la de educación inclusiva, que en su momento se llamó integración, hay que temer que se está en una equivocación. Los especialistas señalan en que la sociedad sí cambia su forma de pensar y sus actitudes, pero a partir de experiencias concretas que se puedan dar en el marco de múltiples tipos de relaciones características de este mundo.

Se puede decir que la clave consiste en que todos los miembros de una comunidad otorguen el mayor número de posibilidades de tener experiencias al lado de los mal llamados discapacitados, compartiendo lo que estos son. Se debe dejar de lado esa actitud de rechazo que algunos pudiesen tener para con los no incluidos y que al final, a todos hacen daño. Se tiene que encontrar la fórmula que permita romper cualquier barrera, para ganarse a la gente. La atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales ha experimentado cambios importantes en las últimas décadas, motivados por las variaciones que se han ido

sucediendo en los supuestos teóricos que inciden en la práctica educativa (Martínez, Sainz, Tambo, Ugarriza, 2006).

Para los citados autores, el reconocimiento de la necesidad de impulsar prácticas de educación inclusiva es casi generalizado, sin embargo, el concepto de educación inclusiva no aparece claramente reconocido y problematizado en todos los países, dado que muchos lo identifican con experiencias de integración o educación integrada. Así, no parece existir un consenso en torno a los significados e implicaciones de ambas propuestas o modalidades pedagógicas.

Por ejemplo, en los países africanos y asiáticos, suele aludirse a la educación inclusiva para hacer referencia a los procesos de incorporación de niños y niñas y jóvenes con discapacidad al sistema educativo regular, sin hacer mención a la educación integrada. Sin embargo, no parece existir una problemática de ambos conceptos y corrientes pedagógicas. Ahora, en América Latina, ambas son referidas como prerrequisitos para la concreción igualitaria del derecho a la educación de las personas con discapacidad, pero tampoco existe una clara diferenciación entre ellas.

Así, los discursos de inclusión y la integración parecen contradecirse con una marcada tendencia a la persistencia de modalidades de educación segregada y el reconocimiento de éstos como prerrequisitos para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de niños y jóvenes con discapacidad. Es acompañado del reclamo de un conjunto de transformaciones radicales en el interior de los sistemas educativos. Tal composición y diseño institucional en la atención a los niños y niñas y jóvenes con discapacidad revela algunas cuestiones substanciales para analizarlas, a saber:

- No se debería abandonar la idea de que la población con discapacidad es altamente irregular y que sólo puede hablarse en términos generales

de “discapacidad” si se sostiene y se hacen perdurar algunas nociones centrales de cuño terapéuticas, estadísticas y médicas. El sistema de educación especial sostuvo en el pasado la tendencia a una uniformidad de sujetos allí donde no lo había y a una disgregación de sujetos allí donde no era necesario. Y ese orden se ha mantenido más o menos inalterable en el pasaje a la educación inclusiva: aún hoy se caracteriza a una población con “necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad” sin tomar en cuenta que los efectos de inclusión, aun generalizados en cuanto al acceso, se modifican y son intensamente diferentes en cuanto al sentido de la permanencia y de la diferencia que los componen (Skliar 2008).

- Habría que pensar acerca de los procesos y los resultados que surgen de las experiencias educativas “mixtas” de inclusión llevadas a cabo en el “interior” de los sistemas regulares de educación. Como se puede apreciar, hay una intensa y fragmentada realidad de situaciones diversas e, inclusive, opuestas en cuanto a su inspiración ideológica y su concreción didáctica. Tal vez esto tenga que ver con los modos en que piensan y se materializa la presencia de saberes y prácticas de la educación especial en la escuela común, cuando se cree que de ello se trata la escuela inclusiva: esto es, la misma escuela de siempre, homogenizadora y discriminadora, que incluye servicios de educación especial que resuelven en apariencia, los casos difíciles y complicados. Esto se aprecia particularmente en América Latina, donde muchas experiencias de inclusión se detienen en crear un subsistema de educación especial en su interior, con algunos pocos profesores del área. Se genera una suerte de doble moral institucional y una exclusión incluyente que permite a los docentes no envolverse ni implicarse en la relación pedagógica con aquellos niños y niñas con discapacidad. Ese deslizamiento hacia fuera revela una situación paradojal: un aumento

> de la población considerada “anormal” por parte de los educadores comunes y un incremento de atención individualizada y poco efectiva de los profesionales de la educación especial hacia esa población. Por eso sería necesario revisar y comprender en mayor profundidad el origen y la razón de los docentes al entender/determinar que en su grupo hay sujetos “diferentes” a los “demás” (Skliar, Gentili y Stubrin, 2008).

Lo que debe quedar claro es que la educación inclusiva debería obedecer mucho más a un proceso y una transformación generada y ejercicios por el sistema regular de enseñanza que por el sistema de educación especial. Cabe resaltar que la idea de inclusión siempre ha estado emparentada, justamente, con una intención clara de borrar las fronteras de lo normal y lo anormal, de lo correcto y lo incorrecto, de los buenos y de los malos aprendizajes, etcétera. Parece que, junto con la idea de inclusión, aún no se ha sabido, no se ha podido, trazar una distinción nítida entre la idea de “diferencia” y aquella de “los diferentes”, produciendo así, cada vez, diferencialismos que vuelven a provocar determinaciones acerca de “quién es el otro”, “qué le hace falta”, “qué necesita”, etcétera. De lo que se trata en la inclusión es de poner en relieve las diferencias, sí, pero no como atributos de algún sujeto o de grupos de sujetos.

Las diferencias siempre expresan una relación entre sujetos y allí no es posible ni vale la pena determinar si hay alguien diferente; hay diferencia de cuerpos, pero no un particular sujeto diferente de cuerpo, hay diferencias de aprendizajes, pero no un sujeto específico diferente de aprendizaje, hay diferencias de lengua, pero no un sujeto diferente de la lengua, etcétera. Da la sensación de que la inclusión muchas veces anuncia un discurso de la diferencia, pero enfoca sus tintas en relación con los diferentes, pudiéndose convertir entonces en un nuevo diferencialismo.

Por otra parte, interesante es mencionar que las estrategias y experiencias concretas de inclusión son en muchos casos promovidas por organizaciones no gubernamentales. Algunos países, inclusive, derivan la responsabilidad de la inclusión a esas organizaciones, desatendiéndose de sus obligaciones. La situación se presenta del todo compleja: como el Estado no asume la función incluyente, no sólo escolar sino más generalmente social, económica y cultural, un buen número de familias que componen clases sociales media o altas resuelven la inclusión de sus hijos con discapacidad a través de la contratación directa de grupos privados de inclusión, los cuales se encargan de llevar un maestro particular al aula y a realizar el seguimiento educativo sin involucramiento de la comunidad educativa (Skliar, 2008).

En otro sentido, muy pocos países cuentan con datos actualizados sobre la cantidad de población con discapacidad y menos frecuente es aun la existencia de datos sobre la cantidad de niños con discapacidad escolarizados. Este déficit estadístico es marcadamente preocupante en los países latinoamericanos y africanos. Por otra parte, la diversidad en las formas de conteo y medición estadística dificultan enormemente las posibilidades de comparabilidad. Este punto es particularmente álgido para comprender la entidad y gravedad del problema de la educación de las personas con discapacidad, pues se sabe que gran parte de la población con discapacidad está fuera de todo sistema educativo.

2.4 Actitud del docente hacia la inclusión educativa

Ainscow (2005) plantea que han transcurrido más de 15 años desde que comenzó a nivel mundial el movimiento de la inclusión, movimiento encabezado por profesionales, familiares y por las propias personas afectadas por la segregación y exclusión del sistema educativo. Este movimiento de carácter internacional ha sido apoyado por importantes organismos como la ONU, la UNICEF y la UNESCO, los cuales han convocado una serie de acciones y

reuniones internacionales a favor de que la educación llegue a todos los niños, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario (Florian 1998). El principio rector es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Apoyando las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito (Arnaiz 2003). Se sugiere que la educación inclusiva puede ofrecer una educación afectiva para la mayoría de los alumnos y alumnas y mejorar la eficacia (Relación costo-eficacia) de todo el sistema educativo (Ainscow 2005).

Diversos autores Stainback y Stainback, (1999); Alegre, (2000); Arnaiz, (2003); Tílston et al. (2003); Jimenéz, (2005), y Cardona, (2006) coinciden en señalar que uno de los pilares o requerimientos para que la inclusión sea efectiva es la formación de profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado. Con respecto a este punto, Arnaiz señala que no sólo es necesario que el profesorado domine el ámbito de los contenidos que imparte, sino además debe facilitar el aprendizaje de los alumnos, cuidar del equilibrio psicológico y afectivo de éstos y, lograr su plena integración y participación en el aula. Educar para la diversidad -continúa exponiendo la autora- debe constituir uno de los aspectos clave de la formación del profesorado, tanto en su fase inicial como permanente, dotándolos de conocimientos, habilidades y actitudes facilitadoras del procesos integrador. Por consiguiente, el desarrollo de actitudes positivas entre los futuros docentes hacia los alumnos de diferentes grupos minoritarios debe ser una preocupación en la formación del personal docente en todo el mundo (Meier y Lemmer, 2001).

Desafortunadamente, el predominio de ciertos imaginarios y prejuicios respecto a estos grupos poblacionales generan temor en las instituciones, asumiendo ante su potencial ingreso la actitud de tener un problema más que

enfrentar, mas no como un acto de responsabilidad social y una oportunidad de aprendizaje institucional. Las actitudes no son innatas, se aprenden en el seno familiar. La familia cumple la función educativa por antonomasia y es en su seno donde se va a transmitir la herencia social: usos, costumbres, valores, creencias etc. igualmente se transmiten los prejuicios y se conforman las actitudes, hacia la diversidad.

Los estudios de Giraudo (2007), y los de Castillo (s.f.) en México, muestran como las actitudes de los docentes guardan estrecha relación con su nivel socio-económico, ubicación geográfica (rural o urbana) y las prácticas sociales particulares de donde provienen los maestros concluyendo que “a mayor urbanización menor inclusión y por el contrario a menor urbanización mayor inclusión”. Desde el ámbito de la escuela, la actitud como reflejo social de los modelos de convivencia y relación humana, se puede gestar a partir del diseño y aplicación de programas y currículos “flexibles y abiertos” como bien Giné (1998). A su vez, las instituciones educativas y sociales, deben mostrar la disposición necesaria para estimular, con base en la actitud docente, el ajuste adecuado para dar la respuesta educativa satisfactoria, de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Giné, C. (1998, p.43) señala:

Para lograr esto se requiere de: 1.- Un compromiso político claro en la administración, más allá de la retórica, que se comprometa el presupuesto con medidas administrativas, formativas y provisión de materiales, con las que se hace viable el avance; y 2.- Una actitud favorable y creatividad de los profesionales para imaginar los distintos planteamientos posibles renunciando tanto a posiciones “fundamentalistas” como de “negación” a priori de cualquier posibilidad de cambio que mejore las experiencias que se ofrecen al alumnado”.

Finalmente la necesidad de formación, capacitación y actualización del personal docente de nuestro sistema educativo, se complementa con la necesidad

de reflexionar, analizar y aprender del ejemplo de comunidades rurales e indígenas, que antes de la tarea legislativa y jurídica, han construido pautas culturales y arquetipos de solidaridad, tolerancia, inclusión, integración y respeto a la diversidad humana que, a lo largo del tiempo han hecho posible una actitud favorable para construir una escuela para todos.

Las actitudes de los docentes hacia sus estudiantes juegan un papel importante en el acto educativo; así, la psicología educativa le concede especial preeminencia al punto que afirma que algunos estudiantes muestran agrado o desagrado hacia la materia, asignatura o actividad, no tanto su naturaleza, como por las actitudes que el docente presenta en su acto docente.

Seguramente detrás de la aversión a una materia se pueda encontrar una actitud negativa hacia el docente como persona. Lo cierto es que la persona del docente, su personalidad, sus actitudes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad, cualquiera sea su manifestación (cognitiva, étnica, cultural, etc.).

Las actitudes que asumen las personas remiten a una serie de factores determinantes y que predisponen, de naturaleza inconsciente según el psicoanálisis, (pautas de crianza, vivencias, prácticas sociales, costumbres, estereotipos) propios del medio en que se desarrolla el individuo. Varios autores se han ocupado de identificar e interpretar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.), Artavia (2005), identifica, entre otras las siguientes:

1.- Actitudes de escepticismo: caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con N.E.E. al aula regular.

2.- Actitud de rechazo: el docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con N.E.E... Mientras que el escéptico “no cree” en esta actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye. Un escéptico no necesariamente los rechaza: puede aceptarlos en el aula aunque “no cree que eso de resultado.

3.- Actitudes ambivalentes: se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con N.E.E., fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento.

4.- Actitudes de optimismo empírico: se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con N.E.E. por ensayo y error.

5. - Actitudes de responsabilidad social: la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva.

Es importante reconocer que es un derecho del niño asistir al aula regular y un deber del docente el atenderlos, se debe señalar que es una actividad difícil, una *ardua labor* *que requiere de mayor* dedicación y tiempo. De lo contario se les sale de las manos y se forma un caos, en el sentido de que algunos niños provienen de hogares disfuncionales y se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por las condiciones sociales, físicas y afectivas en que se desenvuelven.

Importancia de las actitudes. La investigación llevada a cabo por Sola (1997) señala que entre los distintos factores que pueden propinar actitudes positivas y/o negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión destaca la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente. Señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo

hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria.

Si la actitud es positiva se caracterizaría por (1) conocer el perfil e interés de los alumnos, (2) tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos y (3) estar convencidos de la influencia que ejerce en relación con los alumnos (Amat 1999). Concordando con lo anterior, la investigación de quién permite observar que uno de los factores de gran influencia en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes del profesorado en relación a las expectativas que muestran ante los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado (Sales et al., 2001).

CAPÍTULO 3

Método.

Problema.

En este trabajo se reconoce que la educación inclusiva es una filosofía y guía pedagógica entre niveles y modalidades educativas que formula cambios en la concepción de la enseñanza, en las prácticas pedagógicas realizadas en la escuela para que todos los niños sean beneficiados, que propone la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación que se fomentan por las diferencias, características personales y contextos distintos bajo los que cada niño es educado.

Así, se está de acuerdo en que la escuela inclusiva es aquella donde el modelo educativo subvierte esa lógica y pretende, en primer lugar, establecer vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece. Por tanto, el hilo conductor del presente trabajo es el siguiente: ¿Cómo se vive la inclusión en una escuela secundaria oficial de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales?

Objetivo.

Describir las actitudes que presenta el docente ante la inclusión educativa en una escuela secundaria pública.

Tipo de investigación.

Esta investigación es exploratoria, cuasi-experimental. Campbell y Stanley, 1996; Cook Campbell, 1979; Gómez y Hombrados, 1988; Ato, 1995, explican que esta

investigación posee aparentemente todas las características de los experimentos verdaderos. La principal diferencia en la imposibilidad de manipular la variable independiente y/o asignar aleatoriamente los sujetos a las condiciones experimentales. Comparte su ejecución en ambientes naturales, lo cual otorga un escaso control.

Es exploratoria porque tiene como objeto familiarizarnos, con el problema de la inclusión de alumnos de secundaria con necesidades educativas, con la finalidad de descubrir de igual manera la actitud que presenta el docente ante las necesidades educativas.

Es cuasi-experimental porque expone la respuesta de los sujetos investigados sin manipular el factor de estudio; actitud de docentes de escuelas secundarias ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas. Y por que no se tiene el control de las variables. Hernández, R.S., Fernández, C.C., Baptista,P.L.(1997).

3.2 Definición de la muestra participante

En la presente investigación el *universo* a considerar corresponde a una Escuela Secundaria Técnica, mediante un muestreo de juicio, dado que se conocerán los elementos a participar, todos perteneciendo al mismo Universo de trabajo, esto es, la plantilla docente y directiva. La encuesta se aplicará al total de la plantilla que está compuesta por 30 docentes incluyendo a directivos y apoyo USAER.

Escenario.

La investigación se llevó a cabo en una Escuela Secundaria Técnica, ubicada en la Delegación Tlalpan. La escuela cuenta con 25 grupos en los turnos matutino y vespertino, registrando una población estudiantil de aproximadamente 1270 alumnos.

El cuestionario fue repartido a la muestra participante en el lugar de trabajo, por lo que el escenario fueron las instalaciones de la escuela.

CONTEXTO ESCOLAR DE LA SECUNDARIA TÉCNICA

Es un plantel público que ofrece servicio a nivel básico.

La escuela tiene como misión informar, difundir y concienciar el papel que le corresponde a cada uno de los agentes educativos (familia – alumno – escuela), de dicho proceso para que asuman sus responsabilidades de una manera adecuada y oportuna, y en este sentido aprovechar la pluralidad y riqueza de posibilidades que brindan las distintas formas de pensar, experiencias, etc., para desarrollar un procesos formativo que proporcione los parámetros necesarios para ofrecer una educación de calidad y competitiva apoyada en valores fundamentales. (Misión de la escuela y publicidad de la misma).

CONTEXTO SOCIOCULTURAL

La población de la colonia en donde se encuentra ubicada la secundaria está integrada por familias que tienen tiempo de residir ahí, existe una gran diversidad cultural y económica.

Hay otro elemento cultural de la comunidad y es la gran pluralidad de grupos religiosos que influyen en sus ideas, comportamientos y conductas.

Algunos padres de familia cuentan con estudios universitarios, otros son artesanos, comerciantes, empleados, entre otras ocupaciones.

3.3 Instrumentos.

Para la presente investigación se elaboraron dos cuestionarios. El primero **(Anexo 1)** con el objetivo de conocer la actitud del docente respecto a alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, así como conocer el trabajo docente en la integración e inclusión educativa. El segundo cuestionario **(Anexo 2)** con la intención de conocer las buenas prácticas inclusivas. Cabe señalar que dichas herramientas fueron diseñadas por la sustentante, con base en el análisis de los tópicos plasmados en el documento y tomando como punto de partida los puntos de vista de los diversos autores consultados.

Es importante destacar que dichos cuestionarios fueron validados por medio de jueces y enriquecidos por el punto de vista de cinco Jueces expertos de la UPN quienes dieron validez a los instrumentos.

Esta actitud positiva se caracterizaría por conocer el perfil e interés de los alumnos, tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos y estar convencidos de la influencia que ejerce en relación con los alumnos (Amat 1998).

Los reactivos del el primer cuestionario forman seis áreas y están agrupados de la siguiente manera:

Cuestionario 1

I. Inclusión/ exclusión

   Que evalúa el conocimiento general del docente respecto al tema. Consta de 10 reactivos, en el que el docente marca el grado de acuerdo (Totalmente, Bastante, Poco, Muy poco, Para nada). Datos que darán los resultados interesantes como del conocimiento del docente ante la inclusión/ exclusión.

II. La inclusión educativa

Que evalúa desde el concepto teórico hasta los acuerdos y conflicto que genera dentro de al Institución. Consta de 7 reactivos.

III. La participación de los padres y estudiantes con NEE en el proceso educativo.

Este apartado evalúa si los padres y estudiantes con NEE son considerados. Consta de 6 reactivos

IV. Que evalúa el ingreso de estudiantes con NEE y discapacidad al sistema educativo. Consta de 4 reactivos y una pregunta abierta por si desea especificar.

V. Que evalúa si estudiantes con NEE y con discapacidad en México ingresan o no al sistema educativo. Consta de 5 reactivos.

VI. Que evalúa si los estudiantes con NEE y con discapacidad en México abandonan sus estudios. Consta de 4 reactivos.

Cuestionario 2

Con el objeto de conocer la opinión del profesorado este cuestionario evalúa el conocimiento de buenas prácticas inclusivas en México.

Corresponde a una escala progresiva de 1 a 5: 1 es el valor mínimo (poco importante/ no se aplica), 5 es el máximo (muy importante se aplica siempre). En él se evalúa también el nivel de importancia y el grado de aplicación.

Contiene 10 reactivos 1) Filosofía de educación inclusiva, 2) Docentes con formación sobre inclusión, 3) El docente cuenta con apoyo (intervención curricular, equipos multidisciplinarios para trabajos colaborativos etc.) 4) Garantizar la accesibilidad, 5) Asegurar un sistema de apoyo, 6) Planificación de actividades flexibles,7) Trabajar con familias, 8) Asegurar presupuestos institucionales, 9) Establecer vínculos con la comunidad y 10) Monitorear el accionar institucional.

Procedimiento.

El cuestionario se repartió a la muestra participante, dando un tiempo de dos días para que lo hicieran llegar a la tesista. Una vez recolectados los cuestionarios se procedió a sistematizar la información.

Dado que la investigación es de carácter descriptivo, la técnica estadística que se utilizó para el análisis de los datos es el siguiente, cálculo de los estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), frecuencia y porcentaje para todas las variables en estudio.

4.1 Resultados y análisis de resultados

En esta parte, se muestran los resultados cuantitativos y cualitativos, derivados de la investigación.

Para la comparación de los resultados se hizo bajo el análisis de varianza ya que permite medir la variación de las respuestas numéricas como valores de evaluación de diferentes variables nominales.

Para la presentación de los resultados obtenidos por los instrumentos utilizados en la investigación;

Primero se presentan los datos que permitan conocer a la población de estudio, dicha población está conformada por 30 docentes de diferentes asignaturas y talleres.

El instrumento No.1, se aplicó con el propósito de conocer el proceso educativo, la actitud y la participación de docentes en estudiantes con NEE.

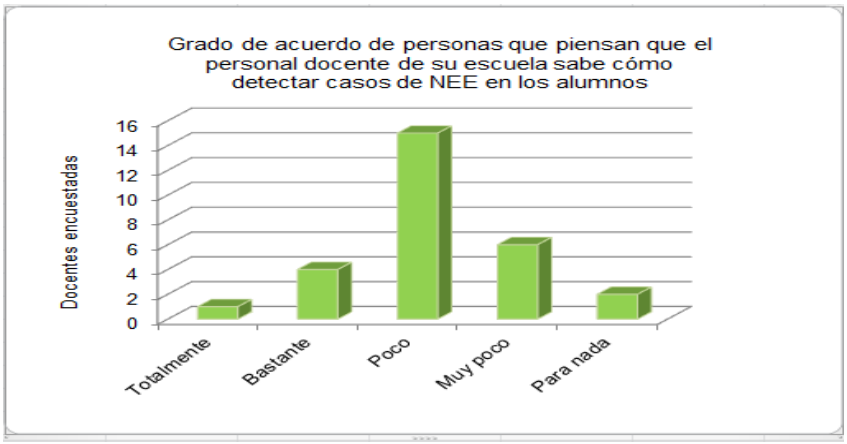


Fig.1

De acuerdo a esta gráfica se observa que pocos docentes saben detectar a estudiantes con NNE, por lo que parece importante resaltar la necesidad de preparación del docente ante la heterogeneidad educativa. Valdría la pena concientizar a estos de la importancia de asistir a cursos que les ayuden a establecer vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, así como la adquisición de estrategias que permitan a sus alumnos resolver problemas de la vida cotidiana.

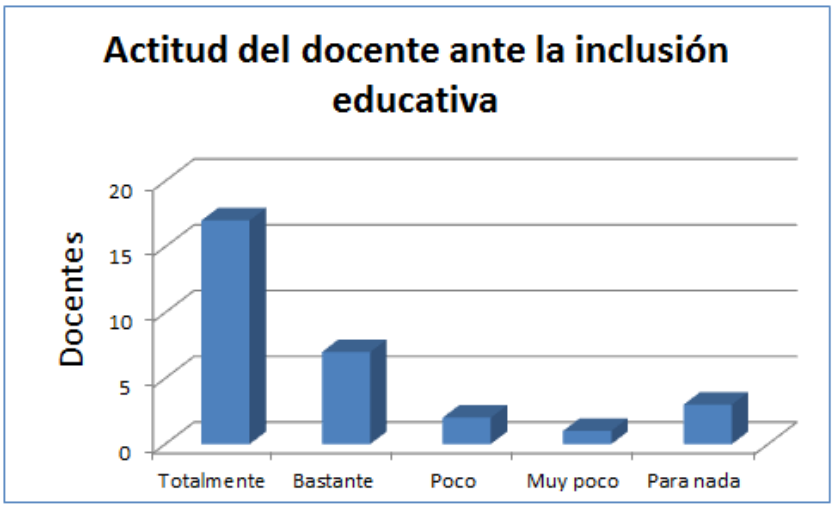


Fig. 2

De acuerdo a los resultados se observa que el cambio de actitud del docente es fundamental ante la inclusión educativa. Es conocido que la inclusión genera temor en las Instituciones, debido al potencial de ingreso convirtiéndose en un problema más que enfrentar, mas no como un acto de responsabilidad social y

una oportunidad de aprendizaje institucional. Las actitudes no son innatas, se aprenden en el seno familiar y es en su seno donde se va a trasmitir la herencia social: usos, costumbres, valores, creencias etc. Igualmente se trasmiten los prejuicios y se conforman las actitudes, hacia la diversidad.

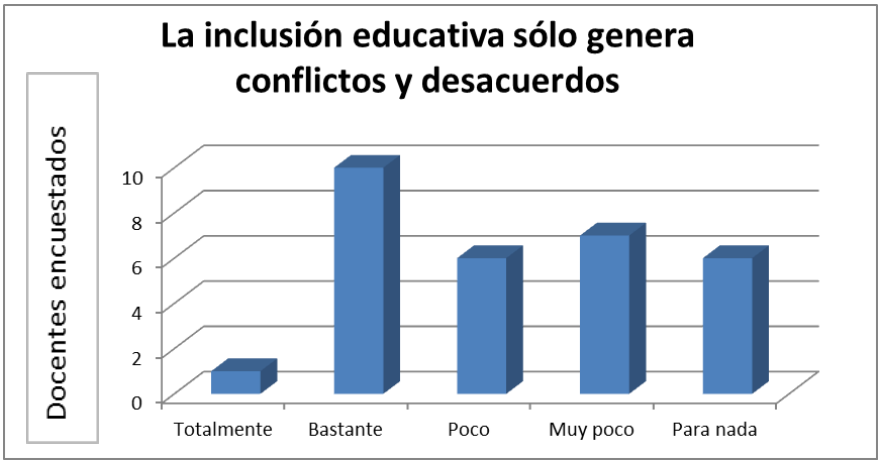


Fig. 3

Según los datos obtenidos la inclusión educativa genera conflictos y desacuerdos. Será valioso conocer el por qué de los conflictos ante este hecho social que afecta a la comunidad educativa. Con base a los resultados, más que ser un problema de política educativa, pareciera ser que el problema radica en la actitud del docente. Debido a que los docentes se refugian en sus limitantes actitudinales, argumentando que no se dan estímulos suficientes para poder desarrollar de mejor manera la inclusión dentro del aula.

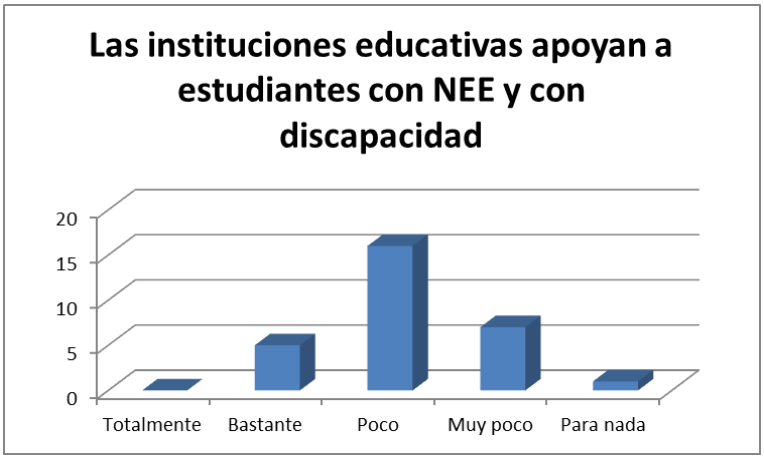


Fig. 4

De acuerdo a los datos obtenidos, los docentes manifiestan que la institución de educación básica apoya poco a estudiantes con NEE y con discapacidad, cabría reflexionar respecto por qué USAER brinda poco apoyo a estos estudiantes.

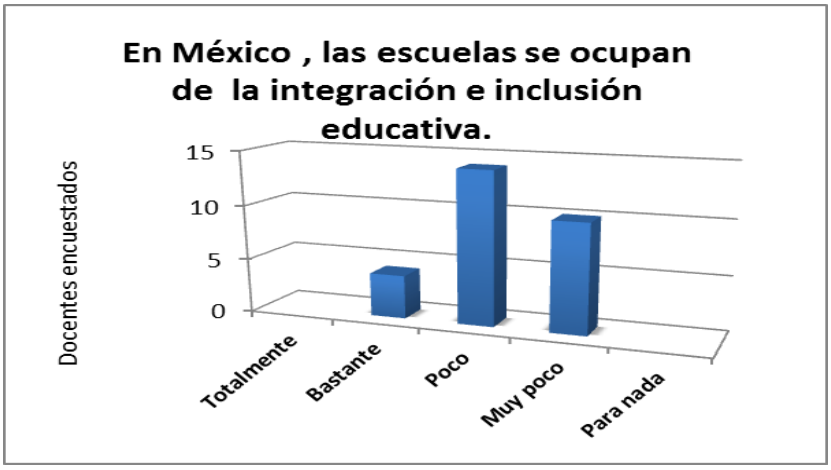


Fig. 5

En esta gráfica se puede observar que las escuelas de educación básica en México, se ocupan poco por lograr la integración e inclusión educativa. Abría que recapacitar por qué los actores de la educación dicen en sus discursos que se trabajan la integración e inclusión educativa, pero en el aula esto no se practica.

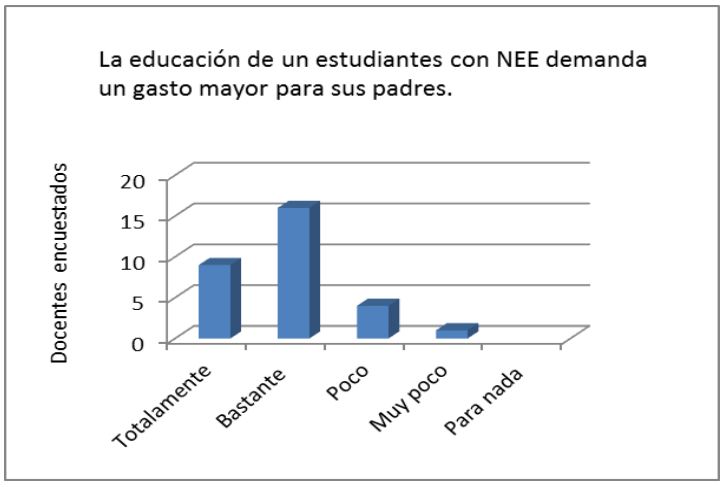


Fig. 6

En la gráfica se observa que si existe una demanda mayor en gastos para padres con hijos con NEE. Aunque los alumnos con NEE son apoyados en la secundaria por USAER no es suficiente, por lo que lo padres acuden por su cuenta a apoyos psicopedagógicos para de esa manera sus hijos se apropien más rápido del conocimiento. Y en ocasiones estos apoyos se salen del presupuesto familiar.

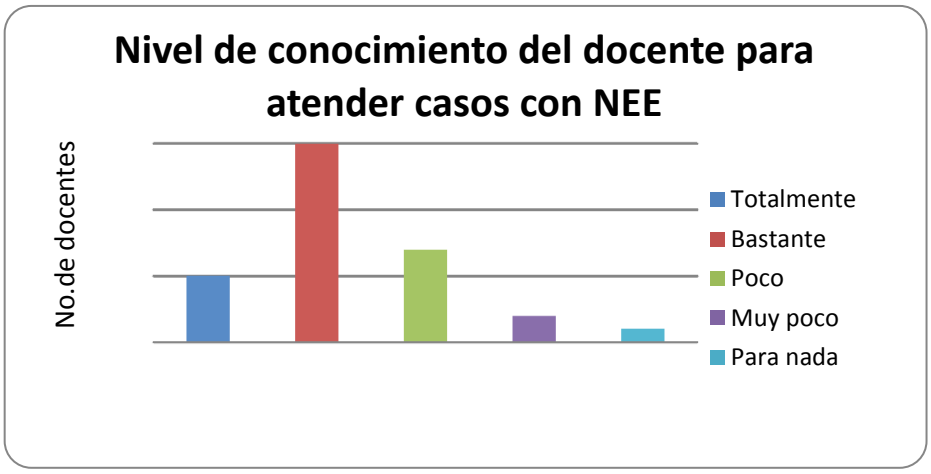


Fig.7

En la gráfica anterior se puede observar que una gran parte de los docentes opina que carecen de conocimiento para atender casos con NEE. Valdría la pena meditar, si es el docente quien no desea adquirir conocimiento o es la institución que no se ocupa por dar conocimiento al profesorado.

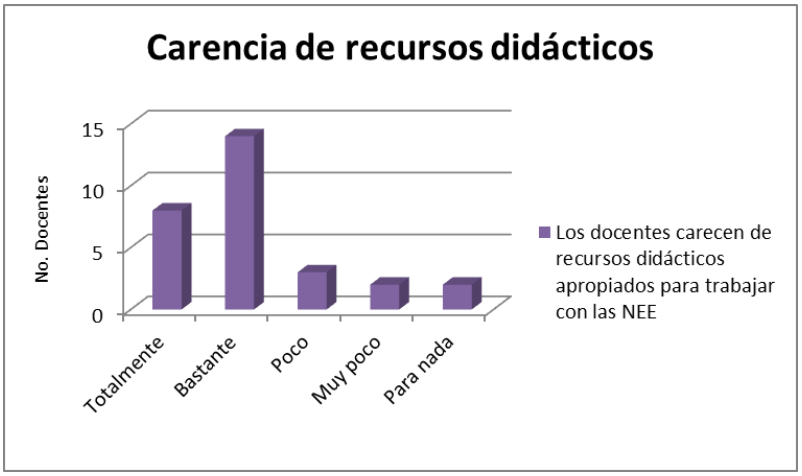


Fig. 8

En este gráfico se puede apreciar que son considerables los docentes que opinan que carecen de recursos didácticos apropiados para trabajar con estudiantes con NEE. En la realidad, la responsabilidad social de las autoridades y de los docentes dónde queda, por más encuentros sobre inclusión no existen en la cotidianidad realmente un compromiso real.

Cuestionario 2

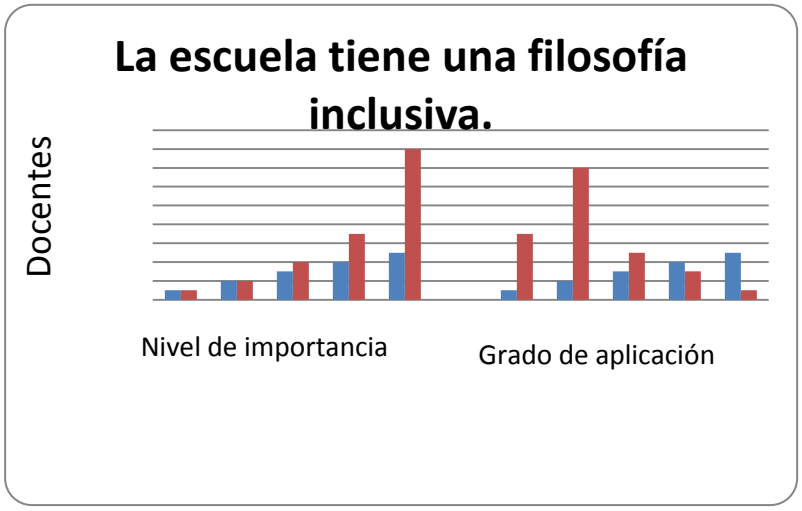


Fig.9

En esta gráfica se aprecia la opinión de los docentes de acuerdo al nivel de importancia y grado de aplicación. Este ejemplo refleja que es importante la filosofía inclusiva sin embargo el grado de aplicación es mínima. Interesante será reflexionar por qué casi no se aplica.

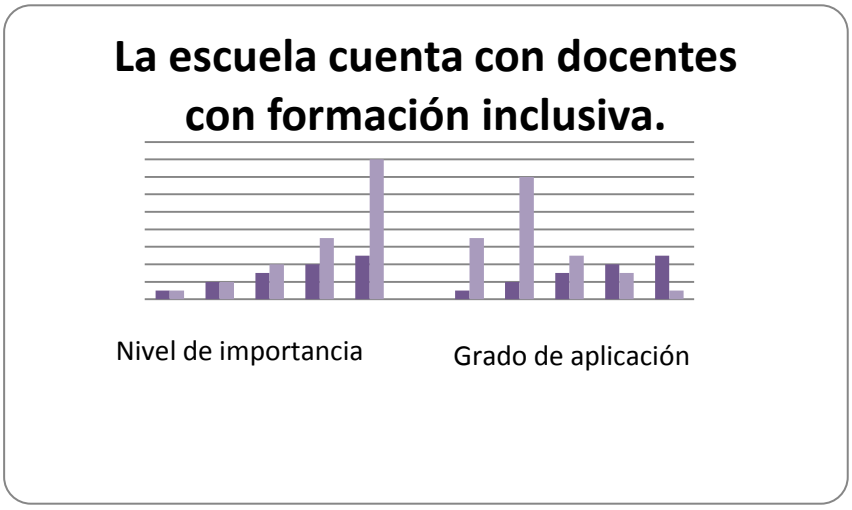


Fig.10

Como se aprecia en la gráfica que el nivel de importancia es mayor en cuanto a la formación inclusiva en los docentes, y muy bajo en su grado de aplicación. Será que en la cotidianidad se olvida el grado de aplicación y el compromiso.

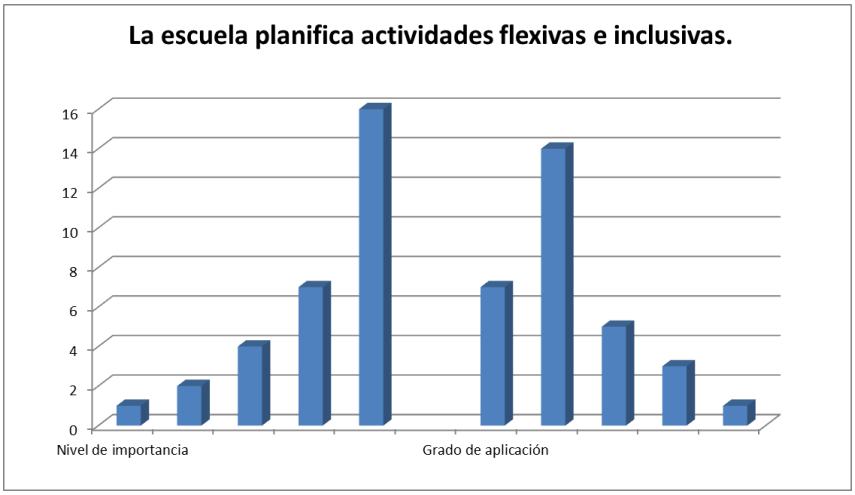


Fig.11

De acuerdo a la gráfica es importante que las escuelas planifiquen actividades flexivas e inclusivas, pero el grado de aplicación en la cotidianidad es minúsculo.

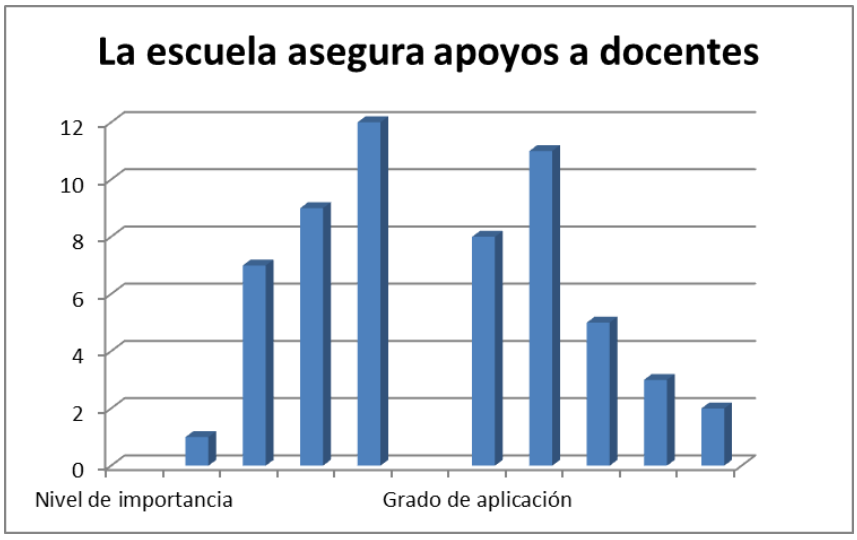


Fig.12

Según la opinión de los Docentes es importante brindar apoyo a los profesores (acompañamiento, recursos y redes de apoyo, desempeño inclusivo) pero el grado de aplicación es diminuto o sólo existe en el discurso.

4.2 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este trabajo se muestra la actitud de los docentes entrevistados, en donde se registraron las buenas prácticas inclusivas, desde su nivel de importancia y el grado de aplicación en el aula.

Por otro lado se evidencia el desconocimiento de los conceptos de integración e inclusión, en donde los teóricos investigados no son claros en dichos conceptos. Del mismo modo se nota que son los docentes los que reconocen que no tienen la formación inclusiva, la actitud ante esta problemáticas los concibe como sujetos poco aptos para lograr incluir a alumnos con NEE, también se observa la opinión de profesores frente a grupo que se siente atado por desconocer cómo incluir a jóvenes con NEE, por lo limitados que se encuentran en cuanto a herramientas de apoyo. Se observa que los expertos en la inclusión educativa no definen la diferencia entre integración e inclusión, lo mencionan como cambio en el nombre no como diferente en el vivir y convivir.

Según Porras (2011) La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; sin embargo la inclusión se presenta como un derecho de todos los individuos, presente o no algún tipo de necesidad.

El origen de la “idea de inclusión” se sitúa en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, donde se promovió la idea de una educación para todos.

La inclusión hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la *diversidad.* Es solo un término que pretende sustituir al de integración en la práctica educativa.

Hay que destacar que la inclusión parte de la idea de que hay que introducir modificaciones en el sistema educativo para atender las necesidades de todo el alumnado y evitar que sea éste el que tenga que adaptarse al sistema.

Sistemáticamente, inclusión e integración tienen significados muy parecidos, lo que en ocasiones provoca que ambos términos se usen indistintamente.

Es justo en esta parte donde se encuentra la problemática entre integración e inclusión educativa.

Retomando la opinión de Guajardo Ramos (2006), en América Latina la integración, es primero y la inclusión es después, es decir es un modelo denominado de doble vía. Por lo que los alumnos con discapacidad tienen la opción de ingresar a la Educación Básica desde la educación Especial para ser integrados luego a la Educación Básica regular o directamente acceder a la Educación Básica ejerciendo su derecho a la inclusión.

¿Es la inclusión un sentimiento o un cambio de actitud del docente y de otros actores? o ¿es la integración un derecho? de acuerdo a los entrevistados la integración vendría siendo un derecho. Ya no se habla de integración educativa, ahora se menciona con regularidad inclusión, a sabiendas de que es un concepto que abarca a poblaciones de mujeres y grupos originarios y no sólo a individuos con discapacidad.

Es elemental mencionar las diferencias principales entre integración e inclusión según Porras (2011) y son las siguientes:

La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; sin embargo, la inclusión se presenta como un derecho de todos los individuos, presente o no algún tipo de necesidad especial.

La *integración* propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; mientras que la *inclusión* propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

Como menciona Porras (2011) La integración supone la existencia de alumnado que se encuentra fuera del sistema educacional regular y que debe ser integrado a éste. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. La inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo que se adapte a la diversidad de la totalidad de la población escolar.

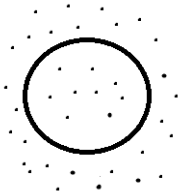
Conforme a los resultados obtenidos, en la escuela donde se realizó el trabajo de investigación no se tiene en cuenta las diferentes necesidades de los alumnos ofreciendo lo mismo para todos, y de esta manera se ignora al diferente, creando aún más la desigualdad.

Para lograr en las escuelas un modelo que desarrolle la educación inclusiva es trascendental que todo el personal educativo tenga una perspectiva de tolerancia, así mismo una actitud positiva de la inclusión.

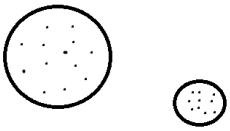
Con vista a lo investigado por diferentes teóricos se es testigo de que el movimiento de la integración educativa ha intentado encontrar soluciones a alumnos que se encuentran en situación de exclusión o discriminación, pero realmente no ha alcanzado todos los objetivos que se propuso en sus inicios.

Así mismo una de las tantas causas para lograr inclusión escolar es la confusión que tiene los actores de la educación al no saber reconocer la diferencia entre integración e inclusión y no, no es sólo el cambio del nombre son concepto totalmente diferentes, aún se continua trabajando solo la integración aunque en los discursos se hable de inclusión.

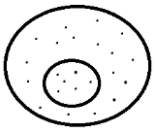
Al investigar y observar lo que llaman integración-inclusión se dibujó un esquema para lograr intentar diferenciar cada uno de los conceptos utilizados con frecuencia en las aulas escolares.



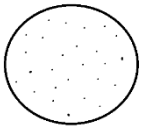
Exclusión



Separación



Integración



Inclusión

Por otro lado la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupos son, las mejores formas de aceptar las diferencias. Pero cómo ayudar a cambiar la actitud de los miembros de la comunidad escolar, ya que es sabido que

las escuelas inclusivas se caracterizan por ser aulas a las que todos pertenecen, donde todos son aceptados y apoyados por compañeros y profesores, esto desde su nivel de importancia y qué pasa con el grado de aplicación real. Y bajo supuesto la escuela inclusiva valora la diferencia como una oportunidad para mejorar el aprendizaje. Pero se debe ser honesto, los resultados obtenidos no son alentadores con respecto a que si se está respetando realmente el derecho de inclusión educativa. La realidad en las escuelas secundarias es otra, dado que las escuelas según inclusivas, valoriza más la capacidad que los procesos; los homogéneos en lugar de los heterogéneos; la competitividad en lugar de la cooperación; y los modelos cerrados, rígidos e inflexibles en lugar de los proyectos educativos abiertos. Los modelos comprensivos y transformadores, y como se apoyan en desarrollar habilidades y destrezas y no contenidos culturales y vivenciales como instrumentos para adquirir y desarrollar estrategias que permitan resolver los problemas de la vida cotidiana.

Para Skliar (2008) lo antes mencionado es un problema ideológico, ya que lo que se esconde detrás de esa actitud es la no aceptación de la diversidad del valor humano. Por ello es importante comentar que la escuela inclusiva pretende en primer lugar, establecer vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana.

La realidad en la cotidianidad escolar no es como se platica, plantea y se escribe, se tiene una mayor dificultad en el aula, porque existe factores que no permiten que se de como se debe, cuando se tiene una población mayor de veinticinco alumnos el currículo no se cumple como se debiera.

Por tanto, Porras (2011) señala que hay que tomar en cuenta que inclusión no es sinónimo de accesibilidad, de integración.

Describir la actitud del docente no es nada sencillo ya que, las escusas son variadas y quizá hasta justificadas, cuando se les preguntó las estrategias que utiliza para incluir a sus alumnos, la gran mayoría deslindaron la responsabilidad a especialistas, otros tienen al menos la intencionalidad de aceptar al diferente e intentar trabajar en la cotidianidad y tratan de dar atención personalizada, aunque el factor tiempo no se los permita. Otras opiniones son de interés, ya que son docentes interesados y comprometidos al elaborar material especializado, fomentan el respeto a la diferencia, flexibilidad- curricular, criterios de evaluación y actualización docente.

Stenhouse afirma que las ideas pedagógicas se presentan más importantes para la identidad personal y profesional del profesor que como algo útil para su actividad práctica. Esta premisa explica la separación entre teoría y práctica, y entre investigación y acción (Elliot, J. 1984).

Lamentablemente, los docentes aún no son conscientes de las necesidades que les rodea y muchos de ellos optan por la actitud de confort de no infiltrarse más allá de su labor docente. La Institución educativa se mantiene al margen y procura resolver problemas asignando a estos alumnos a los docentes dando pequeños detalles del mismo y nada más, o abre un departamento de apoyo con personal no preparado para enfrentar la problemática que cada día se acrecenta.

Valdría la pena volver al docente la responsabilidad y el compromiso para que deje de esquivar y enfrente una de las problemáticas con mayor necesidad. Una de las transformaciones más importante será iniciar en el currículo y esto originará cambios en la estructura.

Se debe ver la riqueza que existe en la diversidad y de esta manera permitirá formar e informar a los docentes. Reflexionar respecto a las necesidades

educativas especiales, hará ver que son parte de esta cultura y aceptar al diferente a mi, sería el reto.

La diversidad humana es lo natural, lo uniforme no existe.

—No hay nada más alejado de la igualdad que tratar de igual modo a seres diferentes‖. Thomas Jefferson (1743 – 1826), Tercer presidente de los Estados Unidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acle G; (1995). *Grupo y terapia de la familia*, Argentina.

Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*.- Madrid: Editorial Interamericana de España, S.A.U.

Ainscow, M. (2005). *Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo.* 3 (3): 5-20.

Amat, O. (1998). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. 4ª edición. Barcelona: Editorial Gestión 2000.

Aragón, B. L. (2001). *Intervención con niños disléxicos*. México: Trillas

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos.* Málaga: Editorial Aljibe.

Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, *5* (6), 61-70.

Bautista, L.Y. (1993). El bajo aprovechamiento escolar y su relación con la dinámica familiar disfuncional. Tesis de maestría. México, UNAM, Facultad de Psicología.

Bank-Mikkelsen, N.E. (1969). *El principio de normalización*. *Siglo Cero*, 37, 16-21.

Barton,(1998) “Discapacidad y sociedad” Ed. Morata, Ediciones, Madrid,España, pp. 283 páginas.

Barreiro, F. (2007). Territorios virtuosos para el desarrollo humano. Competitividad, cohesión social y ciudadanía en el desarrollo local. En *II Encuentro Latinoamericano. Retos del Desarrollo Local. Gestión Innovadora de Territorios.* Ecuador.

Blanco, R. (1999). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Sumario *“Hacia una Escuela para Todos y con Todos”.* Boletín 48. Santiago, Chile. Rescatado el 30 de Enero de 2010, desde: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf#page=54

Blanco, R. (2006) *“La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy*, //Ed. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación// (REICE) Vol. 4. No. 3.

BRUNNER, José, ELACQUA, (2004) SIMCE, desigualdad y profesores. Recuperado el 15/06 de:
http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/SIMCE_Mercurio.pdf

Condemarín, M. y Blomquist, M. (1970). La Dislexia. Manual de lectura correctiva. Santiago: Edit. Universitaria.

Clark, C.M. y Peterson, P.L. Procesos de pensamiento de los docentes, en Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós Educador, 1989.

Comité Nacional Conjunto de problemas de Aprendizaje, 1988

Delors, J. (1985). *"La educación encierra un tesoro"*

Espinoza, E. (2006). *Impacto del maltrato en el rendimiento académico.* 4 (2): 221-238.

Eisenberg, F. (2000)"*Las actitudes" publicación electrónica de la división de administración y ciencias sociales de la rectoría del sur en la revista de Investigación al día.* www.cem.itesm.mx

Elliot, J. (1984). "*Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas"* **en:** *steinhardt.nyu.edu/faculty_bios/.../David_**J**._**Elli***

Fernández, A. (1999). *"Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios"* en:
www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/simp30.pdf
.

Florian, L. (1998). Prácticas inclusivas. ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R. (coord.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas.* Traducción española, 2003. Madrid: Editorial EOS.

Flores,E.M.(2007) "Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí". Consultado
www.upn25b.edu.mx/AE%2001/Flores%20Murillo%20Ericka.pdf

García, C. I., Escalante, H. I., Escandòn M. Ma. C., Fernández, T. L.G., Mustri, D.

Giné, C. (1998) ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, *269*, 40-45.

Giraudo, M. (2007). Las actitudes: pilar de las transformaciones. Consultado el 4/03/07 en: http:// gemas pedagógicas. Fundación paso a paso

Puga, A. (2000). *La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias*. México.: SEP.

Guajardo, R. (1998). *Cuadernos de Integración Educativa, 1-5.* México:D.E.E. / S.E.P.

Guajardo, R. E. (1998). *Integración e inclusión como una política pública*, III Congreso Internacional de EE, Igazú, Brasil Hegarty, Seamus, A. Hodgson, L. Clunies-Ross, Solana G. Álvaro

Hernández, R.S., Fernández, C.C., Baptista,P.L.(1997). *Metodología de la Investigación. Ed. Mc Graw Hill de México,pp.69-70*

Instituto Nacional de Desórdenes Neurológicos y Derrame Cerebral (2004). Problemas de aprendizaje. Recuperado el 11/06 de http://www.nichcy.org/Documents/Spanish%20pubs/FS7SP.pdf

Kirk. S.A; Gallagher, J; (1989). *Educating exceptional children*. Journal of Learning Disabilities; 6,12-18.

Kauffman, Gerber y Semmel (1988). *Arguable assumptions underlyng the regular education iniciative. Journal of Learning Disabilities*; 21,6-11.

Myers, P. y Hammill, D. (1990). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje* México: Limusa

Macotela, S. Myers, P. y Hammill, D. (1985). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje* México: Limusa.

Macotela, F. (1996). *Desarrollo y perspectiva en el área de problemas de aprendizaje.* Programa de publicaciones de material didáctico. México: UNAM, facultad de Psicología, p.p.12.

Macotela, S. (1991). *Características personales y familiares de niños con problemas de aprendizaje*. Tópicos de Investigación y posgrado. México, UNAM, FES - Zaragoza, II, 2, p.p. 37-46.

Macotela*, S. (1993), Inventario de habilidades básicas: un modelo diagnóstico prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo, Trillas, México, D.F.*

Macotela*, S.(2000), Problemas de aprendizaje: treinta años de debate. UNAM, Facultad de Psicología. Mecanograma,s/f.pp.1-24.*

Marchesi, A. y Martin, M. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.: Alianza Editorial,Madrid.

Marchesi, A., Coll, C, y Palacios, J. (comp.). (1995). Desarrollo psicológico y educación: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Vol. III. Madrid: Alianza.

Montero, M. L. Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica, en COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación.* Madrid: Alianza Editorial, 1991.

Méndez Et. Al. (2000) *" Los maestros ante la integración educativa: un estudio diagnostico"* Guadalupe Zacatecas, Serie De Cuadernillos TRIE No. 5

Meier, C. y E. Lemmer (2001). Concepciones de los futuros docentes sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas multiculturales de Sudáfrica. *Perspectivas* Vol. XXXI, Nº 3: 377-398.

Melero, M. (2000). "Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora". En Alas para volar. Granada: Univ.de Granada.

Méndez, J. Mendoza, F (2005) "actitudes hacia la integración de alumnos excepcionales en la UASLP". En memorias del IV Encuentro Nacional y XI Regional de Investigación Educativa.

Narodowski (2008). Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), Volumen 6, Nº 2. Año 2008.

Porras, J. A. (2011). El valor de la educación intercultural. Madrid: Visión Libros, pp. 50-52.

Reforma Integral de la Educación Básica (2007-2012), Subsecretaría de Educación Básica. México.

Silver, A; hagin, R. A; (1990). Desordenes de la lectura en niños. Revista médica, México.

Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En Sánchez Palomino, A. y J. Torres González, *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Editorial Pirámide.

Sales, A.,O. Moliner y M. Sachis (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: obtenido el 05/3/2011 en www.aufop.org/publica/reifp/articulo.as?pid=207&docid=1026.

SUÁREZ, A. (1998). Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención. Madrid: Aula XXI Santillana.

Skliar, C. (2008). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Skliar, C.(2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos aires: Miño y Dávila Editores.

UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España.

UNESCO. (2009). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Rescatado el 24 de Enero de 2010, desde: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001283/128346s.pdf#12834

UNESCO (2000) Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos, Dakar Senegal

UNICEF. (2001). Inclusión de Niños con Discapacidad en la Escuela Regular. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay. Rescatado el 24 de Enero de 2008, desde: http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf

Valdivieso B, L. (1990). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile: Universitaria.

Wiederholt, (1974). El Complementarismo en Ciencias Sociales: Sus implicaciones en el Campo de las Dificultades de Aprendizaje. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado: obtenido el 30/11/2010 en http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAOP/article/view/269/255

Warnock, M (1990). *Informe sobre NEE*, Siglo Cero, 130, Madrid. Rescatado el 30 de abril de 2011, desde: http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, número extraordinario, 45.

ANEXOS

INCLUSIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Cuestionario a docentes y directivos.

El objetivo de este cuestionario es:

- Conocer la opinión del docente respecto a alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad.
- Conocer el trabajo docente en la integración e inclusión educativa.

Valoramos su participación en este proceso de investigación a la vez que anticipamos nuestro sincero agradecimiento por su tiempo y colaboración.

PRIMERA PARTE: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Por favor, marque una **X** en el recuadro que corresponda.

Género: ☐ Masculino ☐ Femenino Edad: ☐ años

Nivel de estudios: ☐ Ninguno ☐ Primaria ☐ Secundaria ☐ Preparatoria ☐ Universidad

☐ Otro (especifique) ☐

¿Conoce a alguna persona con discapacidad?

☐ Miembro de hogar
☐ Pariente
☐ Vecino
☐ Amigo
☐ Otro (especifique):
☐ Compañero de trabajo
☐ Compañero de estudios
☐ Colega profesional
☐ Soy una persona con discapacidad

Por favor, lea con atención y exprese su grado de acuerdo marcando una **X** en la columna que corresponda.

Inclusión/exclusión	**GRADO DE ACUERDO**				
	Totalmente	**Bastante**	**Poco**	**Muy poco**	**Para nada**
1. La atención a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y discapacidad es responsabilidad exclusiva de sus familias.					
2. El personal docente de esta escuela sabe cómo detectar casos de NEE en los alumnos.					
3. Las instituciones educativas de educación media apoyan a estudiantes con NEE y con discapacidad.					
4. En México, las escuelas de educación media se ocupan para lograr la integración e inclusión educativa.					
5. Independientemente del lugar de residencia, las personas con NEE y con discapacidad pueden ingresar a una institución educativa de educación media.					
6. La educación de un estudiante con NEE o con discapacidad demanda un gasto mayor para sus padres.					
7. Aceptar estudiantes con NEE implica grandes inversiones para el personal docente.					
8. La admisión de estudiantes está sujeta a pruebas de ingreso.					
9. Los padres y madres de familia así como los estudiantes con NEE con o sin discapacidad, defienden sus derechos.					
10. Los centros de educación especial se han transformado en ejes de asesoramiento y recursos que garantizan la inclusión.					
La inclusión educativa:	**Totalmente**	**Bastante**	**Poco**	**Muy poco**	**Para nada**
11. Las instituciones educativas debe recibir a todo estudiante que solicite ingresar a ellas.					
12. Requiere primero un cambio de actitud.					
13. Es un concepto teórico pero no práctico.					

14. Es para todos, o únicamente para estudiantes con discapacidad.					
15. Es responsabilidad del Estado y/o de la Secretaría de Educación Pública.					
16.Es un tema específico de discapacidades.					
17. Sólo genera conflicto y desacuerdos.					
En México, la participación de los padres, madres y estudiantes con NEE y discapacidad en el proceso educativo, se describe en el siguiente nivel o niveles:	**Totalmente**	**Bastante**	**Poco**	**Muy poco**	**Para nada**
18. Son informados.					
19. Son consultados.					
20. Toman decisiones.					
21. Son ejecutores conjuntamente con el personal de la institución.					
22. Tienen espacios para vigilar, controlar, monitorear.					
23. Son gestores de cambios.					
Las causas para que estudiantes con NEE y discapacidad no ingresen al sistema educativo son:	**Totalmente**	**Bastante**	**Poco**	**Muy poco**	**Para nada**
24. Situación económica de la familia.					
25. Residir en una ciudad pequeña o en el sector rural.					
26. Negativa de las instituciones a recibirlos.					
27. No pasan pruebas de admisión en las instituciones educativas.					
28. Otras. Especifique:					
Los estudiantes con NEE y con discapacidad en México no ingresan al sistema educativo debido a:	**Totalmente**	**Bastante**	**Poco**	**Muy poco**	**Para nada**
29. Bajo rendimiento académico.					
30. Curriculum o plan de estudios rígido e inflexible.					
31. Carece de accesibilidad a la comunicación e información.					
32. Carece de conocimiento de los docentes para atender la diversidad.					
33. Carece de recursos didácticos apropiados (adaptados).					

Los estudiantes con NEE y con discapacidad en México abandonan sus estudios debido a:					
34. Ausencia de un profesor-a de apoyo.					
35. Baja expectativa respecto a su desempeño.					
36. Instalaciones inaccesibles.					
37. Otras. Especifique:					

Por favor, lea con atención cada indicador de buenas prácticas inclusivas. Valore el nivel de importancia que cada indicador tiene para usted, así como el grado de aplicación actual en México. Marque una X en el casillero que corresponda en una escala progresiva de 1 a 5 siendo 1 el valor mínimo (poco importante/no se aplica) y 5 el máximo (muy importante/se aplica siempre).

INDICADORES	Nivel de importancia						Grado de aplicación				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1. Tener una filosofía de educación inclusiva. La escuela garantiza el acceso, participación y permanencia de todos, incluidos los estudiantes con discapacidad, a través de: actitud positiva, contar con un curriculum o plan de estudios flexible y abierto, programación individualizada, aprendizajes funcionales y de valor equitativo, enseñanza en ambientes múltiples, énfasis en el aprendizaje de todos, participación en actividades curriculares y extracurriculares en igualdad de oportunidades, compartir la responsabilidad educativa con la familia, etc.											
2. Contar con docentes con formación sobre inclusión. La escuela conoce la normativa nacional e internacional, principios de intervención temprana, tipos de discapacidad, manejo de aulas multinivel, saben sobre el Índice de Inclusión (UNESCO), están dispuestos a aprender de y sobre estudiantes con características diversas, etc.											
3. Asegurar apoyo a docentes. La escuela da capacitación en funciones y acompañamiento, facilita acceso a centros de recursos y redes de apoyo, dispone de equipos multidisciplinarios para trabajo colaborativos, establece un sistema de reconocimiento a un desempeño inclusivo, apoyar iniciativas innovadoras, etc.											
4. Garantizar la accesibilidad. La escuela asegura el acceso al entorno físico, al transporte, a la información y a las comunicaciones, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia, señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión.											
5. Asegurar un sistema de apoyos. La escuela da elementos de uso personal, por ejemplo: la visualización de textos, el Braille, el lenguaje de señas, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como materiales didácticos adaptados, personal de apoyo, formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. Elementos de uso colectivo, como: equipos computacionales, hardware y software específico, mobiliario adaptado, adecuaciones arquitectónicas, profesionales de apoyo docente y de otras											

disciplinas.											
6. Planificar actividades flexibles e inclusivas. Para lo cual se ha tomado en cuenta: las singularidades del alumnado, las necesidades de capacitación de docentes, valorar diversas alternativas de aprendizaje, la escuela prevé asistencia personal y ayudas técnicas en caso de requerirlas un estudiante con NEE y discapacidad, entre otras.											
7. Trabajar con las familias. La escuela dispone de un sistema de comunicación e información, así como de espacios de participación que aseguren la implicación y compromiso de las familias en los procesos educativos de sus hijos-as. Concientiza a las familias para evitar resistencias y fomentar la aceptación de la diversidad. La escuela orienta a las familias de estudiantes con NEE y discapacidad brindando un soporte técnico, informa sobre las acciones institucionales y –sobre todo- las escucha para generar propuestas efectivas de acción conjunta.											
8. Asegurar presupuesto institucional. El presupuesto institucional ha de cubrir la inversión que se deba realizar para eliminar las barreras arquitectónicas así como aquellas que impiden el acceso a la información y comunicación, la inversión en capacitación, dotación de equipos, suministro de apoyos, etc. Así, se asegura que no se requiera un gasto adicional por parte de los padres de familia de estudiantes con discapacidad.											
9. Establecer vínculos con la comunidad. La escuela requiere articular las acciones institucionales con miembros de la comunidad, con organizaciones de la localidad, para concienciar sobre el respeto a la diversidad y expandir los principios de inclusión de manera que se garantice a futuro procesos reales de inclusión social y laboral.											
10. Monitorear el accionar institucional. La escuela dispone de un sistema de monitoreo y evaluación que permita una retroalimentación del accionar para una toma de decisiones pertinente, oportuna, efectiva y eficiente que garantice el aprendizaje de todo el alumnado.											

Por favor indique que estrategias utiliza para incluir a sus alumnos con NEE y con discapacidad:

_____

_____

_____

_____

_____

Por favor cite dos acciones que puedan ayudar a alumnos con NEE con o sin discapacidad a sentirse cómodos en la escuela:

_____

_____

_____

_____

_____

Observaciones – Sugerencias

_____

_____

_____

_____

_____

¡ Gracias por su colaboración !