



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

***LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES, EN LA ESCUELA REGULAR: UN
RETO PARA TODOS***

TESINA

(Modalidad Ensayo)

QUE PRESENTA

ROSAURA ROCÍO CENTENO COBO

PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

DIRECTORA DE LA TESINA

LIC. SONIA MIRIAM HERNÁNDEZ MUÑOZ

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE, 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1	7
INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN	7
1.1 La educación básica.....	7
1.2 La escuela primaria	10
1.3 Trabajo en equipo en el ámbito educativo.....	12
1.4 La interdisciplinariedad	16
1.5 La interdisciplinariedad y la USAER.....	20
CAPÍTULO 2	25
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTEGRACIÓN	25
2.1 Inclusión	25
2.2 Escuela inclusiva.....	28
2.3 El nuevo enfoque de la escuela inclusiva	30
2.4 El papel del docente dentro de la escuela inclusiva	35
2.5 Una filosofía de la inclusión.....	37
2.6 Principio básico en la integración escolar	38
2.7 Formas de integración.....	40
CAPÍTULO 3.....	42
INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	42
3.1 Dificultades en la implementación de la interdisciplinariedad.....	42
3.2 Condiciones previas a la inclusión educativa.....	46
3.3 Trabajo interdisciplinario para alumnos con necesidades educativas especiales	49
CONCLUSIONES.....	59
BIBLIOGRAFÍA	63

AGRADECIMIENTOS

La culminación de este trabajo cierra otro ciclo en mi camino y no puedo dejar de pensar en todas las experiencias que tuve con mis maestros de la Universidad, sus enseñanzas y pláticas, los aprendizajes en el campo laboral, los que tuve con los alumnos en el Sistema Nacional de Orientación Educativa y en USAER en Educación Básica, he ido aprendiendo más con cada uno de ellos, de igual manera con los Padres de Familia y con los Profesores de Educación Básica a quienes respeto y admiro profundamente por su energía y trabajo que día a día realizan con los alumnos y con nosotros los maestros de USAER.

A todos aquellos que me encontré en el camino y formaron parte de mi vida para aprender e irme fortaleciendo como persona y como profesionista gracias, y a las personas que me acompañan continuamente, y están junto a mí, igual toda mi gratitud.

A mis maestros que revisaron este trabajo y lo corrigieron para que estuviera mejor, David F. Beciez González, Georgina Ramírez Dorantes, María Guadalupe Cortés Torres y por supuesto a mi asesora Sonia Miriam Hernández Muñoz, gracias por su apoyo, sin ustedes no hubiera concluido esta meta.

Y sobre todo, le agradezco a Fabián el estar conmigo en todo momento y apoyarme en mis decisiones, gracias hermano por existir y a nuestros padres que ya no están junto a nosotros físicamente pero sí espiritualmente, a ellos que nos enseñaron el compromiso y la responsabilidad para realizar bien lo que decidiéramos hacer, que nos enseñaron a respetar a todas las personas sin fijarnos en su condición social y dar siempre lo mejor en cualquier tarea y en cualquier situación, por esto y por todo lo dado, Muchísimas Gracias y recordándolos:

“Cuando sepas hallar una sonrisa...

**Sentirás en la inmensa muchedumbre
de seres de cosas tu ser mismo;
serás todo pavor con el abismo
y serás todo orgullo con la cumbre**

**Sacudirá tu amor el polvo infecto
que macula el blancor de la azucena,
bendecirás las márgenes de arena
y adorarás el vuelo del insecto;**

**y besarás el garfio del espino
y el sedño ropaje de las dalias. . .
Y quitarás piadoso tus sandalias
Para no herir las piedras del camino.”**

EGM

GRACIAS

INTRODUCCIÓN

La integración de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales en la escuela regular, es un tema vigente. En la actualidad su implementación constituye un desafío para aquellos alumnos que presentan dificultades cognitivas, motoras, visuales, auditivas o de cualquier índole que acuden a una escuela regular, es un desafío porque involucra a alumnos que requieren de un apoyo especial, pero también se requiere que la institución educativa se transforme para incluir y educar como se espera.

La adecuada implementación de la educación inclusiva demanda cambios en la gestión organizacional y el desempeño docentes. De éstos últimos, se requiere que mediante el trabajo colaborativo con otros profesionales, se logre un trabajo en equipo que impacte positivamente en la integración de los alumnos con necesidades de educativas especiales (NEE).

La interdisciplinariedad es una puesta en común, una forma de conocimiento aplicado que se produce en la intersección de los saberes. Es una forma de entender y abordar una problemática determinada desde la colaboración, la comunicación y la acción conjunta hacia un objetivo educativo determinado.

En la práctica cotidiana, aun se observa que la inclusión y la interdisciplinariedad que se lleva a cabo con los alumnos con NEE presentan dificultades de implementación, por ello, a través de mecanismos como la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se espera que dichas dificultades se vayan superando

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo general del presente ensayo es proponer la inclusión como una concepción educativa para alumnos con necesidades educativas especiales, a través del trabajo interdisciplinario.

El trabajo consta de tres capítulos, en el primero se revisará lo que es la Educación Básica, el Artículo Tercero, la Declaración de Salamanca y el trabajo Interdisciplinario en la Escuela Primaria y el Servicio de USAER.

En el segundo capítulo se hablará de la Escuela inclusiva y la Integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin Discapacidad como proceso de mejora de la propia escuela y de la comunidad con personas diferentes, de igual manera se abordará el papel del docente y del principio básico de la Integración Escolar.

Y en el tercer capítulo se analizará la Interdisciplinariedad en la Integración Escolar a partir de las dificultades para implementarla, las condiciones previas para plasmarla y el trabajo interdisciplinario que se requiere para trabajar con los alumnos con NEE dentro de la escuela regular.

CAPÍTULO 1

INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN

1.1 La educación básica

En México, la educación básica está compuesta por tres niveles: el preescolar, la escuela primaria y la escuela secundaria. La institución que se encarga de promover y reglamentar la educación es la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual fue creada en el año 1921 (Sep., 2011, p. 3).

Cada uno de los niveles mencionados se rige por sus propios objetivos y características. Sin embargo, antes de introducirnos en la educación básica en México, es preciso dejar en claro algunos aspectos y nociones generales que se determinaron a nivel mundial.

En 1990, durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos llevada a cabo en Tailandia, se aprobaron los documentos denominados *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. El artículo 1º de la declaración se refiere a la educación básica y dice lo siguiente:

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el

desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

Angulo (2001, p. 15) considera que la educación básica reúne a aquellas etapas o niveles educativos que, en cada país y/o región, abarcan el preescolar, la primaria, la secundaria, la formación profesional, la alfabetización, la educación de adultos, y/o educación superior. Hace hincapié en la importancia e influencia de los contextos y de los modelos educativos de cada nación, y de las acciones que son tomadas por los estados para facilitar la universalización de la educación y para proveer una educación básica de calidad.

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), según su sitio web, tiene como propósito:

Garantizar el derecho a la educación pública y gratuita de todos los niños, niñas y jóvenes, como lo estipula el artículo tercero constitucional, mediante la elaboración y el establecimiento de normas que aseguren la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer y obtener los resultados de una educación de calidad, donde adquieran los conocimientos y desarrollen las competencias necesarias para su formación ciudadana, a fin de que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y obligaciones y puedan continuar superándose a lo largo de su vida como buenos ciudadanos mexicanos (Sitio web SEP, www.basica.sep.gob.mx/. Fecha de consulta: 2/4/1014).

De ello, el objetivo principal planteado para la educación básica ha sido conseguir la universalización de la educación primaria, tomando como eje

características de la Constitución: educación laica, gratuita y democrática, y el derecho de todos los individuos a recibir educación.

Hacia mayo de 1992 se firmó el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), mediante el cual los gobiernos estatales pasaron a hacerse cargo de la mayor parte de las tareas de administración, construir, rehabilitar y dar equipamiento a las escuelas preescolares, primarias y secundarias. Por su parte, la Federación continuaría brindando recursos económicos a los gobiernos estatales (Angulo, 2001, P. 15).

En el año 1993, se estableció que el Estado debería hacerse cargo de impartir la educación secundaria. En 2002 se llevó adelante una reforma para que la educación preescolar también fuera obligatoria.

En 2002 empezó a funcionar el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual desde 2013 publica todos los años un documento titulado *Panorama Educativo de México*.

En estos informes, la SEP manifiesta un incremento, tanto en la cantidad de niños y jóvenes que asisten a la escuela, como en el grado académico alcanzado. También sostiene que, si bien la universalización de la cobertura en la educación básica ha avanzado, el sistema educativo de México todavía no ha logrado ofrecer centros escolares adecuados para todos los alumnos y para todas las necesidades, sobre todo en aquellas entidades a las que van a estudiar los niños indígenas y los niños de comunidades rurales.

Se estima que en México el 5% de las personas presentan una discapacidad (INEGI, 2010). Si bien el Banco Mundial ha afirmado que México tiene el mayor ingreso per cápita de América Latina (World Bank, 2008), el índice de pobreza es muy elevado, y un 18% del total de la población vive bajo pobreza extrema (Forlin, 2010, p. 6).

Si bien es cierto, que en el país la educación básica en las escuelas públicas es gratuita, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

afirma que de 40 millones de niños, solamente 25 millones de niños en edad escolar asistían a la escuela (Jiménez, 2009, p. 1). Esto significa que 15 millones de niños no están en condiciones de ir a una escuela. Según la Secretaría de Educación Pública, dicha carencia en la educación es más evidente en las zonas rurales, donde los índices y condiciones de pobreza son más elevados (SEP, 2011, p. 23).

1.2 La escuela primaria

El programa de estudio de escuela primaria en México está planeado por la Secretaría de Educación Pública, al igual que los otros tres niveles que componen la educación básica en el país. Su duración es de 6 años (desde los 6 o 7 años hasta los 11 o 12 años, dependiendo del caso) y tiene como principal objetivo la alfabetización del alumno, entre otros. Además, la educación primaria es el nexo entre la educación preescolar y la educación secundaria. El tránsito adecuado en la educación primaria fija las bases y es una de las primeras experiencias educativas para una vida escolar que debe prolongarse.

Según el sitio web de la Secretaría de Educación pública:

Durante la Educación Primaria los estudiantes experimentan diferentes cambios en sus procesos de desarrollo y aprendizaje por lo que es necesario que en este nivel tengan oportunidades de aprendizaje que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias. En ese sentido, la escuela y sus profesores requieren asesoría y un acompañamiento congruente con las necesidades de la práctica docente cotidiana, que genere acciones para atender y prevenir el rezago (Sitio web SEP, www.basica.sep.gob.mx/. Fecha de consulta: 3/4/2014).

Retomando la noción de alfabetización y de lectoescritura que los alumnos de la escuela primaria deben desarrollar durante dicho ciclo, Wells (1998, p. 16) propone cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita que han sido muy difundidos y aceptados entre los especialistas, y son los siguientes:

- Nivel ejecutivo: se entiende como el dominio de la traducción del mensaje del código oral al código escrito y viceversa.
- Nivel funcional: se refiere a la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal, cuyo dominio consiste en poder afrontar las necesidades cotidianas de nuestra sociedad, tales como leer instrucciones, prospectos, el periódico, etc.
- Nivel instrumental: permite buscar y registrar información escrita. Estar en este nivel representa que el niño puede interpretar el enunciado de un problema de matemáticas, o estudiar un tema de historia, porque puede servirse instrumentalmente del lenguaje escrito.
- Nivel epistémico: se refiere al dominio del lenguaje escrito como una manera de pensar y de utilizar el mismo de una forma creativa y crítica.

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (Libro del Maestro Español Tercer grado, 2000 p 8–17) considera que la escuela primaria debe garantizar que los alumnos:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.

- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

Lo cual, está establecido en la Curricula de Educación Básica y se lleva durante este periodo de acuerdo a la edad y el ciclo que se está cursando, es decir, lo que cambia es la complejidad de los contenidos.

1.3 Trabajo en equipo en el ámbito educativo

El trabajo en equipo es una condición que implica trabajar en cooperación con otros de una manera coordinada, armónica y enfocada, aprovechando las fortalezas de cada cual y potenciándolas a favor del grupo (Winter, 2000, p. 33). Se trata de multiplicar y hacer uso de las capacidades, habilidades y conocimientos de los involucrados, haciendo que el resultado del esfuerzo conjunto sea mayor.

En este sentido, surge una primera tentativa de diferenciación conceptual entre trabajo en equipo y equipo de trabajo, refiriéndose este último a un conjunto (o quizá mejor dicho sistema) de personas asignadas o auto asignadas, en tanto sus competencias integrales, para cumplimentar ciertos

objetivos y finalidades bajo la conducción de un individuo que juega el papel de coordinador o jefe (Robbins, 1999, p. 25).

El trabajo en equipo consiste en un número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida. Se puede decir que el trabajo en equipo implica un grupo de personas trabajando de manera coordinada en la ejecución de un proyecto, donde cada miembro está especializado en un área determinada que afecta al mismo, debido a que cada miembro del equipo es responsable de un cometido y sólo si todos ellos cumplen su función es posible sacar un proyecto adelante (Katzenbach, 2000, p. 66).

Por ello, las principales características que hacen al concepto de trabajo en equipo refieren a integración armónica de intereses, actividades, motivaciones; responsabilidades compartidas; funcionalidad coordinada; planificación en equipo y objetivos comunes en todos sus integrantes.

Para lograr la unión necesaria de todos estos elementos, las acciones deben abordarse desde la planeación y la no improvisación. Es conveniente esforzarse hacia lo programático, con actividades intencionadas de organización, llevadas a cabo en principio por un líder y por todos los integrantes del grupo. La importancia de la verdadera planeación radica en la posibilidad de dar a los niños, en cada grado escolar, la oportunidad de desarrollar con suficiencia sus habilidades. Para que el maestro se cerciore de que cada uno de sus alumnos va logrando los propósitos educativos, es preciso que cuente con una referencia clara de lo que tiene que lograr en cada tramo del ciclo escolar (mes, bimestre, trimestre). Para ello es necesario haber establecido una articulación, dosificación y ordenamiento de los contenidos de los programas de estudio; esto constituye la primera parte de la planeación didáctica, sin embargo, la planeación va más allá, incluye la generación de estrategias didácticas y situaciones de aprendizaje. Además está estrechamente ligada con la evaluación.

En el trabajo en equipo es posible puntualizar las siguientes instancias como requerimientos indispensables para su consecución:

- *Liderazgo participativo.* Los líderes, coordinadores y superiores de los docentes y otros profesionales deben desenvolverse mediante relaciones de reciprocidad, disciplinariamente pero al mismo tiempo considerando las necesidades, capacidades y limitaciones cognitivo-afectivas particulares (Alberoni, 2003, p.55).
- *Gestión del conflicto.* Ante un conflicto entre partes de la organización, deben surgir modalidades de resolución relacionadas con el trabajo en equipo, de cooperación, y la negociación interactiva o integradora, en la cual se permite la obtención de beneficios mutuos y de soluciones aceptadas por todas las partes de manera voluntaria (Ortega, 1991, p. 64).
- *Comunicación.* Una buena comunicación interpersonal es vital para el desarrollo de cualquier tipo de tarea cuando se lo considera desde lo organizacional. Los grupos pueden tener estilos de funcionamiento que faciliten o que obstaculicen la comunicación. Se debe analizar estos estilos, principalmente por parte de quien está destinado a liderar el trabajo en equipo, para permitir el entendimiento e intervenir en los momentos adecuados (Schvarstein, 1991, p. 32).
- *Ambiente armónico de trabajo.* Es indispensable dar lugar a la participación y protagonismo de todos los integrantes del equipo, promoviendo la creatividad de manera

igualitaria y aprovechando los potenciales desacuerdos hacia mejoras en los desempeños.

Para una adecuada aplicabilidad de estos aspectos, los mismos deben analizarse tanto en lo personal como desde lo organizacional. Asimismo deben incluirse instancias relacionadas con los modos de desenvolvimiento, las necesidades, capacidades y limitaciones de todos los actores participantes de la dinámica laboral cotidiana, y las concepciones de trabajo en equipo que ellos poseen.

Ander-Egg (2001, p. 23) plantea que el trabajo en equipo lo realiza un conjunto de personas que, con conocimientos y habilidades complementarias, unen sus capacidades para lograr determinados objetivos y realizar actividades orientadas hacia la consecución de los mismos; es decir, es aquel donde todos los integrantes responden por un trabajo realizado, donde cada miembro domina una faceta determinada y realiza una parte concreta del proyecto, obligando a crear una coordinación y cohesión necesaria, siendo estrecha la colaboración entre sus miembros. Así, el trabajo en equipo diluye las jerarquías, ya que existe una serie de colaboradores elegidos en función de sus conocimientos que trabajan de igual a igual aunque sus funciones laborales suelen ser diferentes.

Es posible afirmar que el trabajo en equipo requiere tanto la contribución individual como del respeto por los demás; un equipo tiene alma propia, y ésta tiene que forjarse en un contacto entre las personas que lo componen (Borrell, 2001, p. 88).

Un marco organizativo y normativo que efectivamente facilite la colaboración entre sus integrantes (actores educativos y no educativos) puede incluso implicar un cambio cultural dentro de las instituciones educativas. Al respecto, Ferreyro y Stramiello (2007, p. 19) señalan que hay que trabajar en dicha transformación dentro de las escuelas, sus docentes y otros profesionales para convertirlos en actores de participación, de fortalecimiento

de los equipos y del desarrollo de comunidades de aprendizaje, y participación entre maestros, alumnos y familias.

Para lograr esa modificación, se requiere considerar como aspecto relevante el fortalecimiento de los colectivos docentes, articulados en proyectos educativos y/o en torno a espacios de formación y de revisión de su práctica educativa (PREALC, Proyecto Regional Educativo para América Latina y el Caribe-2002/2017, 2008, p. 43) es decir, resulta necesario reemplazar el aislamiento de la tarea docente por una tarea comprometida de todos los actores profesionales no docentes. Los profesores, asumiendo un liderazgo colaborativo deben estar en contacto con otros profesionales afines, buscando lograr intereses comunes.

El cuerpo docente de una escuela es un grupo de profesionales con especializaciones en las distintas áreas del conocimiento, cada una de las cuales corresponde a las asignaturas del currículo escolar; esta estructura sistémica es la que marca, de alguna manera, los roles que cada actor debe asumir dentro del equipo, sin olvidar que más allá de ellos debe primar la solidaridad y el compromiso de un trabajo en equipo productivo.

En la colaboración del docente con otros profesionales, éste debe asumir el papel de observador y colaborador, que en la suma de los esfuerzos docentes y de los mismos profesionales se logre un cambio en la medida que se coordinen las responsabilidades y las acciones de cada uno, en un lugar común.

1.4 La interdisciplinariedad

Uno de los factores importantes a tener en cuenta si se busca el éxito de un proyecto de educación inclusiva, es la constitución de un equipo de trabajo interdisciplinario en el cual se combinen las capacidades de diversos

profesionales –docentes, psicopedagogos, directivos, especialistas en pedagogía y discapacidad, etc.- a fin de evaluar el mejor modo de llevar a cabo el proceso de inclusión de todos los alumnos.

El trabajo interdisciplinario permite el afianzamiento de un grupo en el cual sea posible dividir labores pertinentes, sin dejar de tener una mirada global, que permita visualizar y resolver las carencias metodológicas propias de la especificidad de cada disciplina. Se evitan de este modo los análisis reduccionistas de la situación.

Es pertinente definir la *multidisciplinariedad*, con el fin de no confundirla con la interdisciplinariedad. La multidisciplinariedad hace referencia a las distintas disciplinas, a la división y configuración de los campos científicos, al desarrollo y necesidades de las ramas del saber, a lo más específico y propio del desarrollo científico-técnico y a la profundización de los conocimientos. Por su parte, la interdisciplinariedad da cuenta de las disciplinas, ciencias o ramas del conocimiento que tienen que ver y dan razón del saber sobre lo concreto de un problema y/o un proyecto (Boiero y Estrada, 2000, p. 52).

La *interdisciplinariedad* no es una suma de saberes en cadena, ni un conglomerado de actuaciones grupales. La interdisciplinariedad es una puesta en común, una forma de conocimiento aplicado que se produce en la intersección de los saberes. Es, por tanto, una forma de entender y abordar un fenómeno o una problemática determinada, y es en el punto de intersección de cada saber con los demás donde reside la matriz de la interdisciplinariedad.

El trabajo interdisciplinario supone una apertura recíproca, una comunicación entre los distintos campos de producción e investigación de cada disciplina, sin imposiciones ni reduccionismos o sectarismos que constriñan la propia complejidad de todo problema a resolver en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido, se entendería más como un enfoque sistémico para resolver problemas.

Para Smirnov (1982, p. 77), el trabajo interdisciplinario es actualmente uno de los problemas teóricos y prácticos más esenciales para el progreso de la ciencia. En este sentido, el concepto de unidad interna de las diversas ramas del saber y el de sus relaciones recíprocas ocupa un lugar cada vez mayor en el análisis filosófico, metodológico y sociológico, así como en el análisis concreto del progreso científico en la actualidad.

Los principios básicos que deben seguir cualquier trabajo o enfoque interdisciplinario, bajo una razón de unidad de acciones y relaciones recíprocas pueden definirse en los siguientes términos (Smirnov, 1982, p. 79):

1. *Fundamentos ontológicos*, derivados del propio desarrollo específico y de la necesidad de determinar las formas objetivas de la unidad del mundo, a través de una indagación y un análisis de las relaciones interdisciplinarias de los diferentes campos de la realidad. Estos fundamentos *ontológicos* interdisciplinarios no se limitan a las leyes del funcionamiento de la realidad natural, sino que abarcan la realidad social y la relación objetiva que une sociedad y naturaleza. Esta interdisciplinariedad que se revela en los descubrimientos científicos, también alcanza a la actividad social.

2. *Fundamentos sociales*, que vienen determinados por:

a) *Integración creciente de la vida social*, lo que supone un vínculo cada vez mayor entre los procesos de la producción, de la economía, de la política, de la cultura y de la técnica.

b) *Socialización de la naturaleza*, propia a la amplitud creciente de la actividad transformadora de la naturaleza por el hombre, de tal manera que las formas sociales de funcionamiento y desarrollo penetran cada vez más en la naturaleza, dando lugar a una socialización acelerada de ésta, borrándose la diferencia entre “ciencias de la naturaleza” y “ciencias del hombre”.

c) *Internacionalización de la vida social*, debida a la cooperación y globalización de los avances científicos y a los intercambios que ahora son a

nivel planetario, dejando atrás las visiones cerradas y dando paso a los intercambios de conocimientos y a la internacionalización de la ciencia.

3. *Fundamentos epistemológicos*, que toman su sentido a partir de los siguientes elementos:

a) *Unidad epistemológica de los campos de estudio de las disciplinas*. El hecho de que en la actualidad el campo de estudio de las distintas ciencias se haga cada vez más abstracto, constituye uno de los fundamentos epistémicos para el reforzamiento de la interdisciplinariedad. Esta abstracción de las estructuras de los campos disciplinarios permite establecer las diferencias y afinidades de las estructuras pudiendo hacer posible la aplicación de los conocimientos y desarrollos de unas ciencias a otras.

b) *Independencia relativa del método en la estructura epistemológica de las disciplinas*, e intercambios posibles de los métodos de las disciplinas de unas a otras, gracias a la correspondencia de los métodos que se conjugan con la independencia propia de su campo específico. Esta relación es uno de los fundamentos precisamente de la interdisciplinariedad.

c) *Unidad creciente del funcionamiento epistémico de las ciencias*: dado que en el estudio actual del desarrollo científico las disciplinas adquieren una similitud cada vez mayor de funcionamiento, en tanto utilizan procedimientos metodológicos e instrumentos similares para aplicar en sus campos específicos. Se ve cómo diferentes ramas científicas utilizan procedimientos metodológicos e hipótesis teóricas, verificaciones, etc., que, siendo patrimonio de alguna de ellas, hoy se trasvasan y utilizan indistintamente en unos u otros campos.

De ello, la interdisciplinariedad se observa como una herramienta adicional para que el propósito educativo se cumpla, para que el alumno de educación especial en un proceso de integración logre salir adelante con ayuda profesional conjunta.

1.5 La interdisciplinariedad en la USAER

La USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) es la instancia administrativa y técnico-operativa de la Educación Especial, que se creó para brindar apoyos teóricos y metodológicos en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la Educación Regular (preescolar, primaria y secundaria).

Uno de sus propósitos fundamentales es promover y propiciar la inclusión e integración de los niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad –física, intelectual o motora-, y mejorar y elevar la calidad de sus aprendizajes (Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, SEP, 2006, p. 4)

Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquellos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje.

Como sustento teórico, en la conformación y labor de las USAER se asumen los principios de la educación Inclusiva para ejercer el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, que independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales, les permita aprender juntos en la escuela de su comunidad. Implica igualmente asumir la justicia, la no discriminación, la equidad y la igualdad de oportunidades como referentes centrales para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, a la vez que se elaboran políticas y se desarrollan prácticas orientadas a la mejora del logro educativo de los alumnos y alumnas (Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, SEP, 2006, p. 14).

En los lineamientos para la intervención educativa de la USAER en las escuelas de educación básica, se expresa que ésta debe propiciar la construcción de espacios inclusivos, con el compromiso y la corresponsabilidad de docentes, directivos, administrativos, otros profesionales, padres de familia y comunidad para reconocer el derecho de los alumnos y las alumnas a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Asimismo, el apoyo que despliegan las USAER en las escuelas de Educación Básica, tiene como premisa, los principios y señalamientos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobada en diciembre de 2006.

Las mencionadas orientaciones establecen puntos de referencia en torno al ser y el quehacer de las USAER y, por otro lado, aspiran a constituirse en un referente que oriente a sus profesionales durante el proceso de intervención en la escuela, en el aula y con las familias. Esta intervención de los profesionales, va más allá del papel de un docente al estar éste en contacto con otros profesionales mediante la implementación de la interdisciplinariedad como mecanismo de apoyo integral al alumno.

Estas guías se fundamentan en los planteamientos vertidos en el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASSE) 2011* (Secretaría de Educación Pública, 2011) en las cuales se pone de manifiesto el apoyo a las escuelas de educación básica, centrado en el desarrollo curricular, el establecimiento de relaciones de colaboración y de participación en la escuela, el aula y con las familias; así como la implantación de estrategias de apoyo que contribuyan a la creación de culturas, la elaboración de políticas y al desarrollo de prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad.

El proceso de atención de la USAER tiene como finalidad la realización de un detallado análisis de todas aquellas formas posibles a través de las cuales las escuelas podrían estar marginando o excluyendo a niños, niñas o

jóvenes de las oportunidades de aprendizaje y participación, para establecer acciones que permitan minimizar o eliminar dichas barreras y, en su lugar, promover e implantar estrategias donde se tome en consideración y se incluya a todos (Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, SEP, 2006, p. 9).

En la elaboración de estrategias integrales para niños con necesidades especiales la participación conjunta del docente y de los profesionales médicos, asistenciales y técnicos, resulta imprescindible para lograr el cambio esperado, tanto en el alumno como en el mismo sistema educativo.

El MASEE propone el quehacer de la USAER a través de una intervención que articula un conjunto de estrategias fundamentadas en la *Educación Inclusiva*, en la *Articulación de la Educación Básica* y en el *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, así como por los enfoques del *Modelo Social de la Discapacidad*, el *Paradigma Ecológico* y la *Escuela como Totalidad*, para brindar un proceso de atención educativa con calidad, e impactar significativamente en la mejora de los resultados de aprendizaje, con énfasis en los alumnos y alumnas con discapacidad, en los que despliegan capacidades y aptitudes sobresalientes y en aquellos a quienes se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación de la Educación Básica (Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, SEP, 2006).

El proceso de atención de la USAER, a través de los cuatro momentos de trabajo, implica promover la interdisciplinariedad, donde el colegiado construya significados comunes y compartidos para planear, organizar, implantar, dar seguimiento, sistematizar y evaluar los apoyos a las escuelas.

Es durante el proceso de atención que la función del director o la directora de la Unidad adquiere un papel trascendental, toda vez que debe ejercer su liderazgo y ofrecer a su personal las orientaciones, el acompañamiento y la asesoría necesaria y adecuada para llevar a cabo el

proceso con apego a los principios de la educación inclusiva. Su responsabilidad le implica facilitar y estimular la participación activa, crítica y reflexiva de cada uno de los profesionales de la USAER a su cargo y establecer vínculos de comunicación con los directores de las escuelas regulares y, en general, con todos los actores de la comunidad educativa con la intención de avanzar en la construcción de escuelas y aulas más inclusivas (Sep, 2011, p. 3).

La adecuada dirección de los recursos humanos representados por los docentes y otros profesionales involucrados implica distribuir las responsabilidades, aprovechar los conocimientos y experiencias diversas que son producto de un equipo interdisciplinario, logrando que el efecto inmediato sea sobre el alumno con necesidades de educación especial.

Más allá de que los precedentes fundamentos que se aplican al campo de la investigación científica, el enfoque y el sustento práctico, es similar cuando se analizan las implicaciones del trabajo interdisciplinario en el marco operativo de las USAER. A continuación se exponen sus principales características (Boiero y Estrada, 2000, p. 6):

- Es un producto derivado del desarrollo científico técnico y social.
- No es la suma de saberes en cadena ni el conglomerado de actuaciones, sino la interacción e intersección de los conocimientos en la producción de un nuevo saber.
- Para realizar una labor interdisciplinaria no se precisa estar en un mismo equipo ni depender de la misma administración. Consiste en confluir y trabajar o aunar las intervenciones de los distintos profesionales o campos del saber sobre el caso concreto, la situación concreta y sobre la realidad que lo precise, sea ésta individual, social, institucional o empresarial.
- Supone tanto articularse como interactuar sobre una problemática concreta y determinada, en un intercambio de disciplinas con

apertura al saber y el campo de conocimiento y de aplicación de cada ciencia.

- Tener claros los límites del saber de cada uno y respetar los campos de conocimiento de los demás. Forma indispensable, primero, de conocer los alcances de uno mismo, que viene dado por los propios límites, precisado no sólo por lo que se sabe sino también por lo que se ignora; y segundo, forma elemental de respeto, aceptación y apertura al saber y a la cooperación y coordinación con los demás conocimientos que confluyen e intervienen en el caso.

Un modelo interdisciplinario presupone un marco de actuación entre diferentes niveles, lo que debe tenerse en cuenta en las USAER, donde confluyen recursos y dispositivos de acción tanto económico-financieros, como organizacionales y culturales, que se han desarrollado en base a las necesidades, fortalezas y debilidades de las instituciones educativas.

Esos recursos y servicios articularán el trabajo interdisciplinario y coordinado –para lo cual no tienen por qué pertenecer los profesionales a la misma administración o servicio-, procurándose un intercambio horizontal de sus saberes, sin imposición de una disciplina por otra, aplicando sus conocimientos sobre el caso, realidad o problemática tratada.

Un trabajo interdisciplinario implica incorporar la validez de una visión abierta y flexible a la actuación de profesionales pertenecientes a diferentes campos disciplinares, los cuales deben contribuir con las mejores herramientas y metodologías que dispongan para aplicarlas a una problemática específica. Esta articulación, va dando paso a una visión interdisciplinar que permita superar la tentación de una ciencia o disciplina reina y se pueda generar un modelo de trabajo, que de espacio a diferentes intervenciones conjuntas, organizadas y encaminadas a un mismo fin, que es la solución de un problema.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTEGRACIÓN

2.1 Inclusión

En 1994, más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, con el propósito de promover el Programa “La Educación para Todos”. En este programa, se valoraron los cambios necesarios en las políticas educativas regionales para favorecer el enfoque hacia una educación integradora. De ello, se consideró que se requería la capacitación a escuelas y docentes para atender a todos los alumnos, sobre todo a aquellos con necesidades educativas especiales.

En tal ocasión se aprobó la *Declaración de Salamanca*. Esta consiste en un conjunto de principios, políticas y prácticas, inspiradas en el principio de integración y en el reconocimiento de la necesidad de tener escuelas para todos; es decir, instituciones que incluyan a todo tipo de personas, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad , 1995, p. 13). Según la Declaración de Salamanca, las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

En conjunto, el programa mencionado y la declaración tienen como finalidad incorporar a la escuela regular a aquellos alumnos que presentan alguna dificultad de tipo cognitiva, motriz o de disminución de sus sentidos sensoriales –y eran educados en escuelas especiales- para brindarles el apoyo y la atención que necesiten para lograr sus aprendizajes.

Cabe señalar que el término *necesidades educativas especiales* se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se deriven de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, 1995, p. 15).

Si bien la Declaración de Salamanca aboga por la inclusión de los discapacitados dentro de la escuela regular, se reconoce que existen casos, como el de los hipoacúsicos profundos o los ciegos, en que la integración al sistema educativo regular presenta variados obstáculos, “que las más de las veces los planteles no pueden resolver, como tener instalaciones adecuadas” (Lus, 1995, p. 13).

La inclusión no puede reducirse a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de valores (Arnáiz, 2003, p. 16).

Desde este enfoque, se cuestionan las formas en que tradicionalmente las instituciones y las prácticas educativas han proyectado la inclusión de aquellos que presentan una condición diferente a la norma, sustentada en una actitud proteccionista o desentendida. Desde una perspectiva ideológica, la inclusión es toda una actitud, pues a partir de ella habrá disposición para trabajar con cualquier alumno y darle lo que necesitan, es un importante paso en la valoración positiva de las diferencias humanas, puesto que su fundamento filosófico trasciende la mera ubicación del sujeto en cualquier sociedad, para integrarlos verdaderamente a todos los ámbitos: familiar, educativo, productivo y laboral.

Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos humanos y materiales, así como una

vinculación eficiente con los contextos culturales y sociales que les rodean. Lo anterior significa que cada institución escolar deberá apoyarse en estrategias pedagógicas centradas en el alumno, para ofrecer actividades adecuadas a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.

El principio fundamental que rige en las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, valorando como más importante las capacidades que las limitaciones; es decir, fijándose más en lo que los chicos y chicas pueden hacer, que en aquello que tienen dificultad.

Tal enfoque, desde la interdisciplinariedad implica la formación de equipos y su trabajo conjunto, requiere de un personal docente capacitado, no sólo en el manejo de competencias didácticas para la enseñanza, sino también que sea sensible a las situaciones que pueden generar frustración, enojo o depresión, en los alumnos con necesidades educativas especiales. Adicionalmente, se requiere de la participación de otros profesionales y técnicos que colaboren e incidan en la inclusión e integración. En efecto, la escuela regular integradora, debe ser capaz de brindar una continua prestación de servicios y ayuda, a fin de satisfacer las necesidades particulares de sus alumnos (Sánchez y Torres, 2002, p. 24).

En dicha continuidad, las escuelas regulares integradoras e inclusivas deben transformarse, deben abrirse al cambio, deben organizarse y capacitar a sus docentes y otros profesionistas para asumir una interdisciplinariedad que aporte y haga la diferencia, pues a partir de sus fortalezas y de un trabajo interdisciplinario el alumno podrá cubrir la currícula de Educación Básica, seguir estudiando e insertarse socialmente.

2.2 Escuela inclusiva

Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas curriculares, personales y materiales necesarias para su progreso académico y personal. Se entiende un recinto para todos en el que las diferencias se aceptan, se comparten y se diluyen en el proceso educativo. Esta tiene dos objetivos principales (Arnáiz, 2003, p. 24).

- Reducir la exclusión de alumnos con capacidades diferentes, de las escuelas regulares y de la sociedad en general.
- Aumentar la participación de los alumnos con necesidades educativas específicas, pero no sólo desde una actitud “tolerante”, sino generando una cultura de aceptación, a través del cambio curricular dentro de las escuelas.

El principio fundamental de la escuela inclusiva es que todos los niños, siempre que sea posible, deben aprender juntos, independientemente de sus dificultades o diferencias (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, 1995, p. 5).

En seguida, se presentan algunas definiciones y características sobre lo que es la Escuela Inclusiva a partir de tres aspectos (Ortiz, 2000, p. 6):

- La postura de la escuela con respecto a las diferencias individuales.
- Los parámetros planteados en cada escuela, con respecto a la calidad de la enseñanza.
- Las implicaciones de la inclusión en el desarrollo de mejoras sociales.

Respecto a la postura de la escuela sobre las diferencias de los alumnos, Ainscow (1995, p. 33) y Ortiz (2000, p. 26) sostienen que la Escuela Inclusiva entiende que todos los niños pueden experimentar dificultades al aprender; no solamente los que han nacido con otras capacidades, puesto que las dificultades de aprendizaje son resultado de la interacción entre lo que aporta el niño a la situación y el programa que ofrece la escuela. Así, este tipo de escuela asume una aceptación incondicional de cualquier alumno, por lo que las diferencias entre los alumnos se consideran un valor capaz de fortalecer la clase y de ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje. Para hacer eficientes los recursos didácticos y pedagógicos, las características particulares de cada alumno deben funcionar como el punto de partida para desarrollar el máximo potencial de cada uno de ellos.

Respecto a los parámetros en la calidad de la enseñanza, García (1999, p. 34) y la UNESCO (2000, p. 2) señalan que la escuela inclusiva, debe proponer un currículum amplio, relevante y diferenciado, con el objetivo de fomentar, tanto el desarrollo académico como el personal. Para ellos, la inclusión es un proceso continuo de mejora de la escuela, que implica reflexiones periódicas y modificaciones constantes. De igual modo, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser interactivos: el conocimiento que adquiera el docente debe surgir de la experimentación misma y de su capacidad de reflexión.

Respecto a las implicaciones de la inclusión en el desarrollo de mejoras sociales, se sostiene que una escuela inclusiva, sólo funcionará si se concibe como una comunidad solidaria y enriquecedora. Para lograrlo debe apoyarse en el establecimiento de relaciones donde los involucrados asuman la diversidad con respeto entre los miembros de la escuela. Esto incluye a los docentes, alumnos y directivos, pero también a los padres y al resto del personal que trabaja en el establecimiento, así como vincularse a sus contextos inmediatos; vecinos, vigilancia, comerciantes, etc.

La UNESCO (2000, p. 4) también considera que la Escuela Inclusiva es un medio que tiene la responsabilidad de potenciar la calidad de vida de los alumnos, facilitando e impulsando interacciones recíprocas y de apoyo para optimizar un desarrollo integral de los individuos, así como puede representar un núcleo que favorezca:

- La participación en la sociedad en la vida adulta.
- Una alternativa para desarrollar sociedades solidarias preparadas para potenciar la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.
- Una posibilidad para desarrollar sociedades solidarias preparadas para potenciar la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

En términos de interdisciplinariedad, la escuela inclusiva debe valerse de las diferencias entre alumnos, de los parámetros sobre la calidad de la enseñanza y de su implicación en la mejora social. Al respecto, la interdisciplinariedad conlleva cambios tanto en la organización escolar como en las personas que participan en ella; desde la organización se requiere que los directivos consideren la necesidad de docentes con capacidades diversas, de otros profesionales especializados en sus áreas científicas y técnicas, como también de la participación de los padres en un equipo diverso pero con intereses comunes.

2.3 El nuevo enfoque de la escuela inclusiva

Históricamente, toda escuela se ha estructurado como una burocracia orientada a generar resultados y no a solucionar problemas. Grau Rubio (1998, p. 25) afirma que las escuelas se resisten al cambio y presentan serias dificultades para efectuar las transformaciones correspondientes que propicien

una educación flexible y dinámica, tal como lo prescribe el proyecto de educación inclusiva.

Otro factor que obstaculiza el cambio se relaciona con la vinculación de la comunidad. Idealmente es lo más favorable que puede ocurrir; sin embargo, es una tarea compleja lograr concientizar al entorno. Generalmente, los padres de los alumnos con necesidades educativas especiales, son los únicos que participan en las actividades, aunque en ocasiones, ni siquiera éstos. Las personas que no se ven afectadas no suelen comprometerse fácilmente con esta realidad. El funcionamiento y la estructura de la familia determina la cooperación de los padres en la escuela, muchos de ellos no aceptan la discapacidad o las NEE por las expectativas que tenían de su hijo, en otros casos es un factor determinante de la ruptura conyugal y una importante fuente de conflicto, por ello, es importante conocer la estructura familiar y brindarles el apoyo necesario dentro de la escuela, pues la participación de los padres es fundamental en el alumno, elevando su autoestima, mejorando su interés por el aprendizaje y su participación (Guevara Niebla;1996)

Desde la perspectiva docente, se requiere que éste sea flexible, tanto en la enseñanza como en la evaluación, para así obtener el éxito del proyecto de inclusión. Sin embargo, se observa que el docente tiene dificultades para implementarlo debido a su formación, conocimientos y experiencia o ante la cantidad de alumnos que maneja. En este aspecto, el papel de la interdisciplinariedad resulta complementario, ya que otros profesionales pueden colaborar en la enseñanza y obtener los resultados esperados.

En las sociedades actuales, la vinculación afectiva entre docentes y alumnos debería ser revisada, ya que la escuela –en general-, se ha vuelto un espacio impersonal. Es decir, cada cual cumple un rol determinado, sin poner atención en el tipo de relaciones personales que forma, sin darse cuenta que la relación que se lleve con los alumnos es determinante para la inclusión. Igualmente, mediante la interdisciplinariedad es posible que un profesional

externo haga conciencia de estos procesos y a su vez sea un elemento para el cambio.

Estos abordajes de la Escuela Inclusiva han conducido a que en la actualidad el término diversidad sea bastante utilizado, con la intención de acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento, las acciones y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y el carácter multicultural del alumnado donde los aprendizajes sean posibles con cualquiera que fuese la discapacidad o con problemas de aprendizaje..

Tal vez el aspecto medular de la inclusión es una idea conceptual, una idea de concebir a la educación desde esa perspectiva, se entendería que todos somos diferentes para aprender y que por lo tanto tenemos derecho a ser diferentes y a ser incluidos en los procesos educativos de los alumnos “normales”, es que ante todo se trate de una cuestión de derechos humanos, y por consiguiente, se asuma la defensa de una educación para todos. Los centros educativos, entendidos como comunidades, deben satisfacer las necesidades de todos, para todos y de cada uno, independientemente de sus particularidades y condiciones.

A partir de esta concepción, el desafío consiste en responder a la diversidad, en no excluir o segregar a ningún estudiante como consecuencia de su condición de discapacidad, dificultad de aprendizaje, pertenencia a un grupo social o étnico determinado o bien por género. Por el contrario, el desafío está en reconocer el valor de la diversidad como un bien en sí mismo, que a su vez enriquece la sociedad; abandonando esa visión problemática de las diferencias, en la cual el reconocimiento de dichas diferencias, vistas como amenaza, han

tenido como único propósito convertirlas en desigualdades (Aguilar, 2003, p. 32).

En América Latina, la educación pública atraviesa una seria crisis, con situaciones que distan de reflejar los compromisos por alcanzar la equidad y calidad anhelada. La falta de personal docente calificado es un problema destacable en muchos países latinoamericanos, donde más del 25% de los docentes de primaria y cerca del 50% de los de secundaria, no tienen la titulación correspondiente ni están preparados para atender a alumnos con necesidades especiales (Aguilar, 2003, p. 26).

En consideración de ello y de lo que corresponde la educación inclusiva y la interdisciplinariedad se busca (Aguilar, p. 55):

- Apoyar políticas que permitan universalizar el acceso a una educación de calidad a todos los sectores de la población, especialmente a los grupos en riesgo.
- Promover programas educativos y sociales, que apoyen a niños y niñas en riesgo, jóvenes y adultos.
- Promover una política educativa que tome en cuenta los derechos humanos, la educación para la paz y valores democráticos, igualdad de oportunidades y derechos, entre hombres y mujeres, y fomente la equidad de género.
- Promover la colaboración de instituciones dedicadas al desarrollo educativo relacionada a ciudadanía, sociedades multiculturales y desarrollo sostenible.
- Promover la consolidación y colaboración de instituciones dedicadas a la educación indígena.

- Proveer apoyo para el desarrollo de sistemas educativos en países que estén atravesando circunstancias económicas especiales.

Si la meta es impulsar un sistema educativo inclusivo, entonces resultará fundamental crear escuelas capaces de desarrollar, contener y aplicar los principios de este tipo de educación. Esta idea puede explicarse en palabras de Vlachou (1999, p. 33): “la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”.

Un modelo de escuela con estas características hace efectivos los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades, debido a que no hay razones excluyentes durante la selección. Para que la educación inclusiva funcione, es indispensable que la modificación se centre en la estructura y en el área pedagógica de cada escuela. Sólo así se verán favorecidos los requisitos educativos de cada alumno, considerado como un ser individual y con necesidades únicas.

Las acciones se centrarán en diseñar una escuela capaz de ocuparse simultáneamente, de la igualdad y de la diversidad. Para esto habrá que diseñar un currículum flexible que se adapte a las diferentes capacidades, motivaciones y tiempos de aprendizaje de los estudiantes.

Otro paso importante consiste en aplicar una metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje, capaces de responder a la diversidad que convive en cada aula.

Vlachou (1999, p. 49) señala que en las escuelas existe mucho más conocimiento del que realmente se utiliza, por lo que el planteamiento de objetivos educativos y de aprendizaje, deben centrar su atención en el aprovechamiento adecuado de la capacidad y la creatividad, tanto de los

recursos docentes, como de los alumnos, padres de familia y comunidad circundante, logrando que la interdisciplinariedad sea la forma que impulsa el cambio requerido.

2.4 El papel del docente dentro de la escuela inclusiva

Si bien es cierto que se ha señalado que los procesos de inclusión implican a todos los actores educativos, también es verdad que el papel que juega el docente en tales procesos, es fundamental y sustantivo para facilitar u obstaculizar un buen desarrollo en las relaciones de integración al interior de la escuela.

Beloin (1998, p. 65) indica que para alcanzar las metas de la inclusión desde el papel docente, se debe asumir un criterio de evaluación, alentar la creatividad y la innovación aplicable para cada alumno y encarar las situaciones de manera personal. Ante ello, se debe:

- Ser cuidadosos con los criterios de evaluación (implementar evaluaciones diferenciadas), ya que los mismos tendrán que adaptarse a cada alumno o por lo menos, dividir a los estudiantes en grupos con rasgos similares.
- Dejar de ocuparse de las situaciones cotidianas en forma aislada, para darle paso a un sistema de trabajo que implique interdisciplinariedad. En él será posible crear conjuntamente respuestas innovadoras, diagramadas especialmente para satisfacer las necesidades de cada alumno, con lo que se favorecerá atender con mayor eficiencia a aquellos que demandan más atención por parte del docente.
- El docente debe encarar esto como un reto personal que consiste en respetar a todos los alumnos y trabajar con sus fortalezas incluyéndolos en el salón de clases en la escuela regular y no

como una función administrativa o burocrática. La inclusión sólo se logrará a partir de acciones y actitudes coherentes, entre el ser y el hacer aceptando las diferencias y no por aquellas que tiendan a ser una mera simulación.

En relación con lo que pueden realizar los directivos, pero sobre todo los docentes por su cercanía con sus alumnos, para impulsar una Escuela Inclusiva, se destaca la estrategia de la *Avaluación o Assesment*, la cual consiste en un proceso de localización e identificación de dificultades o limitaciones, que debe llevarse a cabo con todos los estudiantes, ya bien sea a través del diagnóstico, que es la búsqueda de signos relevadores, o el “*assesment*”, que va dirigido a entender la ejecución del estudiante en su medio ambiente. El proceso de evaluación sintetiza y organiza información que especifica problemas académicos, cognoscitivos-adaptativos y conductuales, ayudando en la toma de decisiones relacionada con el estudiante (Beloin, 1998, p. 87).

Al respecto de la interdisciplinariedad, la evaluación, diagnóstico o identificación de dificultades contribuye a hacerla más específica, más completa y más profesional, pero sobre todo más en beneficio del alumno y de su logro académico. A través de la participación de psicólogos, doctores, terapeutas y otros profesionales es posible que la evaluación sea el punto de partida que marque una estrategia conjunta.

2.5 Una filosofía de la inclusión

Como se ha indicado una escuela inclusiva ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales y materiales) necesarias para su progreso académico y personal. La inclusión no

se reduce una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, sí, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de valores (Arnáiz, 2003, p. 77).

Como filosofía, la educación inclusiva consiste en hacer efectivos para todos los alumnos los derechos a la educación. Es necesario, dadas las limitaciones de los alumnos con capacidades diferentes, apoyarlos para que no sean objeto de vulnerabilidad o discriminación.

El sistema educativo tiene la obligación de responder a la diversidad, impulsando cambios profundos en concepciones, actitudes y prácticas educativas. Sólo de esta forma, todos los estudiantes contarán con las mismas posibilidades de aprendizaje.

Desde la docencia, es un reto cumplir hacer de la educación un derecho y obtener los resultados esperados. Es necesario que los docentes considerasen las diferencias como oportunidades de aprendizaje; es decir, que sean partícipes en la modificación de las prácticas actuales e incidan en la inclusión efectiva. Para un docente con experiencia, esto quizá consiste en la aplicación de los conocimientos tácitos que ha podido adquirir durante años de práctica; pero en otros casos el mismo docente puede requerir una actualización de conocimientos o ocupar un enfoque diferente relativo a la inclusión.

Dicha visión puede ser difícil de promover en contextos donde los profesores están desprotegidos, donde vean a la inclusión como una carga y una responsabilidad adicional. Ante ello, una forma de disminuir la carga y compartir la responsabilidad es asumir un rol dentro de la interdisciplinariedad, misma que al estar en contacto con otros profesionistas se vale de ellos y ellos se van del docente para definir las mejores estrategias conjuntas hacia la inclusión de alumnos con educación especial.

2.6 Principio básico en la integración escolar

El principio de normalización surgió en los países escandinavos, y constituye el principio operativo de la integración escolar. Este principio sostiene que las personas con *necesidades educativas especiales* deben tener una existencia lo más parecida a la de los demás ciudadanos para lograr desarrollar una vida lo más normal posible: en el plano educativo esto implica aprender como las demás personas e integrarse socialmente (Grau, 1998, p.).

De acuerdo con Polaino-Lorente y Abós Olivares (1986, p. 42) la normalización debe hacerse cargo de la personalidad individual de cada educando, de manera que sus resultados no se evalúen únicamente desde el punto de vista de aquello que los educadores y la sociedad consideran relevante, sino también y muy especialmente, desde lo que los educandos necesitan para ser más autónomos e independientes. Cabe también agregar que, en la interdisciplinariedad es posible detectar entre el grupo de profesionales e incluso en la participación del alumno, las áreas donde se requiere mayor apoyo y atención. Desde esta perspectiva, para cumplir con el ideal de la normalización no basta con estar inserto en un lugar común, sino que es imprescindible formar parte activa de una comunidad. En ello consiste el proceso de integración.

El principio que caracteriza esta nueva tendencia a dejar de ver como *anormales* muchas características de algunos niños, ha iniciado una era de “normalización”, y han posibilitado el cuestionamiento y abandono progresivo de instituciones sociales y educativas aisladas y centralizadas, para dar paso a iniciativas de carácter comunitario y al movimiento de Integración Escolar (Parrilla, 1992, p. 53).

En este mismo sentido, la interdisciplinariedad asume también un papel protagónico en la integración escolar. A través de ella, la escuela, los docentes, los otros profesionales involucrados, los padres de familia y la comunidad participan en la integración, ubicando sus experiencias, conocimientos y voluntades hacia el mismo objetivo: integrar a los niños con necesidades de educación especial.

Según Parrilla (1992, p. 55), los principios rectores de los procesos de inclusión educativa son:

- La existencia de un *continuum* de diferencias individuales, lo que supone una ruptura con la dicotómica separación tradicional entre alumnos normales y especiales.
- Una educación abierta a la diversidad, puesto que cada alumno tiene aspectos comunes y diferentes respecto de sus compañeros.
- Las necesidades educativas de los alumnos tomadas como criterio para las decisiones educativas. Lo esencial para el emplazamiento de los alumnos no es una categoría deficitaria, sino las posibilidades educativas que se les pueden ofrecer.
- Un nuevo lenguaje acorde a la diversidad.
- Una distribución y participación equitativa de/en recursos educativos.
- La continuidad curricular y didáctica y la necesidad de un currículum apropiado a las diferencias individuales.
- La organización de la integración escolar como un proceso singular y flexible.
- Una escuela abierta y comprometida con el medio social.
- La reconsideración de los roles y formación del profesorado.
- Una ampliación de las figuras profesionales tradicionales para el desarrollo de los propósitos integradores.
- La revalorización y/o actualización del concepto de educación.

- La búsqueda de datos que permitan el mejoramiento de los procesos de inclusión, a través de una investigación educativa abierta a la diversidad.

En la reconsideración de roles, el profesorado y los otros profesionales involucrados deben tomar en cuenta que la **normalización** le exige trabajar en equipos cohesionados, en compartir información, en elaborar estrategias conjuntas y en buscar el mejor interés del alumno mediante la oportuna aplicación de los conocimientos de cada profesional que intervenga.

2.7 Formas de integración

Jarque (1985, p. 32) ha propuesto distintas formas de integración que permiten condiciones de vida más normalizadas y que deben desarrollarse tanto en el marco escolar, como en el laboral y el comunitario. Éstas son:

- *La integración física*, que se refiere a la reducción de distancias entre las personas con o sin discapacidad.
- *La integración funcional*, que implica la utilización de los mismos medios y recursos por parte de los discapacitados y los que no lo son.
- *La integración social*, que significa un acercamiento social entre las personas con o sin discapacidad, mediante interacciones espontáneas y establecimiento de lazos afectivos.
- *La integración a la comunidad*. Constituye el último eslabón en la integración e implica condiciones de vida normales con idénticas atribuciones y obligaciones que el resto de los ciudadanos.

De esta forma de integración, acerca de la integración a la comunidad se busca que el sujeto se inserte como un elemento más, que sea reconocido como tal, que reciba el mismo trato y que tenga la capacidad de elegir, tanto como alguno que se considera regular. En este sentido, la interdisciplinariedad se amplía a la comunidad como nunca antes, aprovechando las capacidades de todos para establecer un orden que sea capaz de identificar en las diferencias una oportunidad de convivencia.

Desde la perspectiva educativa, la integración pugna por la escolarización conjunta de alumnos “normales” y con discapacidades, y aboga por la inserción de la educación especial que aprovecha las capacidades del docente y de un grupo de profesionales para la atención adecuada y necesaria a cada alumno, según sus diferencias individuales.

No pretende entonces eliminar la educación Especial, sino evitar la identificación de ésta con los centros especiales, defendiendo la atención integral más allá de la acción docente y de la consideración de las necesidades de cada alumno en forma individualizada, adaptando los programas, los métodos y los recursos en cada caso concreto en el marco de la educación regular (Jarque, 1985, p. 21).

CAPÍTULO 3

INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

3.1 Dificultades en la implementación de la interdisciplinariedad

Existen una serie de impedimentos que obstaculizan la universalidad de la educación básica, de la educación inclusiva y de la interdisciplinariedad para aquellos niños que deben integrarse o incluirse al sistema educativo.

En general, una escuela inclusiva debe ofrecer una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística (Booth y Ainscow, 2000, p. 101), lo que significa que el aspecto de inclusión, no se limita a los alumnos y alumnas con NEE. No obstante ello, en la práctica, la implementación de las acciones que lleven a la inclusión y de ella a la interdisciplinariedad enfrentan dificultades diversas.

Entre ellas, lo relativo al reordenamiento político y cultural dentro de las escuelas, así como de sus prácticas, limita brindar soluciones a las diversas necesidades de los alumnos. En ese sentido, las escuelas deben ser entes que cambian, que aceptan y que integran más allá de un poder distinto al educativo.

A pesar de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) entrega libros de texto de modo gratuito a los niños que asisten a las escuelas primarias públicas, muchos padres, debido a su condición de desempleo y/o pobreza, no tienen recursos para sostener los demás gastos que implica asistir a un centro educativo, como lo son los uniformes, útiles, materiales y transporte, entre otros.

Esta situación es aún más adversa para aquellos alumnos con necesidades especiales. De acuerdo a las políticas nacionales, los servicios de apoyo están obligados a brindar a los niños con NEE los recursos necesarios,

ya sea que se trate de discapacidades permanentes o temporales (SEP, 2000, p. 33).

De acuerdo a La Ley General de Educación en el Artículo 41 (Ramos y Fletcher, 1998, p. 31), estos servicios de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales tendrían que atender a todos los niños que lo necesitaran para poder llevar adelante su aprendizaje, ejerciendo así el derecho a la educación de niños y de sus padres.

A pesar del ordenamiento anterior, la propia Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006, p. 13) señala que los servicios de educación del personal docente para las NEE, brindaba ayuda sólo al 8% de las personas con discapacidad.

Respecto a las Unidades de Servicio de Atención para Escuelas Regulares (USAER), éstas deben estar compuestas por un director, dos maestros de educación especial y, en ciertas ocasiones, un equipo de apoyo especial, como por ejemplo un fonoaudiólogo, un psicólogo y/o un trabajador social, todos ellos trabajando en conjunto y coordinados hacen de la interdisciplinariedad una realidad. Cada USAER debería atender a cinco escuelas y un docente de educación especial tendría que brindar asistencia a cada una de estas escuelas durante una semana entera.

Según la *Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa* (Áviles, 2006, p. 8), el 72% del personal docente considera que la Secretaría de Educación no brinda los recursos económicos y materiales para que los maestros puedan trabajar eficazmente en la enseñanza e inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, de donde la interdisciplinariedad aun no es una realidad del todo certificable.

La intención de las políticas educativas cada vez más inclusivas en las escuelas debe traer cambios fundamentales en los cargos y responsabilidades de los educadores. Esos cambios, generalmente no se encuentran

acompañados de un análisis previo de sus creencias y actitudes relacionadas con la inclusión. El reto de la inclusión depende de profesorado en gran medida, e análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son fundamentales para el desarrollo de la inclusión, pues diversas investigaciones sobre el pensamiento del profesor demuestran que este análisis define los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio (Chiner, E. 2011)

La inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular tiene obstáculos desde la cantidad de recursos materiales y humanos dispuestos para el proceso de integración. Aunado a ello, ocurre que las representaciones sociales y las creencias sobre inclusión y discapacidad aun no son generalizadas entre los educadores (Llorens Ferrer, 2012, p.4).

Las representaciones sociales se presentan como fenómenos, bajo formas variadas, como imágenes que amalgaman tanto significados como sistemas de referencia, que posibilitan la interpretación de aquello que se experimenta. Se trata de categorías que permiten clasificar circunstancias, fenómenos y sujetos con los que se entabla una relación (Moscovici, 1989).

En este mismo sentido, el trabajo en equipo interdisciplinario propuesto por la escuela Inclusiva, generalmente es muy complicado que cristalice; pues como ya se mencionó, organizar éste requiere de un cambio tanto en los enfoques ideológicos, como actitudinales, de los padres, docentes y directivos de cada plantel.

Las escuelas *integradoras* deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, lo que significa que cada docente debería contar con el apoyo de la familia para implementar estrategias de atención eficiente, no sólo pedagógica sino también emocional. El trabajo de equipo interdisciplinario tendría que enfocarse en lograr la aceptación de los niños y niñas “*especiales*” dentro de la comunidad escolar. Sin embargo, la desvinculación del trabajo docente entre cada grado, impide dar un seguimiento óptimo a cada caso de alumnos con NEE.

Entre las dificultades para lograr la inclusión educativa que inciden sobre la interdisciplinariedad son (González, 2011, p. 11):

- El estrés emocional de los padres.
- Evitación de los profesores con los alumnos que presentan discapacidad intelectual.
- Falta de capacitación en los docentes.
- En la etapa de educación secundaria, la falta de aceptación entre los propios compañeros.
- Maltrato físico hacia estos alumnos.
- Dificultades de los alumnos para relacionarse con los demás.
- La negación a incorporar a la escuela regular a niños con NEE y derivarlos a centros especializados.
- El nivel de frustración al que se encuentran sometidos los alumnos, cuando las tareas solicitadas les resultan sumamente difíciles.
- Falta de motivación en los alumnos y de orientación práctica en una parte importante de los profesores, para comprenderla y buscar alternativas de solución.

En cuanto al enfoque interdisciplinario que pretende las USAER, ésta enfrenta una problemática referida a la interacción de los distintos profesionales que conforman el equipo en cuanto a su comunicación y al consenso en la toma de decisiones. Además, la realidad de la mayoría de las escuelas es que la atención a las problemáticas educativas de los alumnos y alumnas que no se han podido integrar de manera eficiente, solamente es brindada por una

persona, casi siempre con un perfil profesional de Psicología, lo que reduce el enfoque de las situaciones y limita las acciones a aplicar.

Otro aspecto importante son los contextos sociales que rodean a cada escuela. El trabajo de integración en cada plantel, debe considerar qué tipo de entorno social y cultural tiene para valorar las alternativas de apoyo en el proceso de inclusión. De ello, el trabajo en equipo interdisciplinario es la alternativa ante la carencia de personal proporcionado por la USAER.

3.2 Condiciones previas a la inclusión educativa

El camino hacia el proceso de inclusión requiere de una voluntad política, acuerdo social, valores justos y equitativos, pero no depende únicamente de la formación de los educadores.

El progreso también depende de la correcta toma de decisiones sobre los cambios que requieren el diseño y desarrollo del currículum; sobre la dotación y redistribución de los recursos humanos y materiales, con sistemas de apoyo y asesoramiento; sobre la organización de los centros, tomando en cuenta los tiempos y espacios para la colaboración del profesorado en un marco flexible y autónomo que promueva la participación de la comunidad y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje más en el alumnado que en el docente.

El apoyo de cada una de las USAER puede ser de orden curricular, y en este caso hace posible el despliegue de estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento en el proceso de la planificación de las actividades didácticas, en acuerdo con los enfoques de cada asignatura y la diversificación de la enseñanza para que impacte mediante las acciones de los docentes en el desarrollo de competencias en todos los alumnos y alumnas.

Luego de ser concebida la planeación estratégica en el MGEE (Modelo de Gestión Educativa Estratégica) como columna vertebral que articula principios, componentes, instrumentos y procesos para alcanzar los objetivos

establecidos por la escuela, es imprescindible para la USAER conocer sus planteamientos y el método para su construcción, condición que hará posible realizar un ejercicio de análisis y colaboración en la construcción del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y del Plan Anual de Trabajo (PAT) de cada escuela, que detonen la identificación de aquellos aspectos que en cada una de las dimensiones de la gestión escolar (pedagógica-curricular, organizativa, administrativa y de participación social) ayudan o obstaculizan los procesos de aprendizaje y participación de los alumnos y alumnas, así como reconocer, en torno al aprendizaje de los alumnos, las prioridades de la escuela para definir estrategias y colaborar con la escuela en la mejora del logro educativo.

Mediante los cuatro momentos de trabajo, el proceso de atención de la USAER, implica promover la interdisciplinariedad, donde el colegiado elabore significados comunes y compartidos para planear, organizar, implantar, dar seguimiento, sistematizar y evaluar los apoyos a las escuelas.

Durante el proceso de atención, es donde la función del director o la directora de la Unidad adquiere un papel de trascendencia, toda vez que debe ejercer su liderazgo y ofrecer a su personal las orientaciones, el acompañamiento y la asesoría necesaria y adecuada para llevar a cabo el proceso con apego a los principios de la educación inclusiva.

Aunado a la intervención de la USAER, cada escuela regular debe llevar a cabo las siguientes acciones:

- La colocación de rampas en lugares estratégicos para facilitar la movilidad de aquellos alumnos con dificultades para trasladarse.
- La implementación de actividades que toquen el tema de la inclusión, como pláticas, obras de teatro, teatro guiñol, etc., Para sensibilizar a los Padres de Familia, a los Profesores, a los

Alumnos y a la comunidad en general sobre la importancia de respetar las diferencias y convivir con las personas.

- Incorporar tanto a los alumnos regulares como a los que tengan NEE, en la creación de carteles, periódicos murales, representaciones, etc., que inviten a la comunidad a la reflexión sobre estos aspectos.
- Invitar a los padres de familia a configurar comisiones que faciliten la entrada y salida de los alumnos del plantel, para evitar accidentes con los niños y niñas con NEE.

En cuanto a lo que respecta a los docentes, se hace necesario tocar estas temáticas dentro de la Juntas de Consejo Técnico, con el fin de expresar opiniones, ideas, creencias, etc., sobre lo que cada uno entiende como discapacidad y cómo ésta afecta el aprendizaje académico del niño o niña que la padece. También se hace necesario que adquieran la información indispensable que les ayude a comprender las limitaciones y alcances de cada uno de sus alumnos.

Cada escuela regular debe integrar a su comunidad estudiantil, si permite la participación democrática de docentes y padres de familia, pues ésta implica la participación y compromiso de los que intervienen. Si se toma en cuenta la opinión de todos, se generan vínculos de confianza que pueden llevar a la cooperación, y así lograr el tan anhelado trabajo de equipo interdisciplinario.

De igual modo, una participación activa facilita establecer vínculos de comunicación con la USAER y los profesionales de la educación que la integren. Si las instituciones educativas quieren ser más inclusivas avanzando hacia una respuesta educativa acorde a las características heterogéneas y diversas de sus alumnos, es fundamental reflexionar sobre el tipo de organización y funcionamiento de las diferentes instancias, la implementación o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación

de todo el conjunto educativo, la utilización de los recursos y las prácticas educativas.

De lograrse esto, sin duda se estarían configurando los centros escolares como auténticas “Comunidades de Aprendizaje”, abiertas a la participación de todos, profesores, alumnos, familiares, voluntarios y comunidad, donde se implementen estrategias de colaboración, ayuda mutua y donde la interdisciplinariedad sea una realidad en la inclusión de alumnos con necesidades especiales de educación.

3.3 Trabajo interdisciplinario para alumnos con necesidades educativas especiales

El trabajo interdisciplinario es fundamental no sólo a la hora de abordar la educación de un niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino también para lograr integrarse al ámbito escolar. Quienes pueden lograr esta meta, son los actores educativos principales: la familia y los docentes, respaldados en todo momento por los servicios de apoyo; es por ello que se habla de un trabajo en conjunto.

Los servicios de apoyo institucionales en el nivel de educación básica, como ya se mencionó, los configuran las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). También existen los denominados Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales brindan soporte específico a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, relacionadas con discapacidades en su proceso de integración educativa.

Según plantea la Secretaría de Educación, en estos servicios, participan en los planteles de manera temporal; es decir, ninguna escuela cuenta con un servicio propio. Sin embargo, se trabaja bajo la suposición de que tanto la

USAER, como el CAPEP y el CAM, darán una guía clara y precisa acerca de estrategias que, tanto los docentes como los padres podrán aplicar en la atención a niños y niñas con NEE. En ese sentido, los servicios de apoyo, deben facilitar a las escuelas las herramientas necesarias para la organización, el funcionamiento, el trabajo en el aula y los modos de enseñanza; así como establecer relaciones pertinentes y productivas entre los docentes y las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

De acuerdo al documento *Propuesta Educativa para las Escuelas*, elaborado en por la Subsecretaría de Educación Pública (SEP, 2005, p. 18), hay una serie de actividades que pueden mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje para alumnos con NEE, y que pueden enriquecer la práctica docente:

- Vincular propósitos y contenidos de dos o más asignaturas.
- Concretar los contenidos de las materias, con una perspectiva holística del currículo a través de una temática global.
- Vincular contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Considerar periodos de tiempo adecuados a las condiciones y características de los alumnos.
- Utilizar materiales didácticos innovadores y creativos.
- Organizar a los alumnos en agrupaciones flexibles y heterogéneas.
- Propiciar el trabajo cooperativo.
- Ofrecer las ayudas necesarias a cada alumno.

A continuación, se muestran una serie de matrices que describen los objetivos del trabajo interdisciplinario, entre los directivos, los docentes, los alumnos con NEE, sus familiares y los servicios de apoyo, en las diferentes etapas del aprendizaje, desde la detección hasta el seguimiento y evaluación.

TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN LA DETECCIÓN INICIAL O FASE EXPLORATORIA

Ambito	Escuela	Familia	Alumnos
Personal			
Maestro de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la elaboración del proyecto escolar en donde brinda su servicio. ▶ Realiza visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior. ▶ Desarrolla estrategias de ajuste metodológico conjuntamente con los maestros de grupo que así lo requieren. ▶ Participa en los Consejos Técnicos Escolares, apoyando en la definición de las acciones para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, tanto en el contexto escolar como en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en las reuniones de inicio de ciclo escolar presentando los principales propósitos y metas del servicio de apoyo. ▶ Convoca a padres y madres de familia o tutores para entrevistarlos y replantear la evaluación psicopedagógica, en caso de que así se haya definido en el ciclo escolar anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observa a los alumnos que recibieron apoyo por parte de algún servicio de educación especial durante el ciclo escolar pasado, para determinar si aún requieren de apoyo o no. ▶ Observa a los alumnos con discapacidad evidente o que desde la inscripción se identificaron para determinar si requieren algún apoyo específicos.
Psicólogo Trabajador social Maestro de comunicación Especialista	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la elaboración del proyecto escolar de aquellas escuelas, que según su especialidad, requieren mayor acompañamiento. ▶ Realiza visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior. ▶ Apoya en el desarrollo de ajustes metodológicos de acuerdo con su área, en los grupos que lo requieren, conjuntamente con el maestro de apoyo y los maestros de grupo. 		
Director	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Acuerda con el director de la escuela la participación del servicio de apoyo en la escuela. ▶ Participa en reuniones para la construcción del proyecto escolar de algunas escuelas. ▶ Presenta al director de la escuela y supervisa la planeación del servicio de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en las reuniones de inicio de ciclo escolar presentando los principales propósitos y metas del servicio de apoyo. 	<p style="text-align: center;">INCIDENCIA CON EL SERVICIO DE APOYO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Coordina la construcción de la planeación del servicio de apoyo.

Ambito Personal	Escuela	Familia	Alumnos
Maestro de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Define, junto con el maestro de grupo, quiénes participarán en la evaluación psicopedagógica y los convoca a una reunión. ▶ Define, conjuntamente con el personal del servicio de apoyo quién participará en la evaluación psicopedagógica, los instrumentos y técnicas que se utilizarán. ▶ Participa en la evaluación psicopedagógica aplicando instrumentos que brinden información sobre el contexto escolar y áulico. ▶ Convoca y coordina, conjuntamente con el maestro de grupo, la reunión para la elaboración del informe psicopedagógico. ▶ Elabora, junto con el maestro de grupo, el informe de la evaluación psicopedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Convoca, conjuntamente con el maestro de grupo, a la familia o tutor del alumno para que participe en el proceso de evaluación psicopedagógica y en la elaboración del informe de esta evaluación. ▶ En caso de ser necesario informa y entrevista a la familia o tutor del alumno, conjuntamente con el maestro de grupo, para obtener información sobre formas y estrategias que utilizan en la crianza y educación de su hijo o hija. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la aplicación de instrumentos y técnicas que ayuden a conocer el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y motivación para aprender de los alumnos evaluados y algún otro aspecto que ofrezca información sobre el aprendizaje del alumno, como su desarrollo en áreas específicas, como la motora, intelectual, de comunicación, entre otras. ▶ Corrobora esta información con los elementos que aporte el maestro de grupo.
Trabajador social	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en las reuniones convocadas por el maestro de apoyo. ▶ Observa el trabajo en las aulas, constando asistencia, puntualidad, higiene, manejo de reglas, salud, disposición de útiles escolares, etcétera. ▶ Participa en la reunión para la elaboración del informe psicopedagógico ofreciendo resultados de los instrumentos aplicados. ▶ Ofrece propuestas, con base en los resultados obtenidos de todo el equipo, del apoyo que el maestro de grupo, la familia o el alumno necesita. ▶ Se compromete a brindar los apoyos del área de trabajo social para responder a las necesidades educativas especiales del alumno. ▶ Participa en la identificación de las condiciones físicas, humanas y materiales de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aplica instrumentos para obtener información sobre los antecedentes del desarrollo del alumno y para conocer el contexto familiar y social del alumno. ▶ Realiza visitas domiciliarias para complementar la información. <p>Nota: Si se considera necesario realizar entrevistas a la familia o tutores del alumno por parte de las diferentes áreas (psicología, comunicación, área específica, etcétera), el trabajador social se encarga de rescatar los datos generales del alumno y de la familia a través de los documentos con los que cuenta la escuela y si es necesario complementarlos, concerta una entrevista con la familia o el tutor. Los datos obtenidos los comparte con el resto de los especialistas con la intención de no solicitar la información más de una vez a la familia o tutor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Se acerca al alumno para conocer su desarrollo físico, estado de salud y hábitos de higiene.

Ambito	Escuela	Familia	Alumnos
Personal			
Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Realiza visitas al aula y otras áreas de la escuela para aplicar algunos instrumentos de acuerdo con su área que le ofrezcan información sobre el contexto escolar del alumno. ▶ Participa en la reunión para la elaboración del informe psicopedagógico ofreciendo resultados de los instrumentos aplicados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ En caso de que requiera de información más específica de su área, que no se encuentre reflejada en la entrevista realizada por el trabajador social, cita a los padres para pedirles la información necesaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a conocer el área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales, de conducta y del área intelectual (si se considera necesario) o de algún otro aspecto que ofrezca información psicológica del alumno, siempre dentro del marco del currículo básico.
Maestro de comunicación			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a conocer el desarrollo comunicativo lingüístico y las competencias comunicativas del alumno y de la influencia del contexto.
Especialista			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a identificar barreras para el aprendizaje y la participación del alumno con discapacidad.
Director	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gestiona con el director de la escuela los tiempos y los espacios para la elaboración de la evaluación psicopedagógica y del informe de evaluación psicopedagógica. ▶ Participa en las reuniones de planeación de la evaluación psicopedagógica o de elaboración del informe que necesiten mayor apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Convoca, conjuntamente con el director de la escuela, a la familia o tutor de los alumnos a los que se les realizará la evaluación psicopedagógica. ▶ En caso de ser necesario informa y entrevista a la familia o tutor del alumno para obtener información sobre el contexto familiar y social del alumno. 	<p>INCIDENCIA CON EL SERVICIO DE APOYO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Analiza, junto con el equipo interdisciplinario, la pertinencia de la realización de las evaluaciones psicopedagógicas. ▶ Da el visto bueno en la determinación de las personas que participarán en cada evaluación psicopedagógica y de los instrumentos aplicados. ▶ Supervisa que se lleven a cabo las evaluaciones psicopedagógicas y el informe de las mismas. ▶ Solamente en casos necesarios, participa en el proceso de evaluación psicopedagógica de algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Fuente: *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, SEP, 2006

Ambito	Escuela	Familia	Alumnos
Personal			
Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Realiza visitas al aula y otras áreas de la escuela para aplicar algunos instrumentos de acuerdo con su área que le ofrezcan información sobre el contexto escolar del alumno. ▶ Participa en la reunión para la elaboración del informe psicopedagógico ofreciendo resultados de los instrumentos aplicados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ En caso de que requiera de información más específica de su área, que no se encuentre reflejada en la entrevista realizada por el trabajador social, cita a los padres para pedirles la información necesaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a conocer el área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales, de conducta y del área intelectual (si se considera necesario) o de algún otro aspecto que ofrezca información psicológica del alumno, siempre dentro del marco del currículo básico.
Maestro de comunicación			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a conocer el desarrollo comunicativo-lingüístico y las competencias comunicativas del alumno y de la influencia del contexto.
Especialista			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a identificar barreras para el aprendizaje y la participación del alumno con discapacidad.
Director	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gestiona con el director de la escuela los tiempos y los espacios para la elaboración de la evaluación psicopedagógica y del informe de evaluación psicopedagógica. ▶ Participa en las reuniones de planeación de la evaluación psicopedagógica o de elaboración del informe que necesiten mayor apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Convoca, conjuntamente con el director de la escuela, a la familia o tutor de los alumnos a los que se les realizará la evaluación psicopedagógica. ▶ En caso de ser necesario informa y entrevista a la familia o tutor del alumno para obtener información sobre el contexto familiar y social del alumno. 	<p>PRESENCIA CON EL SERVIDOR DE APOYO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Analiza, junto con el equipo interdisciplinario, la pertinencia de la realización de las evaluaciones psicopedagógicas. ▶ Da el visto bueno en la determinación de las personas que participarán en cada evaluación psicopedagógica y de los instrumentos aplicados. ▶ Supervisa que se lleven a cabo las evaluaciones psicopedagógicas y el informe de las mismas. ▶ Solamente en casos necesarios, participa en el proceso de evaluación psicopedagógica de algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Ambito	Escuela	Familia	Alumnos
Personal			
Maestro de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conjuntamente con el maestro de grupo, coordina la elaboración de la propuesta curricular adaptada convocando a los especialistas que participaron en el informe psicopedagógico. ▶ Acuerda, conjuntamente con el maestro de grupo, las adecuaciones en la metodología y en la evaluación que se requieran, así como en los contenidos y propósitos en caso de que se requieran adecuaciones significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Convoca a la familia en la elaboración de la propuesta curricular adaptada. ▶ Solicita de la familia o tutor, información que enriquezca la propuesta curricular adaptada del alumno. ▶ Identifica necesidades de la familia, que giren entorno de la situación del alumno. ▶ En caso de ser necesario, ofrece información clara y oportuna a la familia o tutor del alumno sobre instancias fuera de la escuela que pueden apoyar a la familia o al alumno según el área. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en la aplicación de instrumentos y técnicas que ayuden a conocer el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y motivación para aprender de los alumnos evaluados y algún otro aspecto que ofrezca información sobre el aprendizaje del alumno, como su desarrollo en áreas específicas, como la motora, intelectual, de comunicación, entre otras. ▶ Corrobora esta información con los elementos que aporte el maestro de grupo.
Trabajador social	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Con base en los resultados obtenidos de todo el equipo, cada especialista ofrece propuestas del apoyo que el maestro de grupo, la familia y/o el alumno necesita. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ En caso de ser necesario, coordina el enlace con otras instituciones que ofrezcan apoyos complementarios y/o extracurriculares específicos al alumno.
Psicólogo Maestro de comunicación. Especialista	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Se compromete a brindar los apoyos de su área específica para responder a las necesidades educativas especiales del alumno. 		
Director	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gestiona con el director de la escuela los tiempos y los espacios para la elaboración de la propuesta curricular adaptada. ▶ Participa en las reuniones de planeación de las propuestas curriculares adaptadas de aquellos casos que requieran de mayor apoyo. 		<p>INCIDENCIA CON EL SERVICIO DE APOYO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Analiza, junto con el equipo interdisciplinario, la pertinencia de la realización de las propuestas curriculares adaptadas con base en las evaluaciones psicopedagógicas realizadas. ▶ Supervisa que se lleven a cabo las reuniones para la elaboración de las propuestas curriculares adaptadas. ▶ Da el visto bueno a las propuestas curriculares adaptadas y realiza seguimiento de ellas.

Ambito	Escuela	Familia	Alumnos
Personal			
Maestro de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Incide para que en la planeación de la escuela se especifiquen los apoyos que den respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos, estableciendo los responsables de ofrecerlos. ▶ Ayuda al maestro de grupo durante su planeación docente, asegurándose de que se especifiquen los apoyos que requieren los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, establecidos en la propuesta curricular adaptada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Desde su área, ofrece estrategias específicas a los integrantes de la familia para favorecer el aprendizaje y la participación del alumno en el hogar y en el contexto social en el que se desenvuelve (de manera individual, en grupos específicos de su área o en grupos de reflexión de padres y madres de familia). ▶ Apoya a la familia para una mayor comprensión y manejo del caso (orientación directa, canalización a otra instancia y seguimiento). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Si es necesario, ofrece apoyos específicos al alumno, en el área de aprendizaje, priorizando su atención dentro del salón de clases.
Trabajador social	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Realiza el seguimiento de los apoyos para la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela y en el aula (organización de espacios físicos, señalizaciones para alumnos con discapacidad visual o auditiva, accesibilidad, materiales didácticos, entre otros). 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Realiza, de manera vinculada con la familia, la escuela y el especialista del servicio de apoyo que corresponda, el seguimiento de los apoyos fuera de la escuela (solo en los casos que sean necesarios).
Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Realiza visitas de observación a las aulas para trabajar con el maestro de grupo, ofreciéndole algunas estrategias que, desde su área, pueden favorecer la participación y el aprendizaje del alumno que presenta necesidades educativas especiales. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Si es necesario, ofrece apoyos específicos al alumno en el área de adaptación e inserción social y aspectos emocionales, priorizando su atención dentro del salón de clases.
Maestro de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mantiene vinculación con el maestro de grupo y con el maestro de apoyo en aquellos casos en que se brinda apoyo específico. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Si es necesario, ofrece apoyos específicos al alumno en el área de comunicación, priorizando su atención dentro del salón de clases.
Especialista			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ofrece apoyos específicos a los alumnos con discapacidad, (enseñanza del sistema Braille, uso del abaco Crammer, manejo de tableros de comunicación, oración o Lengua de Señas Mexicana, apoyo para el desarrollo de las conductas adaptativas, etcétera).
Director	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Realiza visitas de seguimiento a la escuela y a las aulas para verificar que los apoyos por parte del personal del servicio de apoyo (establecidos en la propuesta curricular adaptada) se están llevando a cabo. ▶ Lleva a cabo, junto con el director de la escuela, las gestiones para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, en la escuela y en las aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en reuniones de trabajo que ofrece el servicio de apoyo a las familias o tutores de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. 	<p>INCIDENCIA CON EL SERVICIO DE APOYO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Supervisa que se lleven a cabo los apoyos específicos que se ofrecen a los alumnos en cada una de las áreas, establecidos en la propuesta curricular adaptada. ▶ Evalúa permanentemente la incidencia del servicio de apoyo en la escuela.

Fuente: Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, SEP, 2006

TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

Ambito Personal	Escuela	Familia	Alumnos
Maestro de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Junto con el maestro de grupo, evalúa la pertinencia de los apoyos especificados en la propuesta curricular adaptada. ▶ Participa en coordinación con el maestro de grupo, en las reuniones de evaluación de las propuestas curriculares adaptadas. ▶ Establece nuevos acuerdos con el director de la escuela, el maestro de grupo, la familia y resto del personal del servicio de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Evalúa, junto con la familia, y el resto del equipo interdisciplinario, la pertinencia de los apoyos que se ofrecen al alumno. ▶ Establece nuevos acuerdos con la familia o tutor sobre los apoyos que se ofrecerán al alumno. ▶ Da seguimiento a la situación de la familia para identificar cómo avanza en la satisfacción de sus necesidades. ▶ Junto con la familia o tutor dan seguimiento al trabajo de vinculación interinstitucional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entrevistan al alumno para conocer su opinión sobre los apoyos que recibe; si se considera que le están o no sirviendo, si se siente cómodo, entre otros.
Trabajador social Psicólogo Maestro de comunicación Especialista	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participa en coordinación con el maestro de grupo y el de apoyo, en las reuniones de evaluación de las propuestas curriculares adaptadas. ▶ Establece nuevos acuerdos con el director de la escuela, el maestro de grupo, la familia y el personal del servicio de apoyo. 		

Director	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gestiona con el director de la escuela los tiempos y los espacios para la realización de las evaluaciones de las propuestas curriculares adaptadas. ▶ Participa en las reuniones de evaluación de las propuestas curriculares adaptadas que necesiten mayor apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Convoca, conjuntamente con el director de la escuela, a la familia o tutor de los alumnos para su participación en las evaluaciones de las propuestas curriculares adaptadas. 	<p style="text-align: center;">INCIDENCIA CON EL SERVICIO DE APOYO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Supervisa que se lleven a cabo las evaluaciones de las propuestas curriculares adaptadas. ▶ Da el visto bueno de las evaluaciones de la propuesta curricular adaptada.
-----------------	---	---	--

Fuente: Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, SEP, 2006

Estas vinculaciones deberán tener lugar mediante la tarea conjunta de los servicios de apoyo y del personal de los centros de educación regular. El objetivo de dichas relaciones es otorgar a los alumnos la atención integral que requieren en diversas áreas como el deporte, la cultura y el ámbito social, recreativo y científico, además de la asistencia médica y las tareas de rehabilitación.

CONCLUSIONES

El presente ensayo, nace del interés por abordar la problemática de la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la escuela regular mediante la interdisciplinariedad.

A partir de la revisión y análisis de la bibliográfica fue posible delimitar conceptos clave en materia de educación inclusiva, *necesidades especiales de educación e interdisciplinariedad*. Es así que se logró el desarrollo de diferentes aspectos a considerar en un proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con NEE utilizando la interdisciplinariedad como una herramienta de educativa, de organización, pero sobre todo de apoyo a dichos alumnos.

Cada persona es un ser único e irrepetible, ya que la singularidad es una de sus notas esenciales, que se debe considerar como un valor en sí, sustento de su dignidad. El sistema educativo, particularmente la escuela de educación básica y en ella los profesionales de la docencia, se encuentran ante la demanda institucional y social de lograr la integración de alumnos que presenten características especiales, atravesando toda barrera de discriminación.

Para la incorporación e integración de los niños y niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales, debe llevarse a cabo un diagnóstico integral e interdisciplinario destinado a identificar el trastorno o déficit del estudiante, así como las NEE específicas que éste le genera, a partir de lo cual se podrá determinar la respuesta educativa y los apoyos especializados que se requieren, para que puedan progresar en sus aprendizajes, dentro del contexto escolar en el que se encuentran inmersos.

La escuela inclusiva y su equipo *interdisciplinario* debe ser utilizada para ofrecer a cada uno de sus estudiantes el poder aprender a vivir y trabajar con sus pares, en contextos culturales y sociales específicos; de manera tal que

puedan integrarse no sólo en la comunidad escolar, sino también encuentren recursos para relacionarse de manera óptima con su comunidad cercana.

Pedagógicamente hablando, se debe ofrecer una igualdad de oportunidades al reconocer el derecho a la diferencia y al pluralismo cultural y al existir mecanismos de individualización con base a las necesidades de los alumnos, así como cuando se realiza un aprendizaje diferenciado.

Cabe señalar que el significado de Necesidades Educativas Especiales no sólo involucra a alumnos o alumnas que presenten alguna discapacidad notoria, sino que también incluye a aquellos niños que presenten problemas de aprendizaje, retrasos madurativos, alteraciones emocionales o dificultades en la conducta, ya sea por razones culturales, económicas o familiares.

En el ámbito educativo, la diversidad entre el alumnado se manifiesta en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, exigiendo una adecuada atención educativa interdisciplinaria si se pretende proporcionar a todos ellos una educación de calidad, siempre y cuando se respete el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta manera la atención a la diversidad en el principio que debe presidir su educación.

Por esta razón, avanzar hacia prácticas inclusivas que involucren la interdisciplinaria requiere una buena aceptación entre lo nuevo y lo viejo, estableciendo un proceso que colabore con cada centro educativo para poner en movimiento, para avanzar por un sendero seguro aunque al principio se produzca una situación de conflicto entre el pasado, el presente y el futuro más inmediato. Tal aceptación no surge de la nada, sino de un trabajo organizado y sistemático que incluyan a los alumnos, padres de familia, profesionales y comunidad circundante a la escuela, para la toma de decisiones y búsqueda de alternativas concretas y factibles.

Esto supone cuestionarse los valores vigentes, apostando por los valores de la inclusión, que se encuentran relacionados con cuestiones tales como equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, y el derecho que niños y los jóvenes tienen a una educación integral, que promueva el desarrollo de sus capacidades. En este sentido, la interdisciplinariedad hace sentido con la comunidad, con el interés común y con la utilización de las capacidades de cada uno para lograr un objetivo superior.

Una importante parte de la integración e inclusión educativa mediante la interdisciplinariedad, es que los alumnos con NEE, sean acogidos por el grupo de sus iguales, si los docentes y profesionales han trabajado arduamente en el proceso de adaptación curricular, también deberán trabajar con la comunidad en la constante reflexión y aceptación de los alumnos con el grupo escolar.

Los niños sobre todo, cuando se les capacitan en el proceso de aceptación e integración, son los primeros promotores de la inclusión escolar. Para que ello resulte, será de vital importancia el abordaje interdisciplinario, basado en una buena comunicación por parte de todos los profesionales y actores involucrados.

El equipo interdisciplinario, cuando existe, debe contemplar, en su abordaje de los niños, niñas y adolescentes con NEE, un proceso de evaluación pedagógica que aportará información relevante de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje de sus alumnos, permitiéndoles –al mismo tiempo- diseñar respuestas educativas ajustadas a la diversidad en el aprendizaje.

Los equipos de trabajo interdisciplinarios pueden procurar relacionarse con otras instancias que ofrecen apoyos extraescolares a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, como ser el servicio médico, los profesionales en rehabilitación, representantes de centros culturales, entre otros.

Es así que, desde el docente de aula regular, el docente de apoyo y el resto del equipo interdisciplinario, podrían buscar la creación de un plan de acción en el aula, orientado a determinar qué tipo de trabajo se llevará a cabo con aquellos alumnos con NEE, a partir de la adecuación curricular pertinente, considerando siempre los recursos que tienen a mano.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, G. (2003). *La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad*. Video conferencia presentada en el I Simposio de Educación: "Por una atención a la diversidad". Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. (24-25 de septiembre 2003).

Angulo, G. (2001): *De Jomtiem a Dakar. Diez años de ayuda a la educación para todos*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Aviles, K. (2006). *Denuncian franco retroceso de la Educación Especial en el país*. Diario La Jornada, 31 de julio de 2006. México.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las Escuelas Inclusivas*. Narcea, Madrid.

Alberoni, F. (2003). *El arte de liderar*. Barcelona: Gedisa.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe, Madrid.

Beloin, K.S. (1998). *Strategies for developing inclusive practices in small, rural schools*. En *Rural Special Education Quarterly*, 17(1), 12-20.

Boiero, Marta y Estrada, Gabriela (2000). *Interdisciplinariedad y Multidisciplinariedad. Un Ensayo en la enseñanza de Finanzas y Administración Pública*. Facultad de Ciencias Económicas. Instituto de Desarrollo Regional. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Borrell, F. (2001). *Cómo trabajar en equipo*. Barcelona: Gestión 2000.

Booth, T & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. España, Universidad de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1995). *Declaración de Salamanca*. En http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (fecha de consulta: 29/08/13).

Chiner, E. (2011). *Las Percepciones y Actitudes del Profesorado hacia la Inclusión del Alunado con Necesidades Educativas Especiales como Indicadores del Uso de Prácticas Educativas Inclusivas en el Aula*. Tesis Doctoral, Universidad Alicante

Damm, X. (2009). *Representaciones y Actitudes del Profesorado frente a la Integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales en*

el Aula Común. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
3(1) 25 – 35

Dirección de Educación Especial (2007). *Rendición de Cuentas*. Dirección
de Educación Especial: México

Ferreyro, J. y Stramiello, C. (2007). *Resignificar la escuela como escenario
de participación*. En Revista Iberoamericana de Educación.
Septiembre 2008; Madrid; OEI. Documento en línea, consultado el
20 de diciembre de 2013, sitio: <http://www.rieoei.org>.

Forlin, C. & Sin, K.-F. (2010). *Developing support for inclusion: A
professional learning United Nations Children's Fund*. (2008). Annual
Inform UNICEF México Recuperado de
<http://www.unicef.org/mexico/spanish/informeUNICEF2008final.pdf>

García Pastor, C. (1999). *Diversidad e inclusión*. En A. Sánchez y otros
(Coords.): Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del
Siglo XXI (pp. 11-29). Servicio de Publicaciones de la Universidad,
Almería.

Guevara Niebla, G. (1996). La Relación Familia – Escuela en Educación
2001 (pp 6- 13)

González Gil, F. (2011). *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*. CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-gonzalez-gil.pdf>

Grau Rubio, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la Escuela Inclusiva*. Promolibro, Valencia.

Guevara Benítez, Y. (2012). *Trabajo multidisciplinario para la atención de personas con necesidades educativas especiales*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 15, p.12.

Hegarty, S. & Pocklington, K. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in Ordinary Schools*. Windsor: NFER-Nelson

Hernández Sampieri, Roberto y otros (1998). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill, México

INEE (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Principales resultados de la Población y Vivienda 2010*. INEGI: México.

Jarque, J.M. (1985). *La integración: perspectiva histórica y situación actual*. En Siglo Cero N° 101, Págs. 20-25.

Jiménez, Sergio (2009) "Elba confunde virus en discurso". Disponible: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/170861.html>. Fecha de consulta: 2/3/2014

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). *The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers*. Educational Research. 49, 365–382.

Katzenbach, J. (2000). *El trabajo en equipo: Ventajas y dificultades*. Barcelona: Granica.

Llorens Ferrer, (2012). *Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación*. FÒRUM DE RECERCA nº17.

Luz María Angélica (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Morín, Edgar (1983). *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*. Tecnos/UNESCO. Madrid.

Ortega, A. (1991). *El arte de negociar*. Salamanca: Retórica Comercial.

Ortiz González, María del Carmen (2000). *Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana*. Siglo Cero, Rosario.

Osorio Márquez, E. A. (2006). *La intervención interdisciplinaria, fundamento del trabajo en necesidades educativas especiales*. Revista UNIMAR. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/7>

Parrilla, A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Publicaciones de la Universidad, Sevilla.

Polaino-Lorente, A. y Abós Olivares, P. (1986). *Integración de deficientes mentales educables. Un estudio de actitudes docentes*. En Revista Española de Pedagogía N°172, Págs. 193-206, Madrid.

PREALC (Proyecto Regional Educativo para América Latina y el Caribe-2002/2017) (2008). *Educación de Calidad para Todos*. En: *Educación de Calidad para Todos y el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, Documento en línea,

consultado el 20 de diciembre de 2013, disponible en:
<http://portal.unesco.org>.

Robbins, S.P. (1992). *Comportamiento Organizacional*. México DF: Editorial Prentice Hall.

Ramos, E. & Fletcher, T. (1998). *Special education and educational reforms in Mexico: providing quality education to a diverse student population*. *European Journal of Special Needs Education*, 13 (1), 29-42

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (2002) *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Pirámide, Madrid.

Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

SEP (2005). *Propuesta Educativa para las Escuelas Multigrado*. SEP: México.

SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP: México

SEP (2009). *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba*. SEP: México

SEP (2000). *Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular*. SEP: México

SEP (2000) *Libro del Maestro. Tercer Grado*. SEP. México

SEP (2011). *Orientaciones para la intervención educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de educación básica*. SEP, México DF.

Smirnov, Stanislav N. (1982). *La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy. Fundamentos ontológicos y epistemológicos. Formas y funciones*. En L. Apostel et al, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. UNESCO, París.

UNESCO (2000). *Participación en la educación para todos: la inclusión de alumnos con discapacidad*. En Boletín EFA 2000.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular -USAER- (1994). *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 4. Dirección de Educación Especial: México.

Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla, Madrid.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia

Winter, R.S. (2000). *Manual de Trabajo en Equipo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

World Bank (2008). *Development economics LDB database*. Recuperado de http://devdata.worldbank.org/AAG/mex_aag.pdf