



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

**EL PSICÓLOGO EDUCATIVO DENTRO DEL MODELO DE
ATENCIÓN EDUCATIVA A ALUMNOS CON BARRERAS PARA
EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN**

Tesis

(Texto Teórico- Metodológico)

Para obtener el título de Licenciado en
Psicología Educativa.

Presenta:

GONZÁLEZ ROSAS VERÓNICA

Asesor:

Celia María del Pilar Aramburu Ceñal

Jurado de Examen Profesional

Mtra. María del Carmen Hernández Juárez

Mtr. Ignacio Lozano Verduzco

Mtra. Celia María del Pilar Aramburu Ceñal

Mtr. Pedro Antonio Herrera Ramos

Ciudad de México 2017

DEDICATORIA

Con amor y respeto dedico este trabajo

A mi madre Silvia Rosas Maceda,

A mi padre Mario González Agilar

A mi Hermano Mario Alberto González Rosas,

Y al Angel que siempre me cuida, mi abuela Elvira Maceda Mejía.

Que gracias a su amor, comprensión, apoyo y cuidados este sueño se está haciendo realidad.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi Asesora Celia María del Pilar Aramburu por su

Asesoramiento, paciencia y conocimientos brindados para la realización

Y conclusión de este trabajo y a la Universidad Pedagógica Nacional por acogerme y

Bríndame formación educativa durante 4 años.

ÍNDICE|

Resumen	4
Introducción	5
Justificación	6
1. Un modelo inclusivo	8
1.1 <i>El inicio de la inclusión</i>	13
1.2 <i>La inclusión educativa</i>	18
1.2.1 Una nueva visión del alumn@	22
1.2.2 Un cambio de perspectiva del profesor	24
1.2.3 El papel de la familia en la inclusión	27
1.3 <i>La filosofía de la inclusión</i>	28
2. México y la educación especial	36
2.1 <i>La inclusión y las políticas educativas</i>	43
2.1.1 políticas educativas para la calidad y equidad en un entorno inclusivo	45
2.1.1.1 Educación para migrantes	50
2.1.1.2 Una educación para los indígenas	51
2.1.1.3 Una educación para los niñ@s de la calle	53
2.1.1.4 Los niños en situación de Hospitalización	57
2.1.1.5 La inclusión para los alumn@s con discapacidad	60
2.1.1.6 Alumn@s con capacidades y aptitudes sobresalientes	61
2.2 <i>Los servicios de apoyo a la educación regular</i>	63
2.2.1 El proceso de atención de UDEEI	71
2.2.1.1 La atención de UDEEI dentro del contexto escolar	72
2.2.1.2 La atención del alumn@ con barreras dentro del aula escolar	73
2.2.1.3 La atención y orientación de las familias del alumn@ con barreras para el aprendizaje y la participación social	75
3. Rol del psicólogo(a) educativo en la Inclusión Educativa.	81
3.1 <i>Las funciones del psicolog@ educativo en el contexto escolar</i>	84
3.1.1 El Psicolog@ educativo en el centro educativo	88
3.1.2 El psicolog@ educativo y el docente	92
3.1.3 El psicolog@ como parte de la atención a la familia	93
3.2 <i>Los nuevos retos del Psicolog@ educativo en la educación del Milenio</i>	98
4. Conclusiones	118
5. Bibliografía	126

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo principal analizar y sintetizar el modelo de atención educativa y su relación con las barreras para el aprendizaje y la participación social en México, ya que la educación especial en México se ha ido transformando en los últimos años, primero con el movimiento de la integración educativa y ahora, de cara al proceso de educación inclusiva, se hace una reflexión sobre las políticas actuales en relación a esta educación inclusiva, tomando como parte de esta reflexión a l@s migrantes, a l@s niñ@s en situación de calle, en situación de hospitalización, alumn@s con discapacidad y con capacidades y aptitudes sobresalientes, desde un marco de la educación para tod@s.

Es por tanto que la unidad de educación inclusiva y educación especial (UDDEI) como agente involucrado en la atención de alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación social, nos hace reflexionar sobre su labor en las escuelas regulares y su labor dentro de los contextos anteriores mencionados, hay que decir que cada agente de esta unidad de apoyo es indispensable para la inclusión educativa. Pero como base para este trabajo hemos reflexionado como sobre el rol del psicolog@ educativo dentro de la atención a la diversidad como parte del sistema educativo, su relación con las familias y l@s profesor@s que son indispensables dentro del aprendizaje.

Es por tanto que el@ psicolog@ educativo utiliza las herramientas necesarias de la psicología educativa y de otras disciplinas para estudiar el aprendizaje y la enseñanza en situaciones asociadas a las diferentes barreras, por lo que su actividad profesional está relacionada con el aprendizaje, además de coordinarse con otr@s profesionales, teniendo por objetivo brindar ayuda complementaria que les permita superar la segregación en los sectores, así que este profesional es fundamental para la educación especial, teniendo una conciencia flexible hacia las necesidades de la sociedad.

INTRODUCCIÓN

El modelo inclusivo es uno de los grandes retos a los que se ha enfrentado la educación Mexicana en los últimos años, por lo cual es necesario que se haga una revisión de los logros educativos y sociales que se han tenido al respecto sobre este tema y cómo es que se puede llegar a mejorar. Pero la construcción de un modelo inclusivo conlleva a la participación de tod@s l@s ciudadan@s, de las autoridades gubernamentales y de las instituciones sociales, incluida la educación como institución, que puede favorecer la equidad y la justicia social hacia l@s excluidos no sólo del sistema educativo sino de la sociedad misma.

En el primer apartado se describe la transición de los hechos relevantes entre el modelo de integración educativa y el modelo de inclusión educativa, donde el proceso de cambio ha hecho que haya una evolución en los planteamientos y las propuestas actuales, en cuanto a la equidad, la calidad y la inclusión. Es por tanto que representa un avance muy significativo y relevante para modificar la exclusión y la discriminación de la diversidad social, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades.

En el apartado de México y la educación especial se tratará de dar una perspectiva desde la política educativa, en relación con la educación especial y su tránsito hacia la escuela inclusiva y la manera como ha sido concebida la educación especial y la inclusiva en nuestro país, lo importante es que tod@s l@s ciudadan@s tengan cabida en el sistema educativo, sin ser excluid@s.

Debido a que la educación desempeña un papel fundamental en la transformación de la sociedad, en el tránsito de la misma y su atención en la equidad y justicia: la educación debe ser la parte fundamental en torno a la cual gire la política de la inclusión social, de manera que la sociedad se vea reflejada en ella y se construya como modelo de democracia, libertad y tolerancia activa y creativa, es decir, un modelo de aceptación y de respeto total a las diferencias.

Por último en el apartado de los retos del psicolog@ educativo en la educación especial se mencionan los nuevos retos educativos, sociales y las posibilidades de este profesional al atender la problemática hacia l@s escolares: tendrá especial atención, en el saber hacer, para responder de una manera profesional a nuestra sociedad.

Justificación:

La atención a la diversidad surge en medida en que se institucionaliza y se incorpora a los servicios educativos con lo cual los recursos, los currículos y la enseñanza se han consolidado en equipos docentes determinantes ante la formación de l@s alumn@s en condición de discapacidad y las dificultades para su desarrollo y aprendizaje.

Por lo que el tema de la educación inclusiva implica considerar una transformación de la sociedad, con la construcción permanente de la democracia y la participación ciudadana: es preciso que la inclusión se dé en todos los sectores de la sociedad, sin distinción de condición económica, sociocultural, étnica, de género o de posición política.

En este sentido hay que mencionar que, con respecto a la educación en México, se han realizado políticas educativas con respecto a la educación especial y con esto se marca un avance hacia la educación inclusiva, la cual marca logros y debilidades que se han tenido al respecto, tal es el caso del@ psicolog@ educativo dentro de la educación inclusiva.

Por tanto es preciso decir que este trabajo tiene como fin realizar una reflexión sobre la educación inclusiva y los cambios realizados por la sociedad para la prevención y eliminación de la exclusión educativa y cómo es que este desarrollo nos lleva a nuevos retos educativos, sin olvidar las bases de las principales y diferentes investigaciones que se han hecho, puesto que la sociedad mexicana junto con l@s profesionales de la educación están aprendiendo a vivir con la diversidad y por tanto es preciso eliminar poco a poco la separación entre lo común y lo diverso.

Así se debe de reflexionar sobre las medidas tomadas para la atención a la diversidad y cuáles han sido las repercusiones sociales, políticas y educativas ante el tema de la inclusión, ya que no solamente se trata de que el sistema educativo integre a l@s alumn@s en condición de discapacidad a un aula regular, o que estos cuenten con los servicios de apoyo, sino que ell@s están en condiciones de equidad.

Por lo tanto y como menciona Marchesi (2002) es vital que en las escuelas con l@s profesor@s y la comunidad escolar sean corresponsables y estén comprometidos en una aceptación y labor educativa incluyente de calidad, con tod@s alumn@ sin exclusión.

Ante lo anterior, podemos mencionar que el tema de la inclusión es de gran trascendencia ya que no sólo estamos hablando de las personas en condición de discapacidad, sino de toda una sociedad que tiene que reflexionar sobre la importancia de la no exclusión y no

discriminación a población vulnerable, ya que tod@s somos una red que se hace más fuerte no sólo por las diferencias, sino por lo que cada un@ puede aportar a ella.

Por lo tanto, es importante que tomemos a la inclusión como un camino a seguir para evitar la discriminación y de esta manera formar una sociedad sólida, que permita a cada un@ desarrollarse plenamente en aspectos de su vida: es importante que se realice una labor ardua con el fin de crear sociedades incluyentes y en mejores condiciones para las personas en condición de discapacidad y con barreras para el aprendizaje y la participación.

1. UN MODELO INCLUSIVO

Conforme la sociedad se ha ido desarrollando se han manifestado diferencias notables en los grados de conciencia social acerca de la atención para las personas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social por lo mismo es preciso mencionar que la evolución hacia esta atención ha sido favorable, permitiendo el desarrollo de la educación inclusiva.

Así la práctica tradicional y segregada, que se puso de manifiesto durante mucho tiempo a la educación especial, se ha tenido que ir desplazando por los nuevos planteamientos teóricos, que se presentaron en los centros educativos y que han contribuido a una normalización e individualización en las personas que se encuentran en condición de discapacidad y con barreras para el aprendizaje y la participación social.

Es por eso que debemos empezar hablando de un concepto que nos lleva al proceso de normalización, el cual intentaba integrar a las personas en condición de discapacidad y con barreras para el aprendizaje y la participación social a un contexto escolar normalizado o regular, con flexibilidad, teniendo como tarea la de atender a tod@s las personas en condición de discapacidad: la integración educativa.

Esta integración educativa nos ayudó a dar un paso muy significativo en la educación especial, puesto que ya no solamente se tenía que hablar de una normalización y de los derechos humanos que tienen las personas en condición de discapacidad y como es que ést@s pueden llevar una vida social y laboral, modificándose así la de segregación y discriminación.

La integración fue un cambio significativo para las actitudes sociales y educativas pues fue una alternativa para la atención de las personas en condición de discapacidad, ya que propone una nueva intervención psicopedagógica, así como una didáctica y un curriculum que pudiera incluir a alumn@s que presentaban las necesidades educativas especiales y condiciones de escolarización en contextos que proporcionaran un desarrollo personal.

Con referencia a lo anterior Mel Ainscow (2009) comenta que la consecuencia del principio de normalización fue la posibilidad y el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad y recibir el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio, cultura y servicios sociales y poder permitir que l@s escolares estén en condiciones de proyectar un desarrollo integral.

Así la integración colaboró en la formación integral de las personas en condición de discapacidad en forma dinámica y participativa, atendiendo sus limitaciones y valorando sus capacidades, brindándoles la posibilidad de elegir su proyecto de vida (DGGE, 1991).

Por lo tanto, se tenía que asegurar que est@s alumn@s con necesidades educativas especiales recibieran una educación equilibrada y amplia puesto que no debía de haber ningún atraso ya que la integración adaptativa sucedía dependiendo del contexto y de las necesidades a las cuales se necesitaba atender.

Es preciso referirse a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumn@, mediante adecuaciones curriculares. Pues se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumn@s en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar (Parrilla, 1992).

Ante lo anterior Echeita (1998) menciona que el esquema de la integración resulto valido en su momento y muy particularmente en la fase de inicio del programa en el que era necesario mostrar que la integración era posible, por lo que la concentración de esfuerzos y sinergias era imprescindible para vencer las resistencias de las comunidades educativas frente a la integración.

Pero la integración educativa fue el proceso que implico, educar a niñ@s con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con l@s niñ@s que presentaban necesidades educativas especiales implicó la realización de adecuaciones para que tuvieran acceso al currículo regular (Bless, 1996). Hay que recordar que la integración era parte de un proceso social, ya que dependía de los parámetros políticos, educativos, morales, teóricos y prácticos, puesto que de esta manera se han podido elaborar políticas a favor de la integración, tomando en cuenta el marco cultural y de este modo evitar la discriminación a este sector de la población, por lo tanto era necesario conceptualizarla como un proceso constante, permanente acorde a las necesidades de las personas que hayan sido objeto/sujeto de atención.

Con lo anterior, hay que decir que este modelo integrador básicamente hacía referencia al proceso mediante el cual una persona en condición de discapacidad se incorporaba a la sociedad para tener una tarea concreta que desempeñar, disfrutando de los mismos derechos y obligaciones de l@s demás y aportando su especifica contribución.

Por lo que el nuevo desafío era poder dar respuesta a las diversas individualidades que existían dentro del contexto social, escolar y de esta manera, ofrecer nuevas formas de enseñanza, las cuales se planteaban de una manera individualizada y grupal puesto que se trata de una condición individual y de esta manera, poner énfasis en una propuesta educativa que se puede dar desde el inicio y al final de la escolarización.

En ese sentido, era esencial adoptar un enfoque coordinado para prestar el apoyo oficial, de modo que los servicios y organismos colaboraran entre sí. Para ello debía ser necesario reformar las estructuras de gestión locales a fin de facilitar un enfoque “combinado” con miras a ayudar a las escuelas.

Pues no se trataba simplemente de trasladar a l@s niñ@s de las escuelas de educación especial a la escuela regular y hacer desaparecer las primeras, ya que según Fairchild y Henson (1976) la integración educativa no es llevar (insertar) indiscriminadamente a l@s niñ@s a las clases regulares, tampoco es eliminar las clases especiales o los materiales educativos especiales, ni mucho menos liberarse de los servicios de educación especial: fue un cambio en la manera de atender la diversidad educativa.

Antes esto, se requería que las escuelas brindaran, a cada educando, la oportunidad de convertirse en un@ estudiante, con un sistema de apoyo eficaz. En este sentido el “apoyo” debía abarcar todo lo que posibilitaba a que l@s alumn@s aprendieran. Esto significaba que, además de llevar al alumn@ a la escuela regular, había que ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, un modelo de organización escolar y de servicios en el que pudieran desarrollar plenamente sus posibilidades (García Pastor, 1993); así la inserción se consolidaba y la integración era un aporte asociado a la escolarización.

Por lo tanto, el sistema educativo tenía que evaluar constantemente el progreso escolar de tod@s l@s alumn@s con respecto al plan de estudios y dar permanencia en la educación integradora y l@s profesor@s tenían que adaptarse a una gran diversidad de alumn@s utilizando distintas técnicas.

Así la integración social y escolar no se podía ver de una manera separada, ya que ambas se potencian entre sí: el ámbito escolar debía de ser agente de cambio para el social puesto que de esta manera se desarrollan actitudes y se generan cambios significativos entre las personas llamadas normales y las que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Con respecto a las políticas establecidas a favor de la integración, es importante apuntar que en las dos últimas décadas, la mayoría de los países habían realizado enormes esfuerzos para iniciar programas de integración o profundizar en los ya existentes, todos con el fin de insertar a l@s niñ@s con necesidades educativas especiales en un gran sistema común.

Es por tanto que la Declaración de Salamanca (1994) expone diferentes ideas sobre las necesidades educativas especiales y con esto nuevos criterios para la acción en un plano internacional, nacional y regional, ya que pone como primer principio que la escuela debe de recibir a tod@s l@s niñ@s y que de esta forma busque el modo de educarl@s con éxito.

De esta manera, se ampliaba el campo de la educación especial compuesto tradicionalmente por personas con dificultades de origen sensorial (cieg@s y sord@s), físicas, intelectuales, psíquicas y emocionales, y ahora considerando que también podían presentar necesidades educativas especiales l@s niñ@s que viven en la calle, los que pertenecen a poblaciones marginadas o a minorías lingüísticas y étnicas.

Es por eso que la integración era un reto difícil pues se tenía que dar respuesta a las necesidades individuales dentro del contexto social y escolar y, de esta manera, ofrecer nuevas formas de enseñanza, que no solamente se tenía ver de una manera individualizada, sino también grupal y, de esta manera, hacer que las personas con necesidades educativas especiales pudieran relacionarse de manera más autónoma y presentaran menos resistencia a la aceptación e integración de las personas.

Pero el concepto de integración, ya no bastaba para entender la diversidad que había dentro de la sociedad, puesto que se había evolucionado hacia una idea más amplia donde recibir una respuesta social y escolar segregada no se concebía como parte de los derechos humanos y por tanto no era una atención para todos. De esta manera el concepto de inclusión se concibe como el concepto que viene a reemplazar a la integración.

Entre estos dos conceptos: integración e inclusión, hay una diferencia que hace que a continuación la enmarquemos dentro de un cuadro comparativo, poniendo como marco de referencia a la educación especial como una disciplina y actividad global la cual debe de formular las condiciones de una escuela para todos, así como de ajustar y satisfacer las necesidades de todos. **Cuadro 1.**

EDUCACIÓN ESPECIAL	
<p>La educación especial abarca todo el conjunto de conocimientos que forman parte del sistema de atención a l@s alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación social contemplando todos los aspectos que determinan la intervención educativa l@s alumn@s, enriqueciendo a la educación en general, con métodos psicopedagógicos modernos y material para la atención a estos.</p>	
INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<p>La integración educativa está ligada al concepto de educación especial y no al de educación general, ya que se enfoca a l@s alumnos con discapacidad.</p> <p>Propone una intervención psicopedagógica, una didáctica y un currículo diferenciado.</p> <p>La integración educativa es parte del proceso social ya que depende de los parámetros políticos, educativos, morales, teóricos y prácticos y así evitar la discriminación en la población.</p> <p>Dentro de la integración se esperaba que las personas con discapacidad se incorporaran a la sociedad con una tarea concreta que desempeñar y de esta manera contribuir a la sociedad.</p> <p>Ofrece respuestas individualizadas de forma social, escolar y de enseñanza.</p> <p>Evalúa constantemente a l@s alumn@s con diversas técnicas, conforme al plan de estudios.</p>	<p>Pretende que tod@s independientemente de sus capacidades tengan derecho a la educación, igualdad de oportunidades y participación social.</p> <p>Intenta cambiar la educación general para que las instituciones educativas brinden una educación de calidad y equidad.</p> <p>Elimina cualquier tipo de exclusión o discriminación, en l@s alumn@s que no tienen igualdad de oportunidades educativas como son: l@s migrantes, l@s niños en situación de hospitalización, l@s niñ@s de la calle, l@s niñ@s con discapacidad, etc.</p> <p>La inclusión no homogeniza las diferencias, sino que las reconoce y diseña un aula como comunidad para que l@s alumn@s se sientan parte de ella.</p> <p>La familia como los profesores tienen un papel importante dentro de la inclusión ya que l@s alumn@s pueden fortalecer su desarrollo personal, social y educativo.</p>

Cfr. Moriña, D. A. (2004). Teoría Práctica de la educación inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe

Secretaría de Gobernación. (2013). Educación Inclusiva. Tomo III. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

De esta manera, el@ alumn@, llamado integrado a la escuela común, se definía como un sujeto de derechos y deberes como tod@s, pero como mencionamos anteriormente los cambios dentro de la sociedad hacían que surgieran nuevos desafíos para la integración de l@s alumn@s en condición de discapacidad, y así surgió un cambio en la atención, que en la actualidad dentro de las instituciones escolares da respuesta a los nuevos desafíos entre ellos a los que logran albergar a tod@s l@s niñ@s y dar respuesta a sus necesidades, de esta manera llega la idea de una inclusión educativa.

La inclusión educativa propone adaptar los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones y de los individuos, así como modificar las condiciones básicas para que la escuela promueva nuevos tiempos para aprender, las diferentes formas de aproximarse y acceder al conocimiento, las formas de enseñar y el seguimiento oportuno de los avances de l@s alumn@s (Aizencang y Bendersky, 2013).

Así, los nuevos retos y cambios de la inclusión, desde la globalización y multiculturalidad, supondrán que es preciso atender a la diversidad de aquellas personas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social en muchos espacios de la sociedad. En el siguiente apartado se comentan algunas consideraciones significativas relacionadas con la inclusión.

1.1 El Inicio De La Inclusión

La inclusión surge como concepto en la década de los noventas, para la atención a la diversidad, puesto que pone de manifiesto la exclusión educativa y social en la que se encontraban numerosos alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación social, por tanto la inclusión se centra en atender las individualidades que hay dentro de la sociedad, dentro de un avance innovadora que defiende a la escuela teóricamente asentada bajo un enfoque institucional-transformador y con la mirada puesta en la realidad heterogénea de sus educand@s (Arnáiz1996).

Cuando hablamos de inclusión tenemos que hablar de un cambio radical en la cultura de las prácticas de las instituciones y del contexto social en el que se enmarcan, lo que indudablemente requiere el desarrollo de un conjunto de acciones y estrategias educativas que promuevan un nuevo marco de creencias, valores y actitudes diversas características de las personas.

La inclusión no es algo complementario ni ajeno a la enseñanza general, sino es una manera distinta de considerar la educación y de hacer frente a la diversidad de las barreras de l@s alumn@s. Por consiguiente, está estrechamente relacionada en la finalidad de la educación para tod@s y puede ser adoptada como una visión que guíase los planes nacionales de acción en materia educativa para tod@s (UNESCO, 2003).

El término de inclusión según, Daniels y Garner (1998), ha tenido diferentes componentes y dimensiones: cada nación debía de desarrollar sus significaciones: Armstrong (1999) define la inclusión como un sistema de educación que reconoce el derecho a todos l@s niñ@s y jóvenes a compartir un entorno educativo en el que tod@s somos valorados por igualdad y equidad, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000a) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de l@s estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas, ya que para estos autores la inclusión implica que los centros realicen un análisis sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de tod@s.

La inclusión se refiere a promover un contexto en que tod@s l@s niñ@s independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen cultural, puedan ser valorados equitativamente, tratad@s con respeto y provistos de oportunidades reales en la escuela (Thomas y Loxley, 2001).

La inclusión significa que debemos incrementar la participación no sólo para l@s estudiantes con discapacidad, sino para tod@s l@s alumn@s que experimentan desventaja, ya sea por pobreza, sexo minoría étnica, u otras características por la cultura dominante de su sociedad (Ballard, 1999). La inclusión no es una cuestión de discapacidad. En el debate público ésta ha sido considerada referida exclusivamente a l@s alumn@s con discapacidad, sin embargo la inclusión de equidad y calidad es para tod@s l@s estudiantes (Giangreco, 1997).

Las definiciones anteriores están relacionadas, ya que las personas con o sin alguna necesidad educativa especial tienen derecho a tener una vida digna, con igualdad y sobre todo tener derecho a una educación que les pueda ofrecer calidad, con un currículum adaptado a las necesidades de l@s alumn@s, sin importar el sexo, la clase social, etnia, entre otras.

Por lo que podríamos decir que el objetivo de la inclusión, no es por tanto homogeneizar las diferencias, sino reconocerlas y diseñar un aula como una comunidad para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta conectado con lo que está haciendo en esa aula. Así que la evolución hacia la educación inclusiva ha llevado a una nueva conceptualización de cómo se entiende la atención a la diversidad y en particular, a la educación en general. Marchesi, (2000) propone una escuela para tod@s, sin exclusiones, en la que conviven y aprenden tod@s l@s alumn@s independientemente de sus características, individuales, grupales o contextuales.

En ese sentido, Pearpoint y Forest (1999) mencionan que la inclusión llega a hacer una forma de vivir, pues tiene que ver con el vivir junt@s, con la acogida al desconocid@, por lo que se pretende llegar a una mayor equidad en la educación. Por lo que la inclusión, en un sentido, trata de modificar aquellos actores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niñ@s y jóvenes incluid@s, sino también de todo el alumnado, ya que es un proceso que nunca se acaba puesto que constantemente aparecen diferentes barreras que excluyen o discriminan a l@s alumn@s, o que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas.

Puesto que el movimiento inclusivo representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para tod@s, es preciso aspirar a hacer efectivo este movimiento para la población, ya que estamos hablando de tener una educación de calidad. Así la educación inclusiva es una transformación radical en los paradigmas educativos, puesto que la atención a la diversidad demanda una mayor competencia profesional de l@s docentes, un trabajo en equipo y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan atender a las distintas barreras del alumno@.

Así que de esta manera se exige el desarrollo de un curriculum pertinente para tod@s l@s niñ@s además de un clima escolar en el que se acoja y valore a tod@s por igual brindando más apoyo a quien más lo necesite. En definitiva el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para tod@s, con tod@s y para cada un@.

Desde la perspectiva de la inclusión el sistema educativo debe ser más diversificado para atender de la forma más adecuada las barreras para el aprendizaje y la participación social los distintos colectivos y personas, con el fin de lograr por distintas vías con calidad, aprendizajes equiparables para toda la población.

Por lo anterior la educación inclusiva es el sistema educativo en el que l@s alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación cursan clases regulares desde sus contextos sociales, en el grado o nivel escolar de acuerdo con su edad cronológica, donde reciben los apoyos que necesitan y se les instruye con base en sus propias capacidades y necesidades (Porter, 2003).

En este sentido, tendríamos que mencionar a las escuelas inclusivas, las cuales tienen como base una organización heterogénea, donde alumn@s como maestr@s se apoyan mutuamente, parten de la filosofía de que tod@s los niñ@s pertenecen al grupo y que tod@s pueden aprender de la vida normal, de la escuela y de la comunidad.

Donde la enseñanza a l@s alumn@s se da por medio de apoyo y la asistencia es para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados, con el fin que se den relaciones naturales de apoyo entre los individuos del aula escolar: con esto no se pretende que l@s individuos dominen completamente el curriculum, sino que el curriculum de la enseñanza general se adapte. Así y de acuerdo con Arnaiz (2003), la propuesta es construir un curriculum común, comprensivo y diverso, como referente para dar respuesta a la diversidad y consolidar su desarrollo personal, educativo y social donde l@s alumn@s no son exclud@s.

Con lo anteriormente mencionado, se tendrían que tomar algunas consideraciones para que se pueda llegar a una escuela inclusiva funcional. Marchesi (1999) comenta la idea de una transformación profunda en el sistema educativo, que vaya más allá de una reforma en educación especial y que dentro del centro escolar se tomen en cuenta las siguientes consideraciones:

- Trabajo colaborativo entre el profesorado
- Estrategias de enseñanza- aprendizaje
- Atención a la diversidad desde el curriculum
- Organización interna
- Colaboración escuela-familia
- Transformación de los servicios/ recursos destinados a la educación especial.

Tomando en cuenta lo anterior, el progreso hacia estas condiciones así como su consolidación y mantenimiento responde siempre a procesos lentos, progresivos, puesto que se pueden presentar dificultades, la toma de conciencia y la responsabilidad de llevar acabo un conjunto de innovaciones que afectan a todo el centro.

Ware (1995), con respecto a lo anterior, explica que la inclusión es mucho más que la educación especial, mucho más que clases individuales, es incluso más que la escuela. La inclusión va hacia una reestructuración de las escuelas. Esto significa un cambio en el curriculum, en pedagogía, en la asignación del personal, en la formación del profesorado, etc.: la educación inclusiva es un término usado para describir la reestructuración de la educación especial, para permitir a tod@s l@s estudiantes sean incluid@s en clases ordinarias a través de innovaciones de reorganización e instruccionales.

Booth y Ainscow (2008) consideran que para que estas escuelas inclusivas sean un hecho es necesario realizar innovaciones desde tres dimensiones:

- Crear culturas inclusivas
- Elaborar políticas inclusivas
- Desarrollar las prácticas inclusivas.

Acerca de la primera dimensión se comenta que tod@s merecen sentirse acogidos por tod@s l@s miembr@s de la comunidad escolar: es un todo homogéneo y colaborador, con la familia, l@s profesores y el alumnado. La segunda dimensión comenta que la toda política educativa debe de ayudar a que tod@s los centros se adapten, ya que de esta manera la coordinación será visible y real puesto que de esta manera el profesorado ayudará a responder a la diversidad del alumnado. Por último, la tercera dimensión elabora un proyecto de mejora, puesto que todo lo anterior no solamente se limita a integrar al alumn@ con barreras para el aprendizaje y la participación, sino que lleva a combatir y desafiar la exclusión: es importante recordar que las dimensiones se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura escolar requieren a su vez la formulación de políticas y la implementación de la práctica.

Además Parrilla (1998) menciona que el resultado del contexto es lo que determina la introducción de cambios para atender a la diversidad, ya que de esta manera se da sentido a los proceso de desarrollo y justifica las propuestas adaptativas a la diversidad. A lo anterior, Pijl, Meijer, y Herarty (1997) mencionan que la política educativa es un elemento determinante de una escuela inclusiva, puesto que cada país debe de posicionarse de una manera determinada ante la inclusión.

Pues la práctica educativa está relacionada y tiene que ver con la aceptación de tod@s al derecho innegable de pertenecer, de no ser excluido. La inclusión asume que aprender y vivir junt@s es la mejor forma de beneficiar a cualquier persona (Ainscow, 1999; Corbett,

1999). Con lo que podemos decir que la inclusión educativa es un concepto que requiere de una invitación pública y política pues es continuo, proactivo y permite promover una cultura educativa inclusiva.

Recapitulando la educación inclusiva tiene cinco características principales mencionadas en la Declaración de Salamanca de 1994:

- Tod@s l@s niñ@s tienen derecho a la educación y deben tener la posibilidad de ejercerlo para lograr un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada persona tiene necesidades de aprendizaje propias.
- El sistema educativo debe cubrir toda la gama de diferencias y necesidades de las y los educandos.
- Las personas que tienen necesidades educativas especiales no deben de ser segregadas de la escuela ordinaria, dentro de las cual se deberán cubrir sus necesidades educativas por medio de una pedagogía centrada en l@s alumn@s.
- Las escuelas con un enfoque inclusivo son una medida eficaz para combatir la discriminación en la sociedad, además de garantizar una educación de calidad con costos razonables para los sistemas educativos.

Ante lo anterior, es preciso mencionar que la inclusión ante todo es un sistema que se va expresando de diversas maneras ya sea en un sistema educativo, social o político, pero con el fin de construir una sociedad en donde cada una de las persona tenga un lugar dentro de ella, así que la inclusión necesita cierta apertura para dar cuenta de la diversidad que existe y de esta manera brindar atención a las personas que más lo necesitan.

Un contexto en donde se manifiesta la diversidad que hay dentro de la sociedad es la escuela, está debe brindar de manera oportuna atención a las necesidades de l@s alumn@s y de esta manera crear conciencia sobre la exclusión a las personas. Por lo que en el siguiente apartado se reflexiona acerca de las particularidades de la inclusión.

1.2 La Inclusión Educativa

Al momento de buscar una forma de atender y dar respuesta a cada alumn@ existe el afán por respetar la diversidad, dándole un valor de igualdad dentro de la aula y de esta manera no encontrarlo como un problema. De esta manera, al momento desarrollar escuelas con carácter inclusivo se ha puesto un reto a la educación contemporánea, pues para ello se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, tal es el

caso de cambios de actitudes, cambios en las acciones, que por ende, repercutirán en el sistema educativo de cada sociedad.

Ainscow (1998) menciona que las definiciones sobre inclusión deben de ser entendidas, dentro de los términos de equidad y excelencia para todos los alumnos. Es por tanto que el Comité de los Derechos del Niño (2001) define a la educación inclusiva como un conjunto de valores principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para los alumnos, hace énfasis en la diversidad de condiciones del aprendizaje y las necesidades no solamente de los niños en condición de discapacidad, sino de todos los alumnos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Así, es necesario proporcionar apoyo necesario dentro del aula ordinaria para atender a cada persona como es preciso, entendiendo que podemos ser parecidos pero no idénticos unos a otros y, con ello, nuestras barreras deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

Sapon-Shevin (1998) explica que la inclusión se puede entender de forma más amplia refiriéndose a un aula en la que todos los niños necesitan diferentes tipos de apoyo y de ayuda con el compromiso de responder a las necesidades individuales de los alumnos en un contexto compartido de comunidad, conexión y atención donde sus diferencias no puedan llegar a constituirse como fuente de discriminación. Así la escuela debe ser considerada como una comunidad, como un todo, pues no debe de ser selectiva y excluyente, sino que tiene que estar libre de barreras, siendo accesible a todos.

Por lo que la idea de una escuela como comunidad inclusiva tiene que verse reflejada en una sociedad abierta que incluya a todos los ciudadanos como personas que tienen derechos y que pueden ofrecer recursos; así esta escuela es un paso crucial para el cambio de actitudes discriminatorias y el avance hacia la creación de una sociedad que de bienvenida a las diferencias (Moriña, 2004).

Pero el concepto de las diferencias que hay en la sociedad que se mencionan anteriormente no es suficiente para entender a la inclusión, puesto que dentro de la dimensión educativa hay que adaptarse a diferentes conceptos que nos hacen formar una escuela que se considere

como comunidad accesible a tod@s y libre de discriminación. Entre los conceptos que nos hacen entender mejor la inclusión están los siguientes: diversidad, discapacidad, vulnerabilidad, y en riesgo, los cuales se pueden ver en el siguiente cuadro (**Cuadro 2**)

Concepto	Diferencias	Similitudes
Diversidad	<p>La diversidad supone el reconocimiento de otra persona, en cuanto a sus capacidades, ritmos, estilos, valores culturales, motivaciones, étnicos, religiosos y sexuales.</p> <p>Este concepto no categoriza o jerarquiza a las personas en función de sus diferencias.</p> <p>Dentro de la educación es un principio fundamental ya que su objetivo debe ser proporcionar una educación adecuada conforme a las características y necesidades de l@s alumn@s .</p>	<p>Los anteriores conceptos a pesar de sus diferencias están relacionados ya que en la inclusión toma aspectos y conceptos que son significativos para la realización de un aula más inclusiva, pues cada uno ofrece oportunidades de aprendizaje y con esto beneficiar a la enseñanza y encontrar nuevas alternativas para esta.</p> <p>Se pone de manifiesto que estos conceptos y los elementos que nos hacen entenderlos forman parte de la sociedad y que por tanto debe haber una flexibilización en las instituciones educativas, ya que esto las puede ayudar a en su desarrollo inclusivo.</p>
Discapacidad	<p>La discapacidad según la OMS es una restricción o ausencia de la capacidad de realizar actividades dentro del margen de “normalidad”, puede ser temporal o permanente.</p> <p>Este concepto trata de reflejar las características y relación que hay entre el cuerpo humano y la sociedad.</p> <p>La discapacidad se divide en grupos: de conducta, de comunicación de cuidado personal, de locomoción, de destreza u otras restricciones de actividad.</p>	<p>La discapacidad, la vulnerabilidad, y las personas en riesgo forman parte de la comunidad que necesitan diferentes tipos de apoyo y que la sociedad necesita el compromiso para responder a ellas, en un contexto compartido y que puedan desenvolverse sin discriminación.</p>
Vulnerabilidad	<p>La vulnerabilidad puede verse como una capacidad disminuida de una persona o de un grupo de personas para sobreponerse a un impacto que lo daña físicamente o moralmente.</p> <p>En términos educativos este concepto se utiliza para evitar el término de necesidades educativas especiales. Ya que se pretende que tener más precisión en las condiciones de l@s alumn@s, y que grado de complejidad hay en su escolarización.</p> <p>Además de verse como una condición social que implica la cancelación de los derechos humanos y su participación plena en la sociedad.</p>	<p>Podemos decir la diversidad engloba los anteriores conceptos pues cree que se debe estar abiertos nuevas ideas y tomando en cuenta estas para dignificarlas ya que es un recurso que enriquece el aprendizaje de todos.</p> <p>La cultura juega un punto en común en estos conceptos ya que representa los valores que unen a las personas y así superar el</p>

<p>En riesgo</p>	<p>El término en riesgo se refiere a aquellas personas que por su condición social son total o parcialmente excluidos de la participación plena de la sociedad.</p> <p>Las personas en riesgo sufren la exclusión principalmente en el sector económico, social y político. Ya que sufren de desempleo, o de ingresos suficientes, así como de marginación o no pueden participación en las actividades que los afectan personalmente.</p> <p>Las personas que están en riesgo de exclusión social son los inmigrantes, las minorías raciales, las personas que viven en la calle, los discapacitados, los analfabetos, las personas mayores, etc.</p>	<p>individualismo y hacer un cambio real no solo en la sociedad, sino en la educación.</p> <p>Si entendemos anteriores conceptos podremos ser capaces de entender la inclusión, dar una educación de calidad y crear sociedades que acojan a todos sin discriminación.</p>
------------------	--	--

Cfr. Dirección general de Cultura y Educación, (2010) Definición de Vulnerabilidad. Buenos Aires, Argentina. Caputo y Marielle, (2004). Riesgo, Vulnerabilidad, exclusión social y condición joven, en juventud y exclusión. Conceptos, Hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición Juvenil. Ed, CLASCSO. Buenos Aires. OMS. (2001). Clasificación Internacional del funcionamiento de las discapacidades y la salud. Ginebra: OMS. Querejeta. G. A. (2003). Discapacidad y dependencia, unificación de criterios, valoración y clasificación. CIDD, (2001). Clasificación de las deficiencias, discapacidades, Minusvalías de la OMS. Tanthat. H. (2010). El concepto de diversidad en el sistema educativo. Latinoamérica: Lenguaje y Cultura.

Ante los anteriores conceptos la sociedad debe ejercer una función clave a la hora de fomentar entornos que permitan el derecho a la educación de tod@s l@s niñ@s” (UNICEF 2008: pp. 90). Es por eso que es hora de dejar atrás los prejuicios, los profesionalismos, las etiquetas, las especializaciones, los tratamientos diferenciados y diferenciadores y todas aquellas prácticas que, legitimadas normativamente, enmascaran una ideología selectiva y que, en aras de garantizar la igualdad de oportunidades, permiten perpetuar las respuestas segregadoras y discriminatorias (Moliner, Sales, Moliner 2011).

Es en este sentido que la sociedad debe de tomar en cuenta varios elementos que permitan analizar y reflexionar sobre lo que sucede en las escuelas, para ir detectando posibles barreras al aprendizaje y la participación, pero también buenas prácticas, factores de éxito, maneras de mejorar y redes de apoyo para colaborar y compartir. Contextualizando los valores de la inclusión y la interculturalidad sabiendo escuchar, negociar, triangular, consensuar, evaluar, comprender y transformar las prácticas (Moliner, Sales, Moliner 2011).

La creación de escuelas inclusivas requiere de respuestas educativa pertinentes al alumnado en cuanto a sus necesidades, ofreciendo propuestas didácticas acordes a las características

heterogéneas de sus alumn@s, considerando la interacción entre comunidad y escuela y el grado de coordinación de l@s agentes, así como la utilización de los recursos dentro de las prácticas educativas.

Además de lo anterior, Fernández (2003) menciona que las escuelas con un carácter inclusivo deben reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela que permita diseñar un currículo susceptible, que sea capaz de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de l@s alumn@s.

Ángeles Parilla (2003) comenta que la colaboración en distintos ámbitos y niveles, refleja mucho más que un cambio de imagen en las formas de actuación de los centro educativos, ya que afecta cuestiones y temas sustantivos relacionados con aspectos valóricos y formativos, de organización de las escuelas y las aulas, de los apoyos y de las relaciones sociales al interior de la comunidad escolar, así como con la comunidad externa. Es decir, tiene que ver con un desarrollo a nivel institucional de carácter sistémico.

Así, según Reyes (2010) es importante identificar agentes para consolidar la inclusión. En el siguiente apartado se reflexiona a propósito del alumnado y la familia: este conjunto de agentes involucrados enmarca un enfoque filosófico de la inclusión que justifica proyectos y políticas públicas a propósito de atender a la diversidad educativa.

1.2.1 Una nueva visión del alumn@

El modelo tradicional de la educación especial se está viendo afectado por el desafío de la educación inclusiva. La educación inclusiva de tod@s l@s alumn@s junt@s en las aulas ordinarias de las escuelas de su comunidad está sustituyendo a la ubicación a tiempo completo y por horas en contextos segregados (Bunch, 2008).

Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente para el alumnado en cuanto a sus necesidades, propuestas didácticas acordes a las características heterogéneas de sus alumn@s, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas (Sarto, Venegas, 2009). De esta manera, l@s alumn@s deben sentir que pertenecen al centro escolar: el centro escolar debe ser una comunidad, un contexto organizado que ofrezca una

experiencia acogedora, rica y diversa, en el que cada persona es conocida, reconocida y tratada como tal y que participa directamente en la actividad escolar (Torres 2012).

Desde la Educación Inclusiva, el apoyo se brinda dentro del aula pero la decisión sobre el tipo y magnitud del apoyo, que se ofrezca a un alumn@ debe ser meticulosamente estudiado para evitar los inconvenientes de un apoyo excesivo. Este apoyo debe ser proporcionado por l@s profesionales mediante una planificación de actividades pensadas para todo el alumnado, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje (Sarto, Venegas, 2009).

De esta manera Torres (2000) menciona que para atender a las características específicas de cada alumn@ habrá que asumir una serie de medidas organizativas flexibles que faciliten la atención a las individualidades que podamos encontrar en una clase, como pueden ser la formación de grupos fijos o variables, flexibles, trabajo por parejas o individual y diseñar estrategias de aprendizaje acorde con la diversidad.

A lo que Pérez Gómez (2007), considera imprescindible implicar de manera activa al alumnado en los procesos de búsqueda, estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento: únicamente cuando un@ alumn@ movilice sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento para intentar comprender los problemas, y así se involucrarse en el contexto y pueda descubrir sus debilidades y adoptar estrategias más adecuadas y útiles para mejorar sus interpretaciones y actuaciones.

También la evaluación es empleada en el seguimiento de los niveles comunes de aprendizaje, tanto para ver lo que han conseguido y como aquello relacionado con los próximos pasos para su aprendizaje, (Pérez Gómez, 2007). Así el progreso y el desarrollo de la escolarización de l@s alumn@s es acompañado por la evaluación (formativa, informativa y sumativa): hay un circuito de enseñanza- aprendizaje, el desarrollo educativo no es determinista y es desde el entorno, desde donde se debe de modificar los procesos de atención educativa al detectar las dificultades de aprendizaje para proporcionar acciones que contribuyan a superarlas.

Así mismo, bajo este principio, se deben utilizar metodologías y estrategias de respuesta a la diversidad en el aula, aplicando criterios y procedimientos flexibles de evaluación y

promoción, con una disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela. Ante esto el sistema educativo deberá facilitar la valoración temprana de las necesidades, la dotación de los recursos personales y materiales, el desarrollo de medidas curriculares, la participación de la familia o tutores en la toma de decisiones, la formación del profesorado, tanto ordinarios como especializados y la mejora de la coordinación intersectorial (Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva 2012).

Así la escuela inclusiva debe garantizar la presencia, la participación y el logro de aquel alumnado que, por distintas causas, es más vulnerable a la exclusión social y actuar positivamente para alcanzar el mayor grado de desarrollo competencial en los ámbitos de desarrollo personal, escolar y social (Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva 2012).

Ante lo mencionado, hay que decir que para que el@ alumn@ se sienta parte de una escuela inclusiva es preciso que l@s docentes creen la escuela inclusiva mediante su cambio de perspectiva no sólo de l@s alumn@s, sino también en su formación y práctica educativa.

1.2.2 Un cambio en la perspectiva del profesor@

La educación inclusiva sólo se lleva a cabo si se introducen en el aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente (Sancho, 2005). Este hecho depende ampliamente de la actitud, el conocimiento y las competencias del profesorado la hora de innovar, de crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial del alumnado.

Crear un aula inclusiva es un reto, l@s profesor@s deben crear entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación. Además, resulta esencial el apoyo que el profesorado recibe, tanto desde dentro como desde fuera del centro. Para que exista una mejora progresiva en el aula heterogénea, el@ docente ha de conocer los diferentes factores que influyen en el desarrollo del día a día, diseñando una amplia gama de estrategias metodológicas que motiven al alumnado a la participación e implicación de la tarea independientemente de sus características físicas o psíquicas y con recursos materiales y

humanos que remuevan las dificultades en el aprendizaje: por lo que la ayuda de especialistas y de la familia son indispensables para su práctica educativa (Reyes, 2010).

De acuerdo a lo anterior y puesto que el equipo de profesionales debe de estar capacitado para la atención a la diversidad es conveniente que todos los esfuerzos y recursos del personal se evalúen de acuerdo a las necesidades de l@s alumn@s, de l@s docentes para adaptar la enseñanza y proporcionar los apoyos necesarios a todo el alumnado. Por lo tanto, la inclusión educativa, para promover el aprendizaje de tod@s, debe superar las prácticas que valoran la homogeneidad, la competición, en favor de prácticas que favorezcan la solidaridad, el trabajo cooperativo, el respeto por las diferencias, como también, la creencia de que l@s niñ@s aprenden de maneras diferentes, por caminos diferentes, incluso que pueden aprender cosas diferentes.

La formación del profesorado debe ir encaminada a la reflexión, conocimiento, la cooperación, colaboración, el diálogo, el trabajo en grupo, una implicación, el esfuerzo, la motivación y el trabajo en el ámbito de la planificación y desarrollo curricular, todo ello dirigido a una enseñanza de calidad capaz de ofrecer al alumnado, e inmerso una adecuada respuesta educativa (Reyes 2010).

Para que el profesorado pueda mejorar su práctica educativa y con esto ofrecer una escuela de calidad, actual y flexible, debe plantearse nuevos retos profesionales, los cuales se podrán desarrollar si se cumplen tres condiciones claves: convicción de la necesidad de cambio, modificar antiguas ideas valores para promover la participación, implicación y apoyo desde la confianza y la colaboración de toda la comunidad educativa (Muntaner 2014).

Así, un enfoque de educación para tod@s requiere que la práctica docente se desarrolle bajo cuatro premisas: la fundamentación y formación teórica que se debe sustentar en la concepción de los derechos humanos por lo que tod@s l@s ciudadan@s tengan derecho a participar en todos los contextos en igualdad de condiciones y una pedagogía rica con variedad de métodos, materiales flexibles, que no sólo tome en consideración la variedad, sino que la entiendan y sea un desafío al que tiene que responder (Muntaner 2014).

Ante esto la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) menciona que el perfil del docente dentro de la educación inclusiva se debe destacar dentro los siguientes puntos:

- Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
- Apoyar a todo el alumnado: l@s docentes esperan lo mejor de todos sus alumn@s.
- Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para tod@s l@s docentes.
- Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y l@s docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

De esta manera, es preciso decir que el trabajo de un profesor@ preparado para la inclusión debe ser apoyado por otr@s profesionales educativos, por la organización y cultura de la escuela y por el marco normativo de la educación en general. Este modelo debe quedar reflejado claramente en la formación inicial estar incluido en la formación permanente (La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales 2012).

Con lo que podríamos decir que desde esta perspectiva y para promover el desarrollo de escuelas inclusivas es necesario superar la visión individualista de la docencia y concebir la innovación y el aprendizaje sobre la práctica educativa en el marco de un trabajo colaborativo a nivel institucional, que impacte transversalmente a los distintos estamentos y actores de la comunidad escolar. En tal sentido, la experiencia ha demostrado que los procesos de aprendizaje pueden ser más estimulantes para tod@s cuando la diversidad y la colaboración se utilizan como recursos para el aprendizaje y el desarrollo de una buena convivencia que fortalezca el sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

Especial atención se tendrá en el trabajo con la familia, toda vez que este puede apoyar los procesos de permanencia en la escolarización regular. En el siguiente apartado se comentan algunas consideraciones relacionadas con esta institución.

1.2.3. El papel de la familia en la inclusión.

La familia, junto con la escuela y los medios de comunicación social, son los agentes de socialización que inciden con más fuerza en el individuo. Tod@s ell@s juegan un papel importante en la formación de las futuras generaciones, pero la educación familiar tiene una repercusión más honda en el comportamiento de l@s hij@s y en su desarrollo posterior. (Benítez 2014). La familia es la unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde descubre las formas básicas de la vida social y en la que aprende a relacionarse con el@ otr@: es el ámbito más significativo en la conformación de la personalidad y en el proceso de socialización del ser humano.

La importancia de la intervención de la familia en el proceso educativo podemos atribuirla al hecho del constante contacto con el@ estudiante y por lo tanto cumplen en la mayoría de los casos, estas premisas (Benítez, 2014):

- La familia conoce mejor que nadie las características del niñ@.
- Las familias son las que tienen mayor interés en que sus hij@s aprendan.
- Las familias pueden influir positivamente en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en la comunidad.

Todas estas condiciones le permiten a l@s miembr@s adult@s de la familia, particularmente a las madres y a los padres, disponer de un conocimiento detallado de sus hij@s, de sus características y particularidades, de sus limitaciones y potencialidades, lo que constituye una valiosísima información que ha de ser obtenida y considerada en el diseño de las estrategias educativas que cada educando requiere (Bell, Romeu, Martínez ,2010).

Es por tanto que dentro de una escuela para todos se considera que las relaciones entre la familia y el entorno escolar se deben de ampliar a una variedad de actividades y de esfuerzos sociales enfocados hacia los comportamientos significativos mostrados por el estudiante fuera del contexto escolar y hacia la aplicación de diversas estrategias en el hogar, para generar un mayor rendimiento académico (Fontana, Alvarado, Angulo, Marín, Quiroz, 2009). Es importante que desde la educación inclusiva se recurra a la creación y mantenimiento de alianzas escolares, comunitarias, sociales, familiares (Escudero, Martínez, 2011).

Según Tarilonte (2014), las familias y el profesorado se benefician de la participación conjunta. Por un lado, la familia desarrolla su comprensión de los programas escolares y habilidades positivas de la familia, valoran más su papel en la educación de sus descendientes y adquieren mayor motivación para seguir trabajando en su educación. Por consiguiente, la participación familiar en el contexto de la escuela requiere una actitud abierta, colaborativa y de gran confianza, para permitir el trabajo conjunto y la toma de decisiones colaborativa (Jiménez, 2008). Hay que considerar que la familia es un indicador clave de la calidad del sistema educativo (Colas, Contreras, 2013).

Es imprescindible que tengamos presente que para tener una inclusión educativa dentro de una sociedad, en la cual la diversidad de alumn@s es latente, es importante que la familia tenga una colaboración, un trato justo e igualitario dentro del entorno donde conviven. Se sugiere un trabajo conjunto que apoye y oriente a l@s escolares para que se tenga acceso y permanencia significativa en los procesos de desarrollo educativo y personal. Si hay colaboración entre familia y escuela hay impactos positivos en lo relacionado al rendimiento de l@s escolares.

De esta manera, la inclusión es un proceso educativo mediante el cual tod@s l@s estudiantes, incluso aquell@s en condición de discapacidad, aprenden junt@s dentro de un mismo centro escolar, con el apoyo adecuado, l@s estudiantes participan en programas de educación general, correspondientes a su edad. Pero ante lo anterior es preciso mencionar que la inclusión está basada en una filosofía la cual menciona que todas las personas tienen el derecho propio de tener una participación completa en la sociedad, ya que la inclusión implica la aceptación de las diferencias y da lugar para el desarrollo de tod@ las personas. En el apartado que sigue se reflexiona a propósito de la filosofía de la inclusión ya que este movimiento supone una visión del mundo y, por lo mismo, una visión social.

1.3 Filosofía de la Inclusión

Una filosofía de la inclusión supone una defensa de derechos hacia las personas en condición de discapacidad, de dependencia, de marginación y exclusión: supone un cambio en la atención pública y cambios relacionados con la posibilidad de una vida autónoma de las personas con barreras para el aprendizaje y la participación.

Así, estas barreras y condiciones no son un problema homogéneo: hay que modificarlas y consolidar una educación para tod@s y que su adaptación/incorporación se adapte a sus necesidades individuales/ grupales y que se elaboren los apoyos/ayudas necesarios para aprender y ejercer su derecho a elegir y comprender. Se trata de que la reflexión se transmita a la acción con intencionalidad y planificación a la no dependencia, la autonomía facilitada: la escuela es un excelente escenario para consolidar esta filosofía de la inclusión.

Las prácticas educativas para la atención a las personas en condición de discapacidad han atravesado por diferentes etapas, desde el siglo pasado estas prácticas han sido sometidas a fuertes críticas y han generado nuevas posiciones filosóficas expresadas en nuevos conocimientos para la educación tal es el caso del enfoque centrado en la persona, de la propuesta de autodeterminación, impedimento y fortalecimiento psicológico de las personas en condición de discapacidad y dependencia.

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para tod@s sustentada en que las escuelas y las comunidades educativas deben satisfacer las necesidades de tod@s l@s alumn@s, sean cualquiera sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de tener o no deficiencia) La inclusión trata de que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de sus alumn@s y colaborar con la erradicación de la desigualdad e injusticia.

Así predomina la idea de fomentar y el bienestar como un compromiso permanente y consistente hacia las personas en condición de discapacidad, con dependencia, con barreras para el aprendizaje y la participación social. Requiere, por lo mismo, la colaboración con profesionales y las dimensiones de intervención que estén asociadas a:

- Calidad de vida
- Equidad
- Igualdad de oportunidades
- Justicia
- Eliminación de barreras

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la inclusión educativa son:

1. Respeto a las diferencias

Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre l@s sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos

externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a l@s individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes con una sociedad cada vez más heterogénea, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo, 1981).

2. Derechos humanos

Los derechos Humanos corresponden a garantías que buscan proteger a l@s individuos y a los grupos contra acciones que interfieren en su libertad y atentan contra su dignidad humana, por lo que los derechos humanos son iguales, Indivisibles e interdependientes y están protegidos por la ley, por lo tanto los derechos no tienen status y mucho menos una jerarquía. (UNICEF, 2012).

Los derechos humanos la inclusión educativa sirven de herramienta para identificar y analizar las desigualdades que forman parte de los problemas importantes para el desarrollo del ser humano, y así corregir las prácticas discriminatorias y de marginación, de esta manera se requieren llevar procesos participativos, incluyentes y responsables que prioricen a los grupos más marginados y excluidos.(UNICEF, 2012).

Ante esto los derechos humanos en la inclusión son un proceso elemental que va más allá de que tod@s l@s niñ@s asistan a una escuela regular, sino que debe de atender las necesidades de cada uno de ellos con sus particularidades, previendo a una sociedad discriminatoria, pues cree que el derecho a la no discriminación es la base para garantizar una educación inclusiva, además de ser el acceso a otros derechos humanos, ya que cree que al tener un aprecio a las diferencias y a la diversidad, se tendrá un mejoramiento en los valores educativos y la escuela se verá como una institución social capaz de lograr una sociedad sin discriminación.

Es por tanto que los derechos fundamentales para la Inclusion educativa son el derecho a la educación y el derecho a la no discriminación, pues la vulnerabilidad de las personas con barreras para el aprendizaje y la participación social es la inequidad y la desigualdad social. De esta manera es importante que haya una educación social donde se evite la

discriminación y la violación a los derechos humanos combatiendo los prejuicios, estereotipos y estigmas que permiten un trato injusto hacia ellos en razón de su condición, creencias, orientación o preferencias.

Es así que por el simple hecho de existir y pertenecer a una sociedad, tod@s tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y su respeto depende, en buena medida, del bienestar de la sociedad. Una persona con barreras para el aprendizaje y la participación social, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la inclusión educativa es un derecho de cada alumn@ con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela regular (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991).

Los derechos humanos, dentro de la inclusión aspiran a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando una base para determinar principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal y una educación para todos. (Palacios, 2008).

3. Escuela para todos

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Tod@s señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (UNESCO 1990). Así, el concepto escuela para tod@s va más allá de la garantía de que tod@s l@s alumn@s tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos de cobertura y calidad es necesaria una reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad. Una escuela para todos sería aquella que:

- Se asegura que todos l@s niñ@s aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de l@s alumn@s, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más completa de l@s maestr@s.

- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumn@ con su experiencia cotidiana, conjuntamente con l@s demás (García Pastor, 1993; Remus, 1995, Marchesi y Martín, 1990).

Estos fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre y mujer, de ciudadan@, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para incluir a la sociedad. Ante esto la inclusión social implica necesariamente la creación de contextos educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, de modo tal que se esté en condiciones de recibir a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales.

Según Blanco Guijarro (2008) estas consideraciones se fundamentan en la existencia de una estrecha relación entre inclusión educativa y social. La educación puede contribuir a la equiparación de oportunidades para la inserción en la sociedad, pero también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento, para que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social.

Desde estas consideraciones la UNESCO (2006) establece los principios bajo los cuales se debe brindar educación a l@s niñ@s y jóvenes en condición de discapacidad:

- El derecho a la educación:

La educación es un derecho para tod@s. Esta no es dependiente del resultado de lograr empleo, ni de demostrar la capacidad de contribución a la sociedad.

- El derecho a la igualdad de oportunidades:

Tod@s los ciudadanos tienen derecho a una igualdad de oportunidades. Lo cual no significa que tod@s deban ser tratados igual. Como principio de justicia y equidad se requiere que se identifique la diversidad de l@s niñ@s y se les trate de forma diferencial en la provisión de los servicios educativos para la apropiación de metas comunes. La práctica estará mediada por una pedagogía diferencial y la distribución equitativa de recursos humanos, materiales y tecnológicos.

- El derecho a participar en la comunidad:

L@s niñ@s no deben tener restricciones de acceso a la educación, al currículo ofrecido o a la calidad de la enseñanza que reciben.

Recapitulando, se trata de una filosofía de la inclusión que impulse los derechos y la calidad de vida de aquell@s que:

- Desde una condición de discapacidad se consolida, con apoyos/ayudas, impactos positivos sustanciales en el desarrollo personal y educativo del alumn@.
- Con una visión integral del estudiante.
- Eliminando principio de medidas no segregantes.

Si bien la filosofía de la inclusión está presente en muchas instituciones educativas, el ámbito de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, discusiones, contradicciones y diversidad de opiniones acerca de sus alcances. La confusión existente aún a nivel internacional en este terreno y procede, por lo menos en parte, de las diversas definiciones existentes acerca de la educación inclusiva, así como de la inexistencia de una única perspectiva en un mismo país y aun dentro de una misma escuela. Por otra parte, cabe señalar que no todos l@s especialistas son partidarios de la filosofía de la inclusión y algun@s de ell@s muestran reticencias a ese respecto (Ainscow y Miles, 2008).

En todos los casos se parte de que, en la medida de lo posibles, cada proyecto de centro incluyente se consolide una imagen global de centro/escuela, con apoyo de la estructura familiar e insertada en una comunidad: cada centro escuela debe de eliminar/modificar el enfoque de los defectos y consolidar el enfoque de los apoyos promoviendo colaboración, autodeterminación, fortalecimiento psicológico y optimizando el entorno.

Los elementos clave que pueden definir la inclusión en educación son los siguientes: un proceso, la participación, los grupos o individuos con riesgo de exclusión, la modificación de culturas y las relaciones entre escuela y sociedad (Booth et al., 2000; Ainscow, 2001). A continuación se comentan cada uno de los siguientes puntos:

a) *Un proceso*. La inclusión es un proceso, un plan abierto “una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad”. Por tanto, no es un estado que se alcanza tras el logro de determinados objetivos, sino que se trata de un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que tod@s sus miembros se sientan parte

integrante del centro, aceptados y bienvenidos. Así podemos decir que no existe una escuela “totalmente inclusiva” ni lo contrario.

b) La participación. La inclusión lleva implícita la idea de participación. El primer paso sería reconocer el derecho de cualquier alumn@ pertenecer a un centro educativo ordinario, pero esto no basta, lo fundamental de la inclusión es el cambio progresivo de la organización del centro y del currículo, para poder conseguir aumentar la participación de tod@s los miembros de la escuela.

c) Los grupos o individuos con riesgo de exclusión.

La inclusión presta una atención especial a los colectivos o personas concretas con mayor riesgo de exclusión, lo que incluye a l@s alumn@s con necesidades educativas especiales, pero no solamente se limita a ell@s.

La preocupación fundamental de la inclusión es evitar que las instituciones educativas segreguen, marginen a grupos enteros y a individuos particulares de la dinámica escolar y, por tanto, las propuestas inclusivas se dirigen a todos los colectivos en riesgo de exclusión escolar.

d) La modificación de culturas.

La propuesta inclusiva en educación se debe desarrollar de forma progresiva, lleva implícita un cambio en el ámbito de la cultura (los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad en las escuelas) de las políticas escolares (las normativas, sistemas de gestión y rutinas de todo rango que rigen la vida de la escuela) y de las prácticas cotidianas de las aulas y de los centros.

e) Las relaciones entre escuela y sociedad.

Es muy importante potenciar las relaciones entre la escuela y la sociedad mediante iniciativas de carácter inclusivo. El centro educativo debe abrirse a la comunidad, al municipio y al barrio en un intercambio recíproco de recursos, de información, de profesionales, etc. Según Bartón (2001) la escuela inclusiva es a la vez un microcosmos y un camino hacia la sociedad inclusiva.

Estos elementos desencadenan varias consideraciones, tal es el caso de conciencia de la situación, la identificación de capacidades y potencialidades de l@s educand@s, la colaboración con otr@s y la participación en la comunidad. Por lo tanto se impulsa una conciencia parcial de los derechos y obligaciones y se promueve el enfoque de vida independiente y la mejora de la calidad (Sarto y Venegas, 2009). De la filosofía a la propuesta se insiste en una comunidad de pertenencia y de la rehabilitación de la autonomía facilitada.

De esta manera el discurso sobre la filosofía inclusiva y el derecho a la inclusión tiene que establecer puentes entre legislación y políticas educativas como las acciones por medio de las cuales los representantes del estado y los gobiernos garantizan el derecho a la educación a la población: especial atención deberá de ponerse en la comunidad educativa por solo mencionar uno de los escenarios de educación de la educación inclusiva.

Una vez contextualizado las principales consideraciones relacionadas a la filosofía de la inclusión en el siguiente apartado se comentará lo relacionado con México y la educación especial, inclusión y las políticas educativas: en el modelo de atención de los escenarios de educación especial (MASEE, 2011) y los desafíos para la inclusión.

2. MEXICO Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en todos los países del mundo y especialmente preocupantes en América Latina, ya que se ha caracterizado por ser una de las regiones más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas; tal es el caso de las desigualdades entre y al interior de los países, el desarraigo por los migrantes o el éxodo rural, la desigualdad de acceso a las nuevas tecnologías de la información y a la sociedad del conocimiento, la ruptura de las solidaridades tradicionales que excluyen numerosos individuos y grupos de los beneficios del desarrollo produciendo desarraigo provocando procesos de despersonalización y exclusión (UNESCO, 1996).

Así, la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero el impacto más negativo ha sido que la educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad, se ha convertido en un instrumento reproductor de ésta, acentuando las situaciones de desventaja tal es el caso de migrantes niños en situación de calle solo por mencionar dos ejemplos (Blanco, 2006).

Además de lo anterior, ha habido rigidez del sistema tradicional de enseñanza, los procesos de certificación de estudios, se han complejizado la idea de promover modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, también promoviendo la de segregación y exclusión (Blanco, 2006).

También Blanco (2006) menciona que es una realidad que, dentro de la región de América Latina, la desventaja social de los grupos más vulnerables y marginales no siempre se compensa desde la educación, sino que por el contrario ésta acentúa en muchos casos la brecha entre los grupos más y menos favorecidos. El avance ha sido en la cobertura universal en educación básica, sin embargo no se ha acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de analfabetismo funcional, de repetición y ausentismo escolar.

Pero también América Latina se ha caracterizado por una gran desigualdad en la distribución de bienes materiales y simbólicos y por tener sociedades altamente segmentadas. Pues no existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque si bien la educación puede contribuir a reducir las desigualdades sociales es también

necesaria una equidad social que asegure las condiciones básicas para el aprendizaje y para que la educación sea exitosa (Tedesco, JC, 2004, López, N 2004).

Un elemento crucial para América Latina es cómo conciliar la igualdad en el acceso al conocimiento con la atención a la diversidad, dadas las profundas desigualdades educativas y sociales y la gran diversidad cultural: las políticas de equidad implementadas han tenido efectos positivos en el aumento de la cobertura y la permanencia de las poblaciones marginadas pero esto no se ha traducido en una mayor igualdad en el acceso al conocimiento, debido a que reciben una educación de menor calidad. Por ello, es necesario aumentar la inversión en educación y proporcionar una distribución más equitativa de los recursos financieros, estimando el costo de ofrecer una educación de calidad según las distintas necesidades de l@s estudiantes y de los contextos en los que se desarrollan y aprenden (OREALC/UNESCO 2007).

En América Latina la inclusión se suele asociar a l@s estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación social, aunque en las leyes de educación más recientes se está adoptando una visión más amplia que abarca a otros grupos en situación de desventaja educativa y social. Es también frecuente que se asimile el paradigma de la educación inclusiva con el de integración, cuando se trata de dos enfoques y miradas distintas que conducen a políticas y prácticas educativas diferentes (Guijarro, 2011).

Por lo que respecta a México y la educación especial a mitad del siglo XIX surgieron las primeras escuelas para atender a personas con discapacidad en el país como respuesta a demandas de padres y madres de familia y especialistas: estas escuelas estaban dedicadas a atender a niñ@s sord@s o ciegos; además se inauguró la primera Escuela Normal dedicada a niñ@s “sordomud@s”; también se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, todo esto como una alternativa diferente de la atención que habían recibido siempre a través de la Secretaría de Salubridad y Asistencia.

Así, la atención a estos grupos poblacionales comenzó a ser importante en el desarrollo de las políticas públicas: se conformaron grupos homogéneos en condición de discapacidad y recibían tratamiento médico y educativo en forma aislada de l@s demás alumn@s.

Así que en la segunda mitad del siglo XIX Aguirre (2012) menciona que se crearon escuelas para sord@s y ciegos. Con lo que se fundó en Guanajuato la primera escuela

para atender a niñ@s con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niñ@s y jóvenes con diferentes condiciones de discapacidad, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial. En estas escuelas se daba atención a niñ@s en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas:

- Deficiencia mental.
- Trastornos neuromotores.
- Audición.
- Visión

Es hasta principios del siglo XX que la educación es un derecho y una obligación para las personas: la Secretaría de Educación Pública (creada en 1921). En se crean escuelas especiales, sin embargo el presupuesto para tales escuelas era escaso, por lo tanto se propusieron algunos salones para establecer clases externas, además de que se creó un patronato para la educación y protección para l@s niñ@s anormales el cual estudiaría y resolvería el referente a mejorar las condiciones de l@s niñ@s.

Ante lo anterior, la Secretaría de Educación Pública crea el instituto pedagógico, mejor conocido como Parque Lira, con el cual se da inicio a una conceptualización de las personas con discapacidad: este instituto funcionó como anexo para las prácticas de l@s alumn@s de la Escuela Normal de Especialización. Pero esta no es la única institución que fue creada para especializarse o atender a la diversidad, ya que entre los años 1935-1945 surgieron instituciones para la atención de l@s niñ@s con deficiencia mental, ciegos y sordos, con la idea de una educación pre-ocupacional para preparar a l@s alumn@s en la adquisición de un oficio que les sirviera para integrarse a la sociedad como elementos productivos, dejando en segundo plano su paso por la escuela preescolar y primaria; así como la formación profesional de l@s profesor@s que se harían cargo de su educación.

Así en 1938 surge la necesidad de la atención sistematizada a la población con deficiencia mental, inadaptad@s y menores infractores preferentemente; a l@s ciegos, sordos y lisiad@s del aparato locomotor y a la vez la formación de los profesores especializados para su atención enfatizando el modelo de atención rehabilitatorio con el cual se empieza a tener una conciencia respecto al término discapacidad, en su ideología considera que la persona con discapacidad debe ser habilitada para que funcione en sociedad. Este modelo de atención crea diferentes estrategias para brindar atención educativa a las personas con

discapacidad y se apoya en disciplinas como la psicología, cuyo enfoque psicométrico permite las primeras acciones para la clasificación y canalización de las personas con discapacidad.

Hasta 1962 se crean escuelas primarias de perfeccionamiento bajo la premisa de que cada alumno debe ser útil así mismo y a la sociedad por lo que en su plan de estudios se consideró una formación escolar básica, tomando en cuenta las asignaturas de los programas de primaria de la SEP, así que no solamente se contaban con los maestros frente a grupo sino también con los maestros especialistas los cuales apoyaban a los alumnos a promover su independencia. También se crean las escuelas para adolescentes varones y para adolescentes mujeres cuyo objetivo era capacitar formalmente a los alumnos en la adquisición y en el dominio de una técnica de trabajo, como una culminación de la Educación Especial del deficiente mental que le ayudaría para incorporarse a una vida productiva.

Por su parte, los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) comenzaron a operar en 1965, iniciándose como un proyecto de atención de la Dirección General de Educación Preescolar para los niños de este nivel que, por diversas razones, presentaban dificultades en su desarrollo y aprendizaje (Aguirre, 2012).

En esta época los propósitos de la educación especial estaban dirigidos a incrementar entre los educandos la independencia personal, la socialización, la comunicación y los hábitos ocupacionales, para que respondieran apropiadamente en sus relaciones interpersonales en el trabajo. Pero estas escuelas no duraron mucho tiempo, ya que fueron cambiadas por escuelas de educación especial las cuales exigían un replanteamiento de los propósitos y valores y una clara concepción del significado de la integración y la normalización y sobre todo del derecho a la educación de la población que le ha servido de sustento político.

Así que se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE) la cual permitió una expansión de las escuelas de educación especial en los Estados, incorporando a las personas ciegas, sordas, lisiadas del aparato locomotor y menores infractores para darles una educación una formación adecuada a su personalidad y se puedan encausar a ser productivos.

Esta dirección (DGEE) hecho que significa un hito importante en la evolución de la Integración de las personas con discapacidad en México, pues al comprometerse con los

retos de la UNESCO, se tenía que reconocer la necesidad de la educación especial dentro del contexto de la educación general, así que por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestr@s specialist@s. A partir de entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (Aguirre, 2012).

Pero a pesar de estos logros obtenidos en la educación especial, dentro de las escuelas primarias se tenían altos índices de reprobación y de deserción escolar por lo que las primarias exigían una solución a estos problemas: se opta por crear un nuevo servicio de atención en esta ocasión dentro de los centros escolares. A partir de 1970 se crea la Unidad de Técnica de Detección, la cual albergada a niñ@s de escasos recursos socio culturales: esta unidad es la primera en tener grupos integrados, los cuales fueron una gran transición para la integración educativa, pero no existían grupos con alumn@s con discapacidad.

A partir de la década de los ochenta se crea el programa de grupos integrados, lo que permitió ampliar la cobertura de la educación especial. El programa permite la atención de alumn@s en los primeros grados de primaria, se proporcionaba en la misma escuela regular y estaba dirigida a resolver problemas de acceso a la lectura, escritura y cálculo básico. En el año 1981 se elabora el Manual de Operación de la Unidad de Grupos Integrados normando su estructura, funcionamiento y por tanto los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades:

- a) Indispensables: Centros de intervención temprana, escuelas de educación especial y centros de capacitación de educación especial funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular y estaban dirigidos a l@s niñ@s y jóvenes con discapacidad.
- b) Complementarios. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados para niñ@s con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsic@s, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Es preciso mencionar que Cárdenas y Barraza (2014) mencionan que los resultados de que en las escuelas primarias hubiera grupos integrados no es del todo satisfactorio, ya que había discriminación en los grupos, poca sensibilización escolar y se les excluía de actos cívicos o los periodos de descanso de l@s demás alumn@s.

De esta manera y para evitar este tipo de actos excluyentes se reorientan los servicios con tres modalidades: atención del alumn@ en el aula regular, atención en el aula de apoyo y atención al alumn@ en el turno alterno en una escuela de educación especial. Este modelo dio la pauta para la integración educativa de l@s niñ@s con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Este proceso para integrar a l@s alumn@s con requerimientos de la educación especial, se concibió como el enlace entre la educación regular y la especial, para que tod@ escolar con necesidades educativas especiales asistiera a la escuela regular de su comunidad, para aprender a través de los programas educativos de cada grado escolar, considerando sus posibilidades y con el apoyo de la Educación Especial para elaborar las adecuaciones curriculares.

En los inicios de la década de los noventa se iniciaron una serie de programas y leyes nacionales y estatales para proteger a las personas con discapacidad, promoviendo su inserción en la escuela regular predominantemente en educación primaria: atendid@s por planteamientos y acuerdos internacionales de manera que se adoptó el modelo de Integración Educativa como una propuesta para atender a alumn@s con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Esta vez l@s alumn@s se ubicaron en el ámbito de la escuela regular (Cárdenas y Barraza 2014). En mayo de 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica donde se manifiesta la necesidad de elevar la calidad educativa, reformar asignaturas en educación básica y descentralizar los servicios educativos que presta el estado.

Fue en 1993, cuando se reorientan los servicios de las escuelas de educación especial, en Centros de atención múltiple (CAM), para atender a l@s niñ@s que tienen diferentes problemas para desplazarse, comunicarse, de conducta, de aprendizaje y de adaptación. En el CAM se les brinda el apoyo necesario para que cuando adquieran determinadas competencias, se les integre a la escuela primaria regular. En este mismo año entra en vigor la Ley General de Educación, donde se promueve la integración de l@s niñ@s con discapacidad en todos los niveles educativos.

El programa de integración educativa en México comenzó en 1995 como } proyecto de investigación coordinado por la Dirección General de Investigación Educativa de la

Subsecretaría de Educación Básica y Normal, donde se evaluaron los elementos que promovían la evolución de la integración educativa y la consolidación de una política pública con programa nacional de desarrollo educativo de 1995 - 2000. (SEP, 2005). Se refuerza con la Reforma Educativa en 2001-2006, que tiene entre sus principales propósitos, los de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo, asegurando que tod@s l@s niñ@s tengan la oportunidad de acceder a la escuela y de participar en procesos educativos que les permitan alcanzar propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.

En este mismo periodo también se destaca el acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006), el cual impulsa tres postulados fundamentales: humanismo, equidad y cambio. Incorporando como criterio central, para el desarrollo educativo, la inclusión: tiene la finalidad de acrecentar la equidad, promover la igualdad de oportunidades e impulsar la promoción y fortalecimiento del desarrollo de las personas con discapacidad.

En el año 2002 se generó el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa que tiene por objetivo que niñ@s y jóvenes con necesidades educativas especiales reciban educación de calidad y hagan valer su derecho a prepararse para incorporarse activamente a la sociedad (SEP, 2002). Este proyecto tiene como fin garantizar la educación de calidad para niñ@s y jóvenes con barreras para el aprendizaje y a participación social, otorgando prioridad a los que tienen alguna condición con discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.

Así que al tratar el tema de la educación inclusiva implica considerar una transformación de la sociedad excluyente para que, en la construcción permanente de la democracia y la participación ciudadana, se dé la inclusión de todos los sectores de la sociedad, sin distinción de condición económica, sociocultural, étnica, de género o de posición política. La construcción de esta nueva sociedad conlleva la participación de tod@s l@s ciudadan@s, de las autoridades gubernamentales y de las instituciones sociales, incluida la educación como institución, para favorecer la equidad y la justicia social hacia l@s excluidos no sólo del sistema educativo sino de la sociedad misma. (Núñez, Salinas, Castro, 2010).

Así desde la idea de educación inclusiva, se acepta la idea de un concepto amplio de educación especial y, entonces, es necesario crear un conjunto de servicios, estrategias y medidas puestas a disposición del sistema educativo ordinario para que éste dé respuesta a las barreras para el aprendizaje y la participación social que presentan algunos escolares: si hay algo más específico, es desde la escuela regular que los maestros deben de planificar los apoyos y ayudas necesarios para que la escolarización ocurra en condiciones de normalización e individualización didáctica.

Entonces, los requerimientos de atención serán desde la escuela a partir de:

- Un enfoque educativo a las diferencias individuales
- Un currículum flexible de acuerdo a las barreras para el aprendizaje y la participación que presenten los escolares.

Así y a manera de recapitulación en México la educación especial ha ido consolidando un nuevo enfoque que vincula la educación inclusiva como parte importante de la política educativa que enmarca el modelo de atención integral y, que por lo tanto, atiende a todo el escolar para favorecer y promover el desarrollo personal, físicamente en y a partir del centro escolar.

En el siguiente apartado se reflexionará acerca de la relación entre la inclusión y la política educativa para identificar elementos claves del modelo de atención a la diversidad educativa desde 2011 a la fecha.

2.1 La Inclusión Y Las Políticas Educativas

Las políticas establecidas para la educación son en gran medida producto de la relación entre el individuo, el trabajo y la protección social del estado. Éstas cobran relevancia porque son líneas de problematización, metodológicas (proyectos y estrategias) de la acción sobre lo social: éstas pretenden atender las limitaciones sociales que viven las personas en dificultades producto de la desarticulación. Así las políticas regularmente se aglutinan en relación a un concepto de la toma de conciencia sobre la presencia de sectores de la población en condiciones de fragilidad.

Por lo que la transformación social, demográfica, económica, política y cultural que ha ocurrido en el país en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI han marcado muchos cambios importantes, como el agotamiento de un modelo educativo que ha dejado

de responder a las condiciones presentes y futuras de la sociedad mexicana. En este contexto, el sistema educativo nacional se moviliza a recursos e iniciativas del sector público y de la sociedad en general para dar a la educación una orientación firme hacia la consecución de condiciones propicias de equidad y calidad, particularmente en el ámbito de la Educación Básica, tratando de instalar estrategias que favorezcan las oportunidades de desarrollo individual y social, para el presente y el futuro del país (Acuerdo 592, SEP, 2011).

Por tanto, el sistema educativo nacional debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una sociedad donde el conocimiento sea la fuente principal para la creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas y en un mundo global e interdependiente. Así más allá de lo que ocurre en el aula, la calidad de la educación debe generar compromisos encaminados a modernizar los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles escolares para conectarlos a redes de alto desempeño, así como ampliar su gestión y participación social en la determinación y el seguimiento de los proyectos estratégicos de transformación escolar (Acuerdo 592, SEP, 2011).

Ante esto el Estado es el que debe de garantizar la protección de las personas con discapacidad frente a las acciones de terceros o privados en materia educativa. La responsabilidad que el Estado tiene sobre la administración del sistema educativo, lo sitúa en el compromiso de asegurar y prevenir que l@s actores públicos y privados no incurran en acciones que incumplan y transgredan los derechos de l@s niñ@s con discapacidad, (CONAPRED, 2013).

Por lo anterior, es preciso mencionar que los programas y marcos legislativos internacionales y nacionales deben de favorecer a la evolución de las ideas y actitudes hacia la inclusión de personas con barreras para el aprendizaje y la participación social, ya que la sociedad debe de tomar conciencia de la discriminación y segregación en la que viven l@s niñ@s y adult@s con alguna barrera para el aprendizaje y participación, para esto es pertinente citar lo que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, ha reiterado: que la discriminación de la que son víctimas niñ@s con discapacidad puede afectar su salud, su aprendizaje y limitar sus oportunidades de participar y hacerlos más vulnerables a la violencia, el maltrato y la explotación (CONAPRED, 2013).

Tomando la perspectiva anterior, es preciso mencionar que México, como integrante de la comunidad internacional ha expresado de manera puntual, que l@s mexican@s tienen derecho a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla, puesto que esto, está plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el cual menciona que:

“Toda persona tiene derecho a recibir educación, siendo obligatorios los niveles básico y medio superior. De este modo se contribuirá a la mejor convivencia humana para fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (Artículo 3, constitución política).

Considerando lo anterior, hay que decir que la mejor manera de atender a las personas con barreras para el aprendizaje y la participación social es mediante un sistema, donde se tengan la posibilidad de llevar una vida como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social, a través de la inclusión. De esta manera el artículo 41 de la Ley General de Educación menciona que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquell@s con aptitudes sobresalientes y su fin es atender a l@s educand@s de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social (LGE, 1993)

2.1.1 Políticas educativas para la calidad y equidad en un entorno inclusivo.

La educación especial en México cobra relevancia al vincular con que la educación inclusiva ya que sus modalidades y en diferentes niveles educativos tiene que constituir, dentro de contextos, ambientes y respetuosos a la diversidad y evocados a eliminar las barreras que limitan la participación de l@s alumn@s en las áreas de aprendizaje y ofrecer trayecto formativo.

De esta manera en México, el principio de la Educación para Todos se constituyó como el eje vertebral de la política educativa y un detonador para emprender una amplia reforma educativa en el sistema en su conjunto. La educación para todos se articuló con el concepto de igualdad de acceso, toda vez que las transformaciones del mundo exigían mejorar la calidad de la educación al atender las necesidades básicas de aprendizaje de l@s niñ@s mexican@s (MASEE. 2011).

La educación para todos en nuestro país se inspiró en la aspiración de garantizar a todas las personas, niñ@s, Jóvenes y adult@s, una educación básica de calidad, una formación sólida

y flexible para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente: toda la política es plural y la participación ciudadana tiene mayor significación para el bienestar de la sociedad. Especial atención se tendrá en la capacidad de seleccionar y evaluar en todos los campos (SEP 2010).

Así el favorecimiento del acceso y permanencia en el sistema educativo de l@s niñ@s y jóvenes que presentan las barreras para el aprendizaje y la participación debe de ser, de manera indispensable, dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e incluirse de una forma educativa, social y laboral.

Para alcanzar dicho propósito se pusieron en marcha diversas acciones y programas como el Programa de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa entre los que se ha impulsado la inclusión de niñ@s con barreras para el aprendizaje y la participación social a las escuelas regulares, cambiando así la tradición de atenderl@s en servicios de educación especial.

El programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad promovió leyes de inclusión social para personas con barreras en todos los estados de la república. Para apoyar los derechos de las personas con barreras para el aprendizaje y la participación social, el gobierno de México, a partir de la reforma a la Educación básica, que se hizo en el 2004, estableció como propósito principal la mejora en la calidad de la educación y el fortalecimiento de la equidad en la prestación del servicio educativo, lo que significa que tod@s l@s niñ@s tengan la oportunidad de participar en procesos educativos y desarrollar sus potencialidades como seres humanos (RIEB, 2004).

Así en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se enfatiza las metas de cobertura de calidad educativa y desarrollo tecnológico, de prosperidad, de equidad entre regiones, de competitividad y transparencia; se articulan iniciativas para que l@s alumn@s mejoren su nivel de logro educativo, que cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Este plan fomenta una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en toma de decisiones y se corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos además de promover la seguridad de tod@s y la transparencia y la rendición de cuentas. En este sentido el plan presenta atención específica a la articulación de la atención educativa dirigida a la población en situación de vulnerabilidad para mejorar los niveles de cobertura y el logro educativo de las condiciones de los grupos.

Antes esto y con el propósito de impulsar una transformación por la calidad educativa y dar respuesta a los planteamientos del PDN (2007-2012) el programa sectorial de educación del Gobierno Federal y el SNTE se firman la alianza por la calidad de la educación en el 2018 la cual insisten en:

- La modernización de los centros
- La profesionalización del magisterio
- El bienestar y desarrollo de l@s educand@s, promoviendo formación para la vida y el trabajo
- Una evaluación continúa para la mejora de lo relacionado con la escolarización.

Una importante disposición política del Gobierno Federal fue la promulgación de la Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación en de mayo del 2011. Esta ley establece las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas en condición de vulnerabilidad: la educación se convierte en un ingrediente importante para consolidar bienestar.

Los principios donde se fundamenta esta ley privilegian la equidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades, el respeto a la evolución de las facultades de l@s niñ@s con discapacidad, junto con su derecho a preservar la identidad, el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas.

En la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en su artículo 15, afirma que la educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de aquell@s sujetos cuyas condiciones comprenden entre otras, dificultades severas de aprendizaje y de comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y capacidades y aptitudes sobresalientes, que les permitan tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación (MASEE 2011).

Ante lo anterior, es preciso mencionar que dentro de las políticas educativas que se relacionan con la inclusión educativa podemos mencionar el Programa General de Trabajo 2008- 2012, el cual menciona una responsabilidad compartida de contribuir en la construcción de ambientes inclusivos ante la transformación de la gestión para elevar la

calidad educativa, en beneficio del logro educativo, a partir del cumplimiento de cuatro objetivos estratégicos:

1. Fortalecer los procesos de gestión institucional, escolar y pedagógica como elementos que permitan la transformación de los servicios educativos.
2. Desarrollar programas y estrategias para la atención educativa de la población con discapacidad, discapacidad múltiple, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al aprendizaje y al desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo y que, en los diferentes contextos educativos enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
3. Promover la formación permanente de l@s docentes, directiv@s, asesores técnicos y apoyos administrativos como un elemento de mejora para la atención educativa que se brinda en los servicios de educación especial.
4. Fomentar la participación social y vinculación institucional para que contribuyan de manera más eficiente en los procesos educativos.

A partir de estos cuatro objetivos se reconoce la necesidad de fortalecer la gestión escolar y el desarrollo de programas y estrategias específicas para atender l@s escolares (con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y con dificultades de aprendizaje) para acudir y permanecer en la escolarización promoviendo competencias en los campos de formación de la educación básica: hay un nuevo reto que supere una modificación profunda en la atención a l@s escolares: el modelo de atención de los servicios de educación especial (MASEE, 2011).

El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) amalgama la importancia histórica de la política educativa, como un continuo que enfatiza la magnitud y complejidad de la problemática educativa en el transcurrir del tiempo. En este sentido, referirse a un “nuevo modelo de atención” es impreciso, toda vez que el MASEE es el resultado del devenir de la política educativa que rompe con la idea de contrastarlo con “el pasado” o apelar “a un antes” (MASEE, 2011).

El MASEE supone un saber acumulado, como condición ineludible para atender el desafío permanente de la operatividad de una política de Estado y por supuesto de la Dirección de Educación Especial. Además de que representa experiencia y aprendizaje que hacen posible proyectar un camino diferente, orientado hacia el fortalecimiento de la Escuela para Todos

en el marco de la Atención a la Diversidad y bajo los principios sustantivos de la Educación Inclusiva (SEP 2011).

La política educativa proyectada en el MASEE es una mirada hacia la construcción de espacios escolares bajo los principios de la Educación Inclusiva, hacia la formación de sujetos en torno a los planteamientos de competencias para la vida que se inscriben en la Articulación de la Educación Básica, en el marco de la RIEB, la transformación de la escuela y las prácticas docentes, bajo la perspectiva del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MASEE 2011).

Pero en el contexto actual, el concepto de inclusión aparece textualmente en el Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018 con una línea de acción denominada: México incluyente la cual menciona que un México Incluyente propone enfocar la acción del Estado en garantizar el ejercicio de los derechos sociales y cerrar las brechas de desigualdad social que aún nos dividen. El objetivo es que el país se integre por una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad sustantiva.

En el ámbito educativo menciona que su objetivo es garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, mediante ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población (Plan nacional de desarrollo, 2013-2018). Con líneas de acción que combatan la carencia alimentaria de la población a través de políticas públicas coordinadas y concurrentes, priorizando la atención de las familias en extrema pobreza, proporcionando un ingreso mínimo necesario para que las familias tengan acceso a suficientes alimentos inocuos y nutritivos, dando facilidad de acceso a productos alimenticios básicos y complementarios a un precio adecuado, además de incorporar componentes de carácter productivo a las acciones y programas sociales, con objeto de mejorar los ingresos de l@s mexican@s, proveerles empleo y garantizar el acceso a los alimentos indispensables para el ejercicio de sus derechos y por ultimo adecuar el marco jurídico para fortalecer la seguridad alimentaria y el derecho a la alimentación. Pues la prioridad será integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades.

Un México Incluyente busca consolidar plataformas de movilidad social que contribuyan a cerrar las brechas existentes entre diferentes grupos sociales y regiones del país. (Plan nacional de desarrollo, 2013-2018). Es por esto que debe tener una mirada clara para los sectores más vulnerables: l@s migrantes, l@s indígenas, las personas en situación de calle,

en situación de hospitalización, con alguna discapacidad y con capacidades y actitudes sobresalientes.

2.1.1.1 La educación para Migrantes

L@s mexican@s que forman la corriente migratoria no constituyen un conjunto homogéneo, sino que integran varios grupos relativamente diferenciables. Destacan, por un lado, l@s trabajadores migratori@s que residen en México y que regularmente entran y salen del territorio una o más veces al año para trabajar o buscar trabajo en ese país y, por el otro, los migrantes mexicanos con residencia más o menos fija en otros países. (Zúñiga, 2012).

Por lo general, los diferentes programas diseñados por el gobierno mexicano para apoyar el desarrollo educativo de l@s mexican@s migrantes han tenido un menor impacto del deseado, dado su potencial. Una razón que pudiera explicar esto ha sido la falta de una visión amplia que tome en cuenta un entendimiento de los factores que inciden en los resultados escolares de l@s mexican@s (Tinley, 2011). Entre los programas que el gobierno Mexicano elaboró para atender a la población migrante están los relacionados con las poblaciones jornaleras migrantes como el Programa de educación preescolar y primaria para niñ@s de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRO-NIM); Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) así como también para l@s mexican@s que residen en el exterior (Educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en las américas, 2007).

Entre las políticas destacan programas como la boleta única y modular, los planes y programas modulares adecuados al calendario de movilidad de esta población, o la base de datos que se emplea para que en las diferentes escuelas se pueda dar seguimiento a l@s estudiantes. Sin embargo, el trabajo se ha orientado fundamentalmente a nivel de educación básica y l@s jóvenes migrantes han sido poco atendidos hasta ahora.

Los programas que están orientados a mejorar las condiciones de vida dado el contexto de pobreza en que muchos viven; están relacionados a programas de bilingüismo o de enseñanza de una nueva lengua y programas enfocados al involucramiento de las familias en el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Educación para

niñ@s y jóvenes migrantes en las américas (2007). También se han relacionado con acciones que tienden a impartir ámbitos político- educativos donde se enfrentan economías, trabajos y formas de vida en bajo desarrollo. Por lo que no sólo en la educación hay que tener una solución, sino hay que entrelazarla con la vida de l@s mexicanos migrantes y se esta manera buscar soluciones creativas para apoyar el desarrollo educativo del@ alumn@ mexicano (Tinley, 2011).

Es frecuente la interrelación entre migración, pobreza y marginalidad, pues los programas y proyectos no apuntan únicamente a las necesidades de la educación para migrantes, sino que incluyen tanto otras problemáticas (erradicación del trabajo infantil, enseñanza de un segundo idioma), como otras poblaciones (alumnos indígenas, refugiados, excluidos). Estas poblaciones pueden tener la característica de, además de indígenas, ser migrantes o vivir en zonas fronterizas (Educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en las américas 2007).

Las anteriores consideraciones se relacionan también con la creciente transnacionalización de las políticas fallidas y las herramientas tecnocráticas (pruebas de “rendimiento” internacionales, enfoque por competencias, transversalización curricular, etc.), protagonizadas por agencias multilaterales como la OCDE, que pone desafíos a los actores educativos locales y regionales, que promueven una educación bicultural y que pretenden empoderar l@s niñ@s, jóvenes y adult@s en contextos de escolarización. Por lo cual la atención a la diversidad, en especial en educación para migrantes en el Plan nacional de Desarrollo a partir del 2007: pone especial atención si se tendrá la promoción de servicios educativos sobre todo para la consolidar una educación para tod@s y respetando los contextos culturales de cada grupo atendido.

2.1.1.2 Una educación inclusiva para l@s indígenas

Cuando se habla de educación inclusiva no se limita sólo a los derechos de las personas con discapacidad, sino también comprende los derechos de l@s niñ@s procedentes de las comunidades indígenas. L@s niñ@s de cualquier zona geográfica del país deben ser aceptad@s e incluid@s en las escuelas, sin importar su color de piel, creencias religiosas o culturales y posición social. Parte de lo postulado en la educación inclusiva se refiere a la enseñanza intercultural, que consiste en la apreciación de las diferencias entre alumn@s

como un recurso de aprendizaje y en la igualdad de condiciones en las aulas (CONAPRED, 2013).

Pero para ofrecer una educación a este sector de la población hay que retomar a las reformas constitucionales que tratan sobre los pueblos indígenas, pues reconocen a dichos pueblos como sujetos de interés público y no como sujetos de derecho. Es decir tienen el objetivo de evitar que los pueblos indígenas, como colectivos puedan constituirse en sociedades independientes de la sociedad, es por eso que la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, menciona los derechos culturales como garantías individuales y no como derechos colectivos, con lo que también menciona la necesidad de garantizar los derechos de l@s hablantes independientemente de su lugar de residencia (Casas, 2010).

En este mismo ámbito, (UNICEF, 2013) firmó un convenio de colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que tiene el propósito de desarrollar acciones para una política educativa indígena y rural de calidad para llegar a l@s niñ@s que habitan en las comunidades rurales más alejadas y marginadas de México. Una de las primeras acciones del trabajo de UNICEF con CONAFE fue la evaluación que se hizo conjuntamente con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) del Programa Nacional de Educación Inicial, (PEI). Dicha evaluación se realizó bajo una óptica de interculturalidad y desde un enfoque de derechos humanos para llegar a l@s niñ@s más excluidos que viven en las comunidades más aisladas y remotas en México (UNICEF, 2013).

La SEP cuenta con el programa de atención a l@s niñ@s migrantes y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, (CGEIB) establecida en el 2001, la cual opera en escuelas rurales, pero no tiene injerencia en el sistema de educación básica, ya que esta depende de la subsecretaría de educación básica. La CGEIB tiene atribuciones principalmente positivas y de vinculación que señalan a continuación:

- Una política educativa explícita a favor de los derechos Indígenas.
- Construcción de ambientes y dotación de herramientas docentes para acceso y atención de estudiantes con necesidades educativas diferenciadas.
- Un modelo institucional abierto y flexible que en su planificación refleje la existencia de población multicultural y diversa

- Profesionales preparados para la atención de la diversidad con base en el conocimiento teórico y la praxis multi e intercultural y plurilingüe
- Un diseño curricular flexible que incorpore las situaciones de los diversos grupos y estudiantes

Los puntos descritos anteriormente tienen que ver con la puesta en marcha de la política pública y educativa con perspectiva de derechos humanos, cuyas implicaciones provienen del profundo compromiso por la dignidad de los pueblos, la no discriminación y el marco que rige las sociedades democráticas (DGEI, 2009). Este propósito puede enmarcar actividades relacionadas con la inclusión educativa. Pero las acciones que realiza la DGEI no pueden ser funcionales sin la colaboración del cuerpo docente indígena. Por eso se propone una política educativa incluyente desde el aula y transforma el ámbito educativo indígena al enlazar la docencia con la gestión y la academia y promover una mayor participación e involucramiento de l@s actores. En este sentido, se reconoce la experiencia del@ docente y retoma sus aportaciones con la creación de la Red de Profesionales de la Educación Indígena. A través de ésta docentes, directiv@s y supervisor@s comparten propuestas innovadoras para:

- Mejorar la gestión escolar
- Proponer alternativas para la formación y profesionalización docente
- Aportar ideas en el diseño curricular
- Fortalecer la investigación educativa.

Considerando los puntos anteriores la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y la Dirección General de Educación Indígena, pretende re direccionar las acciones específicas enfocadas en la educación en contextos de diversidad lingüística y cultural.

2.1.1.3 Una educación para l@s niñ@s de la calle

La evidencia extrema de la desigualdad infantil se muestra, sin embargo, no sólo por l@s niñ@s que trabajan sino por quienes, además, habitan en las calles. En este tema existe la dificultad añadida de que hay pocos datos sobre esta población.

La circunstancia de vida de l@ niñ@s en situación de calle, además de negar en sí misma la igualdad de oportunidades, el acceso y ejercicio plenos y reales de sus derechos, según los compromisos internacionales y la propia legislación mexicana, es una situación que l@s expone a una mayor violación de derechos humanos en relación con otr@s menores de edad. Violencia, explotación sexual, drogadicción y explotación laboral son sólo algunos ejemplos de problemáticas a las que están más expuestos (CONAPRED, 2005).

El primer punto a considerar para comprender la magnitud del problema al que nos enfrentamos es la esencia de la Ciudad, que consiste en la concentración de la vida humana y, por lo tanto, presenta una serie de contradicciones, así como dilemas a resolver de gran complejidad, como es por ejemplo, las condiciones de nacimiento en la que viven la mayoría de sus habitantes, lo cual genera espacios hostiles para el desarrollo psicosocial pleno y armónico de sus habitantes. Otro tema que debe incluirse es la centralización de la producción económica, lo que vuelve atractiva la Ciudad para personas que provienen de zonas no urbanas, en las cuales no hay oportunidades de empleo o de educación, provocando migraciones y desplazamientos de grupos humanos en condiciones de pobreza que llegan a la ciudad con la esperanza de mejorar su vida (Arellano, 2014).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) ha señalado de manera reiterada el problema de la pobreza extrema como un problema que afecta especialmente a la población infantil y juvenil: el alto grado de pobreza también se refleja en otros indicadores del nivel de vida, como la mortalidad infantil (tres veces mayor que el promedio de la OCDE) y el índice de analfabetismo (superior a la media de la OCDE). México tiene el mayor índice de pobreza infantil de la OCDE después de Israel. Como su población es comparativamente joven y l@s niñ@s representan casi la mitad de l@s pobres, en México la pobreza tiene consecuencias a más largo plazo que en otros países (OCDE, 2012).

Ante esto Arellano, 2014 menciona que hay tres condiciones por las cuales l@s niñ@s de la calle no tiene acceso a una educación y mucho menos a una buena calidad de vida:

- 1.- El problema de la niñez que vive bajo condiciones de pobreza urbana, tiene condiciones multicausales que afecta como lo señala la OCDE a largo plazo, pero además afecta a una serie de variables que impactan el desarrollo de la sociedad misma. La primera variable es la falta de educación que les impedirá la obtención de un empleo bien remunerado que a su vez les permita lograr condiciones de bienestar mínimo (Arellano 2014).

2.- La salud, ya que una mala nutrición, falta de revisiones y atención médica oportuna, hace que al mediano plazo padezcan enfermedades que les imposibilite integrarse al mercado laboral, además del sufrimiento y la consecuente carga para el Estado en cuando a su atención, si es que sus niveles de marginación no impiden una posible atención.

3.- La criminalidad, aquí cabe señalar que esta condición va en dos sentidos: a) l@s infantes son víctimas reiteradas de la violencia y del crimen que los vuelve víctimas en todas las modalidades posibles; b) L@s niñ@s en situación de calle están expuestos a ser reclutad@s por grupos delictivos de diversa índole.

La Ciudad de México si en verdad tiene una vocación de responsabilidad social y de equidad para tod@s no puede olvidar este compromiso, ni exhibir en sus calles infantes en situaciones por demás degradantes, símbolos de la desigualdad del país.

La Secretaría de Seguridad Pública (SSP) del Gobierno Federal en un informe presentado en 2010, da cifras de cómo en los años noventa hubo incremento sostenido de l@s niñ@s en situación de calle, sin dejar muy en claro cuál es el diagnostico real de número de infantes que hay en la ciudad de México, aún con estas aclaraciones el resultado de los dos censos que se realizaron el primero en 1991 y el segundo en 1995 se contabilizaron 13,373 niños y niñas menores de 18 años. Entre el censo de 1991 y el de 1995, se registró un aumento de esta población de 20%. De acuerdo a este documento, resultó que 85.40 por ciento eran varones y sólo 14.60 por ciento mujeres, que tenían como características económicas la mendicidad y ser limpia parabrisas (SEP, 2011).

Los datos duros arrojan un incremento a pesar de las políticas públicas que llevan años aplicándose para contrarrestar esta condición, sin lugar a dudas el Sistema Integral para la Familia del Distrito Federal (DIF-DF) tiene programas y acciones afirmativas, pero estas no son suficientes debido al universo tan amplio que se debe atender, de ahí la necesidad de construir una red solidaria que vaya más allá de la estrategias clásicas asistencialistas y de recuperación de infantes que promueven tanto el gobierno local como las organizaciones de la sociedad civil (SEP, 2011).

En la nueva estrategia que el gobierno implementa, para rescatar a l@s niñ@s en situación de calle, en primer lugar ejecutar campañas mediáticas que promuevan la solidaridad social y la importancia del tema, si es que se quiere tener una sociedad sana, libre de violencia, delincuencia y estamentos concentradores de la riqueza. Dichas campañas deben enfocarse en los sectores de clase media, clase media alta y alta con el fin de que coadyuven a aminorar la polarización social, además de que cuenten con los recursos económicos y sociales para promover un cambio a favor de l@s niñ@s en situación de calle.

El segundo punto es la creación de un fideicomiso, que se constituya a partir de una estrategia de aportaciones mixtas tanto de recursos públicos, como privados, con el fin de apoyar a que est@s niñ@s (independientemente tengan padres, madres/tutores o no) tengan para solventar diversas necesidades básicas. El tercer punto consiste en garantizar alimentación y nutrición suficiente para un desarrollo sano en plenitud. Aquí la propuesta es el otorgamiento de despensas, así como la creación de comedores exclusivos para l@s niñ@s así como para sus familias. El acceso a estos servicios deberá está condicionado a la asistencia de l@s niñ@s a la escuela y a que se sometan a revisiones médicas periódicas. El DIF-DF será el encargado de coordinar estas acciones de entrega de despensas; los comedores pueden colocarse en función de las áreas geográficas. Por último está el programa Hij@ de la Ciudad el cual es un programa del DIF-DF que tiene como objetivo iniciar procesos de descallejerización a fin de que por solicitud voluntaria, la población objetivo decida modificar su estilo de vida y salgan de las calles, incorporándose a alguna Institución de Asistencia Privada con las que el DIF DF mantiene colaboración, estos son espacios en los que se garantiza el ejercicio de sus derechos (DIF-DF, 2013).

Pero buena parte del problema de l@s niñ@s de la calle radica en un contexto mucho más general, es decir hay un proceso paulatino de empobrecimiento general de la población, debido a los procesos de crisis que se viven tanto a nivel internacional como nacional y a una serie de políticas que han fracturado el entramado social, que por un lado ha lanzado a la calle a cientos de infantes como producto de la violencia familiar y por otro como una necesidad ante la extrema pobreza que se vive tanto en las zonas rurales del país que l@s orilla a migrar a la ciudad, como a los propios habitantes de la urbe que se pauperizan a niveles de mendicidad.

En el siguiente apartado se comenta lo relacionado con personas en situación de hospitalización, y especialmente l@s niñ@s que se encuentran en hospitales, además del riesgo y problemáticas de salud, tienen pocas posibilidades de una escolarización “regular” para l@s pacientes.

2.1.1.4 L@s niñ@s es situación de hospitalización

Dentro de los hospitales se aúnan dos derechos fundamentales de la ciudadanía, el de la educación y el de la salud. Derechos que cobran toda su dimensión humana cuando se trata de niñ@s que sufren, que tienen miedo, que pueden sufrir aislamiento. Por lo que la carencia educativa que adolecen los enfermos en edad escolar se evidencian de igual modo hoy en día en los hospitales. De esta forma, el@ niñ@ se ve obligad@ a permanecer ingresado en una institución sanitaria precisa que no solo atienda las necesidades médicas sino que, además, brinde de una intervención educativa (Pérez, 2013).

En este sentido tendríamos que mencionar la Pedagogía Hospitalaria, que es imprescindible para atender las peculiares condiciones que vivencia el@ niñ@ enfermo, se enmarcaría en el ámbito de la Educación Especial, ya que alude a las necesidades de atención educativa que emergen de la hospitalización, justificando la intervención educativa como medio para lograr la estabilidad emocional del niñ@ hospitalizad@ (Pérez 2013).

Por lo que la SEP en 2009 desarrolla un programa educativo para desarrollar competencias en l@s alumn@s hospitalizados que pretende durante su hospitalización, que l@s pacientes desarrollen y fortalezcan sus competencias comunicativas, por medio de una atención y educación especial que, además, contrarresten en lo posible, los efectos derivados de su hospitalización y favorezcan el proceso de su reinserción escolar y social. (Gutiérrez y Berrocal, 2010).

De esta manera las iniciativas oficiales o privadas y los recursos humanos para enfrentar las condiciones hospitalarias en materia educativa, no son suficientes, cuando no se cuenta con un adecuado acompañamiento que garantice el acceso a oportunidades similares a

todos los miembros de la sociedad: la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), aborda este nuevo campo de la educación, regido por el principio de equidad, desde un punto de partida insoslayable: el fortalecimiento de las competencias docentes enfocadas al desarrollo integral y logro académico de los alumnos en situación de hospital para lograr tal propósito educativo (Arrieta, 2009).

Pero conformar un equipo de trabajo atento a las necesidades imperantes en este sector estudiantil, que identifique el origen, las fases y causas por las cuales esta población se encuentra en riesgo de rezago educativo, requiere de un proceso de información, reflexión y fortalecimiento para privilegiar su potencialidad, es por ello que la AFSEDF, a través de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico (DGIFA), diseña un programa propedéutico para facultar a los docentes convocados a incursionar en el ámbito hospitalario, que atienda la demanda de alumnos en condición de vulnerabilidad por enfermedad (SEP, 2009).

Por lo tanto, las necesidades médicas y educativas de una población vulnerable, convocan a los profesionales de la salud y la educación a conjuntar esfuerzos para la recuperación íntegra de los niños enfermos, dentro o fuera del hospital. El programa educativo propuesto implica comprometerse formal y concretamente con la población infantil hospitalizada. Requerirá para su aplicación en otros institutos de salud o centros educativos, adecuaciones para que pueda ser de utilidad en la práctica educativa especial atención se tendrá en el diseño de apoyos para que estos escolares reciban atención educativa en condiciones de calidad y equidad educativa en una población vulnerable (Gutiérrez, Berrocal, 2010).

2.1.1.5 La inclusión para alumn@s con discapacidad

Las vertientes más habituales para la educación de l@s niñ@s con discapacidades son tres:

- 1.-la educación especial o segregada
- 2.-la educación integrada
- 3.- la educación inclusiva.

La historia nos muestra cómo la mayoría de países a nivel mundial se ha centrado en proporcionar una educación para niñ@s discapacitados en colegios separados, los cuales a su vez se orientan por lo general a discapacidades específicas. De este modo, se clasificaría a l@s niñ@s según su deficiencia y se les asignaría un colegio que responde a esa deficiencia específica. Esto implica que l@s niñ@s con discapacidades reciban una educación en un entorno de aprendizaje segregado y que a menudo se encuentren separados de su comunidad de otr@s niñ@s y de la educación convencional (Campaña mundial para la educación, 2010).

Al hablar de inclusión se hace referencia al proceso que implica apoyos especiales a l@s alumn@s que los requieren para acceder a los contenidos, competencias, propósitos educativos y puedan hacerlo en las mejores condiciones posibles. Algun@s estudiantes presentan discapacidad intelectual, auditiva, visual o motriz; otr@s trastornos generalizados del desarrollo (como el autismo) o discapacidad múltiple (como la sordo-ceguera). También hay quienes requieren de estos apoyos y no presentan alguna discapacidad, como aquellos con problemas de comunicación o conducta o, bien, con aptitudes sobresalientes (SEP, 2010).

Ante esto, el congreso general de los Estados Unidos Mexicano crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la cual menciona en su artículo 12, que se establecerán mecanismos a fin de que l@s niñ@s con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. L@s niñ@s con discapacidad no podrán ser condicionad@s en su integración a la educación inicial o preescolar (Ley General de Inclusión de las personas con discapacidad, 2015).

Además de proporcionar a l@s estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, se ha ido procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad; incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille y textos audibles que complementen los conocimientos de l@s alumn@s con discapacidad.

Por otra parte la educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.

Así el Programa Nacional de Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 menciona que se debe asegurar la vigencia efectiva de los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral, lo que transita por su inclusión al mercado de trabajo y la dinámica social, además de impulsar, con el apoyo de los medios de comunicación y la sociedad civil, estrategias que coadyuven a transformar la actual cultura excluyente y discriminatoria en una abierta a la tolerancia y la diversidad.

Actualmente las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal cuentan con un número significativo de programas y reglas de operación, que de algún modo contienen rubros en los que se ven beneficiadas las personas con discapacidad. Sin embargo, la población con discapacidad requiere de políticas públicas con enfoque inclusivo, es decir, donde los programas sociales de la administración pública federal, estatal y municipal, atiendan sus necesidades específicas en igualdad de condiciones con l@s demás.

2.1.1.6 Alumn@s con capacidades y actitudes sobresalientes.

La educación, entendida como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo, a la transformación de la sociedad es factor determinante en la adquisición de conocimientos para formar al hombre y a la mujer de manera que tenga sentido de solidaridad social, por lo cual se hace prioritaria la implementación de la inclusión que pretenda educar con éxito a tod@s l@s niñ@s, señalando que no es una nueva concepción de educación especial, ni de integración educativa que tuvieron como consecuencia enfoques etiquetadores. Ante esto deben de reconocerse a la educación inclusiva, desde la cultura de la diversidad, el sentimiento de preocupación y responsabilidad tomando las diferentes formas de la convivencia humana. (López Melero, 2007).

La atención de l@s alumn@s con aptitudes sobresalientes inicia en México en 1982 a partir de investigaciones que se llevaron a cabo para la estandarización de una prueba de inteligencia (WISC) en donde se identificaron niñ@s con capacidad intelectual muy superior, promoviéndose de esta manera, realizar investigaciones para caracterizar a la población sobresaliente de edad escolar en la capital del país (Formación Integral, Programa de Educación Sectorial Secretaria de Educación, 2008).

Posteriormente en el programa para la modernización educativa (1989 – 1994) se planteó la atención de esta población surgiendo así, uno de los objetivos principales para la educación especial, trabajándose en un inicio con niñ@s que cursaban de tercero a sexto grado, posteriormente, en 1991 se inicia la aplicación del modelo en nivel preescolar como un proyecto de investigación de la SEP (Propuesta de intervención: Atención educativa a alumn@s con aptitudes sobresalientes. 2006)

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquell@s con aptitudes sobresalientes. Atenderá a l@s educand@s de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades. Esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta

educación incluye orientación a la familia o tutores, así como también a l@s maestr@s y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumn@s con necesidades especiales de educación (Ley General de Educación, México, 2000).

Lo anterior es el marco para desarrollar el Programa de Atención a Niñ@s con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, el cual se implementó bajo el modelo de Renzulli y Taylor, principalmente, en la mayoría de los estados de la república, mismo que con la entrada del nuevo enfoque de la educación especial pasa a sumarse como uno más de los servicios que brinda la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (Propuesta para la Atención Educativa de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes y Talentos que cursan la Educación Básica, 2010).

Pero en 2007 con el Plan Nacional de Desarrollo (2007–2012) e Igualdad de Oportunidades, se propone elevar la calidad educativa, que atienda e impulse el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria, para que est@s alumn@s puedan desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012).

Después de estos apartados relacionados con la inclusión y las políticas educativas se recopilan las siguientes consideraciones:

- a) Diseñar políticas que busquen apoyar la conformación de espacios de equidad, cohesión e igualdad de oportunidades de una manera permanente: formar parte de los planes al desarrollo nacional, en marcan el reconocimiento de que la educación de calidad hacia l@s escolares es un requisito importante e indispensable para una sociedad incluyente.
- b) Que las estrategias y líneas de acción comentadas deben consolidar para asegurar continuidad.
- c) Que los indicadores de seguimiento y evaluación deben tener un enfoque transversal (Camacho, Estrada, García, González, 2015) y que tengan impacto en la cotidianidad de los sectores.
- d) Que se fortalezcan los apoyos relacionados con la inclusión, laboral, educativa y cultural.
- e) Que el entorno familiar y escolar se conviertan en socios, recursos para que l@s niñ@s y jóvenes tengan espacio para el desarrollo educativo y social. El tema central es, entonces,

formar apoyos y ayudas para que haya impactos positivos en los procesos relacionados en la inclusión.

De esta manera el MASEE, es prioridad que en cada centro/proyecto escolar se garantice que l@s escolares asistan a aulas escolares, en condiciones lo más normal posible y detallando cuestiones de individualización didáctica. En el siguiente apartado se reflexiona acerca de los servicios de apoyo a la educación regular, tal es el caso de la Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), los Centros de Atención Psicopedagógica, (CAPEP) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

2.2 Los servicios de apoyo a la educación regular: nuevos desafíos para la inclusión

La atención de l@s alumn@s que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social representa un desafío para el Sistema Educativo Nacional, porque implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de est@s alumn@s.

La atención de l@s alumn@s que presentan barreas para el aprendizaje y la participación social ha estado asociada principalmente con los servicios de educación especial, que a lo largo de su historia han brindado respuestas educativas a esta población, a través de acciones congruentes con los distintos momentos educativos; sin embargo, en los últimos años y a partir de la promoción de la inclusión educativa, la educación básica ha asumido esta responsabilidad (Subsecretaria de educación básica, 2006).

Por lo que los servicios de educación especial son los encargados de apoyar el proceso de inclusión educativa de l@s alumn@s que presentan barreras para el aprendizaje, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de l@s alumn@s, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a l@s maestr@s, la familia y la comunidad educativa en general (Subsecretaria de educación básica, 2006).

Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) llamadas así hasta el 2014, ya que se han modificado, por las distintas políticas educativas, en Unidades de Educación Especial y Educación inclusiva (UDEEI) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); sin embargo, también los Centros de Atención Múltiple (CAM) ofrecen apoyos específicos a alumn@s que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en su proceso de inclusión educativa.

Las ayuda que ofrecen los servicio de apoyo deben encaminarse a lograr que la escuela adquiera elementos técnico-pedagógicos suficientes para dar respuesta de manera autónoma a las barreras para el aprendizaje y la participación de l@s alumn@s; en este sentido, el servicio de apoyo debe concebirse como una ayuda temporal a las escuelas de educación inicial y básica.

De acuerdo a la Jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa celebrada en el 2004 los servicios que actualmente brindan atención a l@ niñ@s y jóvenes con barreras para el aprendizaje y partición social, en México son de tres tipos:

- Servicios escolarizados

Los servicios de atención escolarizada son aquellos que tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que por distintas razones no logren a integrarse al sistema educativo regular. Estos centros, son mejor conocidos como centros de atención múltiple (CAM).

En estos centros se ponen en marcha programas específicos, con los cuales se utilizan estrategias y materiales adecuados a cada barrera, con el propósito de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, para promover su autonomía e inclusión social de niñ@s y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad. (MASEE 2011).

El quehacer institucional y organizativo de los Centros de Atención Múltiple se rige por los Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal. Éstos se inscriben en el marco de la calidad, la equidad y la inclusión educativa. Bajo esta consideración, a

través de su estructura organizativa, el CAM pone a disposición de l@s educandos, familias y docentes, un conjunto de recursos especializados (profesionales, humanos, teóricos, metodológicos, didácticos) para dar respuesta a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad de l@s alumn@s.

Es importante que en los centros de apoyo se promueva la inclusión de l@s niñ@s con discapacidad a las escuelas de educación regular, por lo que es preciso tener funciones que a continuación se enlistan:

- I. Incorporar durante algún tiempo a estos centros a aquellos alumn@s con discapacidad que requieren estrategias específicas para tener el acceso al curriculum regular. El tiempo que el@ alumn@ permanezca en estos servicios antes de ser integrado deberán depender principalmente de los recursos con los que cuenten las escuelas de educación regular en las cuales podrían integrarse.
- II. Apoyar a l@s alumn@s con discapacidad que asisten a escuelas de educación regular, por medio de dos acciones
 - a) Orientar a l@s maestr@s de grupo sobre metodologías específicas para trabajar con l@s niños que presentan determinada discapacidad.
 - b) Apoyar a l@s alumn@s con discapacidad en turno alterno al que asisten a la escuela regular, considerando las distintas modalidades.

Es por medio de estos servicios que se pretende escolarizar en la medida de lo posible a l@s niñ@s y jóvenes que presenten discapacidad severa o múltiple y contar con el personal directivo, docente y de apoyo necesario para responder a las necesidades de la población que se atiende.

- Servicios de apoyo.

Estos servicios son los encargados de apoyar la integración de l@s alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación, priorizando a los que presentan alguna discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica, de las distintas modalidades. Los servicios que brindan este servicio son las unidades de apoyo a la educación regular y los centros de atención psicopedagógica de educación escolar, estos dos conocidos como USAER y el Centro de atención psicopedagógica de educación preescolar (CAPEP).

La mayoría de estos servicios están organizados por zonas o regiones, con el propósito de atender escuelas y servicios de los distintos niveles y modalidades y así llevar un seguimiento de l@s alumn@s incluid@s.

Tales servicios son flexibles, con la posibilidad de adaptarse a la demanda real de la escuela. Se trata de desaparecer la idea de tener una cuota fija de alumn@s que atender por la escuela de tener uno más servicios de apoyos fijos en cada escuela. En la medida que estos servicios se concentren en la población a la que van dirigidos se podrán organizar de distintas maneras, para poder favorecer la permanencia de l@s alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación, en el sistema regular ofreciendo lo apoyos necesarios.

- Servicios de orientación.

Estos servicios brindan información y orientación a las familias de l@s niñ@s y l@s jóvenes con barreras para el aprendizaje y la participación, así como la comunidad en general, acerca de las opciones educativas que est@s tienen. Además, de que ofrecen orientación específica a l@s maestr@s de educación inicial, básica o media superior, sobre todo aquellos que no cuentan con apoyo directo de educación especial, respecto a las estrategias que pueden poner en marcha para dar una respuesta educativa adecuada a l@s alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación social.

Para mayores espacios que ofrezcan orientación e información sobre la atención educativa, se han creado centros de recursos e información para la integración educativa (CRIE), el cual cuenta con el personal especializado en las distintas capacidades, así como el material bibliográfico, video gráfico para poder responder a las necesidades de la orientación tanto de las familias como de l@s maestr@s de educación inicial, básica, media y superior.

Pero como se mencionó anteriormente las unidades de apoyo a la educación regular se modificaron por las políticas educativas más recientes, pues ya no sólo se busca una integración educativa, sino una verdadera inclusión en l@s alumn@s, por lo que ahora las podemos identificar como Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

En este mismo sentido es preciso decir que USAER, la instancia técnico operativa de educación especial ubicada en espacios físicos de educación regular, proporciona apoyos

técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (MASEE 2011).

Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluid@s, marginad@s o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje (MASEE 2011). La estructura de la USAER está formada por una dirección, el área de apoyo secretarial -para realizar las tareas de orden administrativo-normativo que facilita la operatividad del servicio- y el área de apoyo técnico-pedagógico donde se integra un equipo interdisciplinario el cual constituye el equipo de apoyo.

Este equipo está conformado por maestr@s de comunicación, psicólog@, trabajador@ social y un número variable de maestras o maestros de apoyo (de acuerdo con requerimientos), cuya formación puede ser de especialistas en una de las diferentes áreas de Educación Especial o disciplina que guarde relación con el campo educativo. Todos los anteriores aspectos se encuentran destacados en el MASEE 2011 documento rector que fundamenta la atención educativa de esta dependencia.

Para continuar con estas consideraciones es importante que se mencionen las funciones de los agentes de USAER, puesto de que de esta manera se tendrá una visión más clara de cuál es la labor que se realiza dentro de las unidades de apoyo (Área docente y de apoyo técnico USAER, 2011). **Cuadro 3.**

Funciones de los agentes de USAER	
Agente	Función
Director@	Coordina los trabajos de todo el personal y sirve de enlace con otras instituciones y supervisión escolar.
Psicolog@	Atiende problemáticas emocionales, cognitivas, de conducta que estén afectando los aprendizajes de los alumnos.
Maestr@ de comunicación	Atiende problemas relacionados con el lenguaje oral
Maestr@ de Aprendizaje	Atienden una amplia gama de dificultades que presentan niños y niñas para acceder a la currícula escolar.
Maestr@ de Apoyo	<p>Participar en la elaboración del proyecto escolar.</p> <p>Realizar visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior.</p> <p>Desarrollar estrategias de ajuste metodológico conjuntamente con l@s maestr@s de grupo.</p> <p>Apoya en la definición de las acciones para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, tanto en el contexto escolar como en el áulico.</p> <p>Junto con el@ maestr@ de grupo, decide quienes participarán en la evaluación psicopedagógica, junto con los instrumentos y técnicas que se utilizaran y elaboran el informe correspondiente</p> <p>Participar en la evaluación psicopedagógica aplicando instrumentos que brinden información sobre el contexto escolar y áulico.</p> <p>Conjuntamente con el@ maestr@ de grupo, coordinar la elaboración de la propuesta curricular adaptada convocando a l@s especialistas que participaron en el informe psicopedagógico.</p> <p>Acordar, conjuntamente con el@ maestr@ de grupo, las adecuaciones en la metodología y en la evaluación que se requieran, así como en los contenidos y/o propósitos en caso de que se requieran adecuaciones significativas.</p> <p>Ayudar al@ maestr@ de grupo durante su planeación docente, asegurándose de que se especifiquen los apoyos que requieren l@s alumn@s que presentan necesidades educativas especiales, establecidos en la propuesta curricular adaptada.</p> <p>Junto con el@ maestr@ de grupo, evaluar la pertinencia de los apoyos especificados en la propuesta curricular adaptada.</p>

Cfr. La intervención de la unidad de educación especial y educación inclusiva (UDEEI) en el marco de la nueva estructura de las escuelas de educación básica. (2014) Orientaciones para la intervención educativa de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular en las escuelas de educación básica. (2011)

USAER deja una base importante para la modificación de las Unidades de apoyo, pues al surgir el concepto de inclusión educativa, surgieron nuevos retos para la educación en México y con esto nuevas barreras que l@s maestr@s regulares, como para los de apoyo debían superar y dar una nueva perspectiva de trabajo a su labor de ayuda al mejoramiento de los alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación.

De esta manera surge UDEEI la cual se ha constituido como un referente central para orientar la intervención educativa, pues permite trabajar de manera colaborativa con los docentes de la Educación Básica, ya que permite reconocer las situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación de l@s alumn@s; en otras palabras, recurre a estrategias para identificar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los contextos (Marco de la nueva estructura de las escuelas de educación básica, 2014)

De esta manera UDEEI tiene el propósito central de garantizar en corresponsabilidad con las escuelas, una atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo, debido a que su acceso, permanencia y egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolares. (Ruta de mejora escolar, 2015).

La UDEEI tiene nuevos desafíos los cuales se han planteado de acuerdo a las nuevas necesidades de la sociedad: estos desafíos se pueden encontrar en el documento de intervención de la unidad de educación especial y educación inclusiva (UDEEI), en el marco de la nueva estructura de las escuelas de educación básica, que fue elaborado en el 2014, por la Secretaria de Educación Pública:

Discapacidad

- Elevar los resultados de los aprendizajes.
- Emplear estrategias específicas de atención y recursos especializados.
- Fortalecer el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas.
- Garantizar la conclusión oportuna de la Educación Básica y la Formación Laboral.

Capacidades y Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos

- Desarrollar los talentos en tod@s l@s estudiantes.
- Apoyos extracurriculares a través de la vinculación institucional.

- Recursos didácticos para el enriquecimiento curricular.
- Operar procesos de Aceleración y Promoción Anticipada.

Indígenas y Migrantes

- Valoración de la diversidad lingüística y cultural bajo un enfoque inclusivo e intercultural.
- Uso de la lengua materna y aprendizaje del español como segunda lengua como medio para aprender.
- Evitar acciones de discriminación.
- Abatir el rezago y deserción escolar.
- Hacer uso de materiales didácticos bilingües

Situación de Calle

- Atención educativa que promueva la continuidad de estudios para evitar la exclusión y la deserción escolar.
- Generar estrategias que brinden a l@s estudiantes habilidades para la vida y herramientas que favorezcan la construcción de nuevos referentes de desarrollo.

Situación de Hospitalización

- Atención educativa que promueva la continuidad de estudios para evitar desfase de grado, la exclusión y la deserción escolar.
- Estrategias diversificadas o específicas conforme a necesidades del alumnado.

La UDEEI menciona en su planteamiento técnico- operativo, cuatro puntos importantes, para la intervención en los centros educativos, aulas y con alumn@s que a continuación se comentan en la Guía operativa de la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial 2015-2016.

- Evaluación inicial
De la población objetivo en el contexto del aula y la escuela.
Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la población objetivo.
- Planeación de la intervención

Contemplada en la Ruta de Mejora de la Escuela y de la UDEEI.

Definición de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, ajustes razonables, trabajo con docentes, directivos y orientaciones a padres de familia o tutores.

- **Intervención**

Desarrollo de estrategias, métodos, técnicas, materiales especializados y ajustes razonables.

Trabajo con personal docente y directivo para la atención especializada de la población objetivo.

Orientación a padres de familia o tutor@s.

Atención especializada en contra turno a casos específicos.

- **Seguimiento y evaluación**

Impacto en el logro educativo de la población objetivo: acceso, resultados educativos, permanencia, participación, egreso.

2.2.1 Proceso de atención de UDEEI

El proceso de atención de UDEEI se sitúa en la razón de ser y el quehacer a través de una intervención que articula un conjunto de estrategias fundamentadas para la educación inclusiva, en la educación básica orientadas por los enfoques del modelo social de la discapacidad, el paradigma ecológico y la escuela como totalidad, para brindar un proceso de atención educativo con calidad e impactar significativamente en la mejora de los resultados de aprendizaje, con énfasis en l@s alumn@s con discapacidad, en los que despliegan capacidades y aptitudes sobresalientes así como en aquéll@s a quienes se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación de la educación básica (SEP, 2011).

UDEEI interviene en indiferentes aspectos, como son el contexto escolar, el aula, la familia y l@s maestr@s, en cada uno de los momentos que conforman el proceso de atención, para estos aspectos UDEEI impulsa y colabora en la mejora y transformación de la educación para elevar la calidad educativa, pues desarrolla compromiso social, educativo y reconoce la necesidad de fortalecer la práctica educativa de l@s profesionales.

El proceso de atención de UDEEI implica promover la interdisciplinariedad, donde la escuela construye significados comunes y compartidos para planear, organizar, implantar, dar seguimiento, sistematizar y evaluar los aspectos en los que interviene. Además de

adquirir un papel trascendental en el liderazgo y ofrecer al personal las orientaciones, el acompañamiento y la asesoría necesaria y adecuada para llevar a cabo el proceso y los principios de la educación inclusiva (Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular, 2011).

2.2.1.1 La atención de UDEEI dentro del contexto escolar

Un punto de partida para la atención en el contexto escolar implica conocer a la escuela como totalidad y considerarla como una organización social de carácter cultural, donde se desarrollan, construye y movilizan saberes. Lo anterior implica descubrir las condiciones en las que brinda la oferta educativa, sus formas de organización, el uso de materiales, la distribución del tiempo, los recursos empleados, las relaciones e interacciones que en ella convergen, las prácticas docentes y sus procesos cotidianos (Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular, 2011).

Ante esto es preciso mencionar que UDEEI para atender y dar orientación al contexto escolar construye pautas de análisis para situar la realidad de la escuela y de esta manera concretar el proceso de atención, entre las pautas se encuentran las siguientes:

- La planeación, si esta contribuye a evitar todo tipo de discriminación institucional.
- Si se determina las formas y niveles de participación de tod@s l@s agentes involucrados en la institución.
- Si cuenta con maneras para identificar las problemáticas institucionales y si esta brinda las maneras para resolverlas.
- Como define las tareas, los grupos, las comisiones, y el uso que se hace de los materiales y las tecnologías de la comunicación.
- Si determina la adquisición y distribución de recursos materiales y financieros a partir de las necesidades identificadas
- Posibilita que l@s docentes se apropien de la planeación escolar y la desarrollen activamente.

Con base en lo anterior, SEP (2011) menciona que UDEEI aspira a reconocer las necesidades y características del contexto escolar con el fin de sistematizar, definir y a desplegar estrategias de apoyo a través de un trabajo compartido y corresponsable con la educación regular en la atención de l@s alum@s, pero no solamente los puntos anteriores

se deben de tomar en cuenta, puesto que UDEEI analiza rubros en torno a los cuales se organiza la información en el contexto escolar:

- a) Estadística de la Escuela.
- b) Resultados de logro educativo de la escuela del ciclo escolar anterior.
- c) Nivel de competencia curricular global de la escuela.
- d) Organización y Funcionamiento de la Escuela.
- e) Condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con esto UDEEI tiene como finalidad tener información relevante sobre la población escolar, además de realizar desde diversos ángulos, un análisis centrado en el reconocimiento general de l@s alumn@s que asisten a la escuela; esto quiere decir, que se debe recuperar información sobre las condiciones y particularidades implicadas en su trayecto formativo y que, en los contextos, se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación, con lo cual la acción de la UDEEI en el contexto escolar tiene como referente central el desarrollo curricular (SEP, 2011).

También pretende integrar el conjunto de competencias básicas, objetivos y contenidos, que l@s alumn@s deben alcanzar en un determinado nivel educativo; así como los criterios metodológicos y de evaluación para fortalecer la práctica docente. Donde el@ docente amplía su comprensión y conocimiento de los procesos formativos y se hace evidente una determinada concepción de educación (Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular, 2011).

De esta manera conocer y comprender el contexto escolar es imprescindible para las estrategias de apoyo, ya que posibilita actuar en consecuencia y emprender acciones significativas orientadas a la mejora del aprendizaje y a la reestructuración de sus políticas, culturas y prácticas.

2.2.1.2 La atención del alumn@ con barreras para el aprendizaje dentro del aula escolar

El contexto áulico es un espacio en donde se generan diferentes relaciones tal es el caos de l@s alumn@s entre alumn@s, alumn@s con los contenidos de aprendizaje, docentes con alumn@s, docentes con los contenidos curriculares, situaciones que complejizan la

dinámica del aula y pueden favorecer u obstaculizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (MASEE, 2011).

UDEEI tiene como centralidad el proceso de aprendizaje del alumnado, reconociendo que este escenario también es propicio para el aprendizaje del docente y de las familias. Para ello, menciona rubros esenciales que UDEEI toma en cuenta para el trabajo de sus agentes dentro del aula escolar (MASEE, 2011):

- Promueven l@s docentes el trabajo cooperativo entre l@s alumn@s
- Se ayudan l@s alumn@s en su proceso de aprendizaje
- Reconoce el@ docente los estilos y ritmos de aprendizaje de l@s alumn@s como posibilidad para brindar una oferta educativa adecuada
- Considera el@ docente al aula como el contexto privilegiado para generar condiciones que garanticen el logro de los aprendizajes de su alumnado

UDEEI menciona en el documento orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (2011) cuatro aspectos los cuales pretende mejorar dentro del aula escolar para formular planteamientos teórico-metodológicos para organizar e implantar los apoyos pertinentes orientados a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en los contextos áulicos:

- El nivel de competencia curricular.
- Los estilos y ritmos de aprendizaje.
- Los estilos de enseñanza y evaluación docente.
- Las interacciones grupales.

La UDEEI tiene como propósito indagar sobre l@s alumn@s que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, con los que presentan una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo. Por lo cual UDEEI enfatiza y recupera la información relacionada con los conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas logradas por l@s alumn@s que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con respecto a los propósitos y contenidos de grado. Pero la parte fundamental para la intervención de UDEEI dentro del aula escolar es el desarrollo del proceso de trabajo en el aula el cual involucra las formas, estrategias, procedimientos, marcos teóricos,

valores, competencias, representaciones que emplea el@ docente para que l@s alumn@s adquieran los aprendizajes y desarrollen las competencias del grado. (Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular 2011).

Con el aspecto anterior UDEEI analiza el nivel de expectativas que se generan en el aula con respecto a los aprendizajes, contribuye a favorecer la dinámica, el trabajo y los resultados educativos. En consecuencia, es importante orientar un apoyo de l@s docentes que favorezca el desarrollo personal y educativo de l@s alumn@s y con esto recuperar las condiciones del aprendizaje cooperativo, así como la práctica cotidiana de valores, entre los que destacan el respeto, la tolerancia, el compromiso y la responsabilidad individual y en equipo para la realización de tareas (Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular 2011).

Para indagar y organizar la información del trabajo del alumn@ en el aula es necesario que la UDEEI considere el aula como el espacio que conjuga diversos elementos donde se realizan trabajos que favorecen u obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, será el contexto donde convergen distintas barreras que la UDDEI está obligada a identificar para organizar los apoyos de acuerdo con las características y realidad de cada aula, para lograr su eliminación o minimización.

2.2.1.3 La atención y orientación de las familias de alumn@s con barreras para el aprendizaje y a participación social

La recuperación de la información del análisis de este contexto implica al equipo de apoyo y, particularmente, al trabajador o trabajadora social y al psicólog@ analizar los elementos que permitan reconocer las características e impacto de la participación de las familias y su contribución en el logro educativo de l@s alumn@s así como la identificación de las barreras que en este contexto limitan el aprendizaje y la participación. Es importante reflexionar sobre la colaboración de las familias con la escuela, con el@ docente de grupo, con la UDEEI y con otros profesionales, para implementar los apoyos que fortalezcan el proceso educativo (MASEE, 2011).

Así la familia implica tres puntos importantes:

- La estructura familiar: Representa la composición de la familia en relación con el número de integrantes, parentesco, edades y ocupaciones.

- La dinámica familiar: Define las relaciones establecidas entre los integrantes de la familia, formas de organización, principios, valores, hábitos y costumbres, la situación laboral de sus integrantes, los aspectos favorables así como los problemas que se identifican al interior de la misma, con una repercusión importante sobre los aprendizajes de l@s alumn@s.
- La vinculación de la familia con la escuela. Son los tipos de ayuda o las responsabilidades de las familias, en el proceso de aprendizaje de sus hij@s, así como el tipo de comunicación establecida con la escuela.

Con esto UDEEI puede darse cuenta de las condiciones de las familias y como pueden favorecer el proceso de aprendizaje de l@s alumn@s. Así mismo buscar actividades en las que participan las familias dentro del aula tales como las clases abiertas, las reuniones informativas y para firma de boletas así como las actividades de los programas de apoyo al currículo (Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular 2011).

En este sentido los apoyos de UDEEI que van dirigidos hacia el contexto familiar están para fortalecer la participación de las familias en los grupos que son priorizado, lo cual implican la planeación de las acciones de vinculación en corresponsabilidad con la comunidad educativa, para favorecer la participación de las familias con relación al aprendizaje de sus hij@s a través de:

- La organización de los procesos de información brindada a la familia en colaboración con los docentes, en torno a los propósitos del grado, la planeación del docente y acciones de articulación y participación durante el proceso educativo de sus hij@s.
- La planeación de estrategias de comunicación para orientar un papel activo en el seguimiento de los avances de sus hij@s en términos de resultados educativos y de su proceso de aprendizaje.
- La construcción de un canal de comunicación eficiente y eficaz con el personal de la escuela en función de las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas y de las condiciones propias de las familias.
- El apoyo centrado en la promoción, el respeto y valoración de la diversidad.

Con respecto a lo anterior la Guía operativa de escuelas publica 2015-2016 menciona que el/la Maestr@ Especialista de la UDEEI definirá su intervención especializada a partir de la evaluación inicial de la población objetivo, a fin de contemplar en la planeación de su

intervención las estrategias, métodos, técnicas, materiales especializados, ajustes razonables y el trabajo con docentes, directivos y orientaciones a familia a partir de la Ruta de Mejora de la escuela y de la propia UDEEI.

El seguimiento y evaluación que realiza el@ maestr@ especialista estará orientado a dar cuenta de los avances en el aprendizaje y la participación de l@s alumn@s. Sistematizará su intervención en la carpeta única de la trayectoria escolar del alumn@, la cual estará a disposición de l@s docentes que lo requieran para establecer acciones educativas y de seguimiento en corresponsabilidad para la atención de l@s alumn@s. Deberá informar al Director de plantel y al Director de la UDEEI sobre las acciones que va desarrollando con l@s alumn@s.

La Guía operativa 2015-2016 menciona que el@ maestr@ especialista de la UDEEI orientará y/o acompañará la evaluación inicial, formativa, sumativa y la planeación didáctica conjuntamente con el@ docente titular del grupo en el que se encuentre la población antes citada, a fin de implementar estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados y ajustes razonables necesarios que permitan mejorar los aprendizajes y participación de la población indígena, migrante, con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, en situación de hospitalización, de calle o que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica, se encuentre obstaculizada por diferentes barreras en los contextos escolares.

En el caso de alumn@s que por dificultades en la interacción con sus pares y docentes requieran de una atención especializada y se presenten relaciones interpersonales conflictivas entre l@s alumn@s que impidan una convivencia armónica, se solicitará la intervención del maestr@ especialista de la UDEEI para realizar el análisis de la situación educativa del alumn@ y la identificación en los contextos de aquellas condiciones que no favorecen su aprendizaje y participación. El@ maestr@ especialista de la UDEEI determinará si el@ alumn@ requiere de servicio especializado.

De ser necesaria la intervención del maestr@ especialista, en el marco de su función, diseñará en corresponsabilidad con l@s docentes y familia o tutor@s las estrategias para la mejor atención del alumn@, lograr una convivencia armónica y una resolución pacífica de conflictos en el contexto áulico y escolar garantizando en todo momento el derecho a recibir el servicio educativo.

Al realizar el análisis del caso e identificar los contextos de aquellas condiciones que no favorecen a l@s alumn@s, tal es el caso de condiciones de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, indígenas, migrantes, en situación de calle, de hospitalización o que por motivos de salud requieran ausentarse temporalmente de clase, el maestro especialista de la UDEEI deberá determinar los apoyos necesarios a nivel escolar y áulico que permitan la consideración de actividades pedagógicas diversificadas encaminadas a favorecer ambientes de convivencia armónica y promover la resolución pacífica de conflictos en ambos contextos.

Para poder entender mejor el cambio de USAER a UDEEI, se presenta el siguiente (**cuadro 4**), en el cual se sintetizan los puntos más importantes del cambio. Es importante mencionar que se toma como referencia información contenida en el MASEE (2011) y en La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en el marco de la Nueva Estructura de las Escuelas de Educación Básica (2014). Para atender a alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación.

USAER	UDEEI
<p>La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.</p>	<p>Es la figura técnico pedagógica conformada por maestr@s especialista para la atención de población indígena, migrante, con discapacidad (física, sensorial, intelectual y mental) con capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos o en situaciones de vulnerabilidad.</p>
<p>Cobra relevancia centrar el apoyo de la USAER a las escuelas de Educación Básica en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación para que, a través del diseño de una planeación creativa y estratégica, se determine el rumbo para eliminarlas o minimizar las y así evitar la presencia de cualquier tipo de discriminación, exclusión o limitantes al aprendizaje y la participación de los alumnos y las alumnas, así como de los propios docentes.</p> <p>Orientaciones para la intervención educativa de la USAER en las escuelas de educación básica y de las familias. Es decir que, para avanzar hacia una <i>escuela para todos</i>, es necesario conocer y reconocer dichas barreras y actuar en favor de su minimización o eliminación.</p>	<p>Las acciones a realizar están orientadas al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación social generadas en los contextos propiciando una atención de calidad con equidad y colaboración en el proceso de transformación de los contextos ofreciendo oportunidades de aprendizaje para tod@s l@s alumn@s para a tod@s aquell@s, principalmente aquell@s que están en situación de vulnerabilidad.</p>
<p>El apoyo de la USAER es de orden curricular y posibilita desplegar estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento en el proceso de la planeación de las actividades didácticas En con los enfoques de cada asignatura y en la diversificación de la enseñanza para que impacte mediante las acciones de los docentes, en el desarrollo de competencias en todos los alumnos y las alumnas. De igual manera, el apoyo de la USAER ofrece, en el contexto del aula regular, el <i>diseño y desarrollo de estrategias diversificadas</i> para movilizar los saberes del alumnado en las situaciones de aprendizaje y formas de evaluación con apoyo de los materiales educativos, así como de la <i>determinación y desarrollo de las estrategias específicas</i> requeridas por la población con discapacidad.</p>	<p>Realiza trabajo directo con los maestros con la finalidad de elevar el logro educativo mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales.</p> <p>Elaboración de programas y materiales didácticos necesarios.</p> <p>Además de implementar los ajustes razonables en las escuelas mediante el trabajo colectivo interdisciplinario de profesionales.</p>
<p>6 maestr@s de apoyo 1 psicólog@ que brinda exclusivamente atención educativa. 1 trabajador@ social 1 secretari@</p>	<p>8 maestr@s especialistas 1 psicólog@ que brinda exclusivamente atención educativa 1 trabajador@ social 1 secretari@</p>

Cfr. La intervención de la unidad de educación especial y educación inclusiva (UDEEI) en el marco de la nueva estructura de las escuelas de educación básica. (2014) Orientaciones para la intervención educativa de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular en las escuelas de educación básica. (2011)

Tomando como referencia lo anterior y los cambios es preciso decir que la intervención de la UDEEI no sólo comienza cuando se atiende a l@s alumn@s sino que empieza desde el momento en que participa en la construcción de la planeación de la escuela, llámese planeación estratégica o proyecto escolar en colaboración de uno o varios de l@s integrantes del servicio de apoyo, particularmente del psicolog@ educativo, pues se necesita realizar un diagnóstico o autoevaluación de la escuela, en la construcción de la visión y la misión, en la definición de los objetivos y en el establecimiento de las metas, que ayuden al favorecimiento de la inclusión.

En caso que un alumn@ incluido, atendido por el servicio de apoyo, requiera continuar con dicha atención en el siguiente nivel educativo o en otra escuela, se tiene que establecer la vinculación con el servicio de apoyo correspondiente; además entre este tipo de servicios se comparten experiencias, materiales y estrategias que los enriquecen. (Subsecretaría de Educación Básica, 2006).

Se propone, en este trabajo que el@ psicolog@ educativo puede tener un rol profesional significativo en lo relacionado con temas relacionados con la atención a la diversidad educativa, tal es el caso de modelos de aprendizaje, tipos de habilidades de enseñanza, técnicas de motivación, estrategias pedagógicas para el manejo del salón de clases, principios y técnicas de modificación de la conducta, así como métodos de evaluación que favorecen al mejoramiento de l@s alumn@s con barreras para el aprendizaje y ña participación y con esto ayudar a diseñar programas educativos, en el diseño de planes y programas de estudio, en la formación docente y en la calidad de la educación. (Hernández, 2008).

En el siguiente capítulo se detalla lo relacionado con el rol profesional del psicólogo educativo dentro de la atención a la diversidad educativa: propósito primordial de este trabajo recepcional.

3. ROL DEL PSICÓLOGO(A) EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

El ser humano siempre ha crecido en la educabilidad de los años, pero no siempre ha dispuesto del mismo nivel conocimiento ni del mismo sistema de creencias. Por lo que el aprendizaje y la enseñanza son metas propuestas por la sociedad para las nuevas generaciones. (Ortega, 2005).

El desarrollo del ser humano no se produce en el vacío, sino a través del complejo proceso de inmersión cultural que articula, modifica y da sentido a la transformación de la criatura humana a lo largo del tiempo y de esta manera tener una idea generalizada de que el ser humano es un ser constructor activo de su propia vida, mediante el aprendizaje que produce la experiencia y por tanto la educación es el proceso fundamental para la organización de la psicología general (Ortega, 2005).

De esta manera la práctica educativa no puede comprenderse ni planificarse al margen de la consideración de que los humanos somos seres en cambio permanente, siempre abiertos a los procesos de socialización, en alguna manera predeterminados. Por lo que todo esto sucede dentro de un amplio marco de cultura, entendida dentro de un conjunto de valores y significados establecidos en la sociedad (Miras y Orubia, 1998).

De esta forma la educación es una actividad social cuya importancia tiene efectos beneficios innegables no sólo sobre quienes la reciben, sino también sobre el desarrollo de las sociedades, con lo que el organismo de la psicología educativa resulta de enorme importancia ya que puede tener un gran impacto para la práctica educativa y para la sociedad (Ortega, 2005).

En este capítulo nos enfocaremos en la psicología educativa, la cual es una disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que amplía los métodos y teorías de la psicología en general y también fundamenta sus propias teorías en el ramo educativo (Urbina, 2008) además se conceptúa como un ámbito de conocimiento con una identidad propia, como una disciplina que ocupa un espacio definido en el concierto de las disciplinas psicológicas y educativas (Coll, 2010). Es por tanto que la psicología educativa desde una perspectiva molar se organiza en varios niveles, ya que se hace aparente la existencia de

diversos enfoques, según sea el nivel de organización de la conducta en que se focalice para la explicación de la misma (Meza, 1998).

La psicología educativa ha sido caracterizada como una disciplina de carácter aplicado, cuyo objeto de estudio son los cambios que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas. Se configura a partir de tres dimensiones: explicativa, proyectiva y práctica. (Coll, 1988). Ante esto es preciso decir que la psicología educativa es el estudio científico de la conducta en el proceso formativo de la persona, de cómo los seres humanos sienten, piensan, aprenden y conocen para adaptarse al medio circundante o en su aceptación más amplia, en el estudio de la conducta en un nivel de integración específicamente humano (Bengler, 1999).

En este sentido Meza Borja (1998) menciona que la psicología educativa tiene sus propios conceptos y teorías sobre la educación la cual es un sistema que tiene un conjunto de elementos interdependientes, en los cuales la psicología tiene varios escenarios:

En primer lugar encontramos la estructura la cual puede ser física (la infraestructura) o conceptual (la superestructura). En cualquiera de las dos se pueden encontrar acciones de la psicología educativa, por ejemplo, intervenciones en el diseño de ambientes educativos (aulas), intervenciones en aspectos conceptuales como las instancias administrativas a considerar en la organización, o en la concepción base al diseño curricular, las cuales están constituidas por elementos que ingresan al sistema, ya sea para ser transformados (alumn@s), o para participar en los procesos de transformación (agentes educativos). En este campo el psicólogo educativo puede establecer perfiles detallados y de lo que ocurre en sus los procesos de transformación, de esta manera encontramos los procesos que son constituidos por una serie de eventos orientados a la ocurrencia del fenómeno educativo, entre los cuales está la enseñanza, la evaluación, la acreditación, en donde la psicología educativa puede hacer pertinentes para su mejoramiento (Meza Borja 1998).

La función y finalidad primordial de la psicología educativa es de naturaleza proactiva, es decir, no es sólo reactiva (para remediar las situaciones problemáticas o superar dificultades de aprendizaje), sino que está dirigida fundamentalmente a dar respuesta a las dificultades y a facilitar el desarrollo. En tal sentido, son ejemplos de acciones de naturaleza proactiva aquellas tendientes a facilitar el ingreso a la escuela o la transición al mundo laboral; hacer

más funcionales las normas institucionales; crear hábitos y habilidades de trabajo en equipo; colaborar en el diseño de un currículo que promueva en forma genuina el desarrollo integral de capacidades, etc. (Taborda y Sosa, 2010).

La psicología educativa es diferente a otras ramas de la psicología porque su objetivo principal es la comprensión y el mejoramiento de la educación (Alarcón, H. 2001), de esta manera se enfoca en el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, de los cuales se derivan principios, modelos, teorías procedimientos de enseñanza, métodos y prácticas de planeación instrucción y evaluación.

Que de acuerdo a Forns (1994) desde los inicios de la psicología educativa ha reconocido su papel en el contexto educativo como apoyo a la mejora de la calidad educativa ha ido cambiando en el tiempo, distinguiéndose por cuatro fases de desarrollo:

1) Una primera etapa fuertemente ligada a la educación especial, entrándose en las diferencias individuales, diagnóstico y tratamiento de niños con problemas; 2) una segunda etapa en donde se amplía el espectro de atención a los aspectos emocionales, afectivos y sociales de todos los alumnos; 3) una tercera fase en que el psicólogo comienza a apoyar la práctica docente, convirtiéndose en un puente entre el conocimiento psicológico y la práctica escolar; y, por último, 4) la fase actual, en que se analizan los conflictos como fenómenos individuales, dándose gran relevancia al contexto en que éstos se desarrollan (Colodrón, 2004).

La psicología educativa se ha constituido en una disciplina multi paradigmática que adquiere una gran relevancia y, a la vez, se convierte en una necesidad para las instituciones educadoras, en especial las escuelas y las universidades, en donde intervienen, además, otros actores de la comunidad educativa como son padres, madres, docentes y directivos, todos ellos implicados en la mejora del proceso educativo (Hernández, 2008).

De esta manera el psicólogo educativo hace investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza y, al mismo tiempo, trabaja para mejorar la práctica educativa (Pintrich, 2000). Para lograr la mayor comprensión posible acerca del aprendizaje y la enseñanza, los psicólogos educativos examinan lo que sucede cuando alguien (un profesor, un padre, madre de familia) enseña algo (matemáticas, tejido o danza) a otra persona (un

estudiante, un@ compañer@ de trabajo o un equipo) en algún contexto (un salón de clases, un teatro o un gimnasio) (Berliner, 2006; Schwab, 1973) y de esta observación identifica acciones a seguir.

L@s psicólog@s educativos estudian el desarrollo de l@s niñ@s y l@s adolescentes, el aprendizaje y la motivación; por ejemplo, la manera en que las personas aprenden diferentes temas académicos como lectura o matemáticas, las influencias sociales y culturales sobre el aprendizaje, la enseñanza y los profesores, y la evaluación, incluyendo los exámenes (Alexander y Winne, 2006). Es por tanto que en el siguiente apartado se hablará de las funciones del psicolog@ educativo con más detalle, toda vez que como lo he mencionado anteriormente, son agentes significativos en la atención a la diversidad educativa.

3.1 Las Funciones Del Psicolog@ Educativo En El Contexto Escolar

El psicólog@ educativo investiga el proceso educativo, lo que l@s maestr@s enseñan y como l@s alumn@s aprenden significativamente en el contexto de un curriculum particular, en un entorno específico donde se pretende llevar a cabo la formación y la capacitación. L@s psicolog@s utilizan las herramientas necesarias de la psicología y de otras disciplinas para estudiar el aprendizaje y la enseñanza en situaciones complicadas.

El@ Psicólog@ educativo desarrolla su actividad profesional principalmente en el marco de los sistemas sociales dedicados a la educación en todos sus diversos niveles y modalidades; tanto en los sistemas reglados, no reglados, formales e informales y durante todo el ciclo vital de la persona. Asimismo interviene en los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, o que de éste se derivan, independientemente de su origen personal, grupal, social, de salud etc., responsabilizándose de las implicaciones educativas de su intervención profesional y coordinándose, si procede, con otr@s profesionales (Campos, 1995).

Según Hernández (2008) en la actualidad, el papel del psicólog@ educativo es muy amplio y su objetivo en la educación es la comprensión y mejoramiento, de las condiciones de escolarización de l@s alumn@s. Por lo que, conoce y debe manejar algunos modelos de aprendizaje, tipos de habilidades de enseñanza, técnicas de motivación, estrategias

pedagógicas para el manejo del salón de clases, principios y técnicas de modificación de la conducta, así como métodos de evaluación.

De esta manera Landazabai (2009) menciona que el psicólogo educativo es una figura clave en el desarrollo funcional y equilibrado de un centro educativo en todos los niveles: educación infantil, primaria, secundaria, bachiller y universidad, pues su función prioritaria es atender y fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes psicomotriz, intelectual, social, afectivo-emocional- y en los tres agentes principales del sistema educativo (alumnos, familia y profesores).

Donado, Porto, Julio (2010) mencionan que el abordaje interdisciplinario del psicólogo educativo debe promover asimismo la participación en el diseño, implementación y evaluación de programas, así como la sistematización y difusión de experiencias, estudios de casos y abordajes de problemáticas psicosociales actuales. Por lo que el psicólogo educativo debe ser un negociador, un armonizador de las relaciones humanas, esperando una actitud de aceptación natural e imparcial de los problemas, es decir, un vigilante, auditor del desarrollo humano integral (Castro, Domínguez y Sánchez, 1995).

A lo que Landazabai (2009) menciona el trabajo del psicólogo educativo implica dos grandes objetivos: 1) aportar un análisis psicológico de diversas situaciones (evaluación); y 2) proponer planes de acción que respondan a los análisis realizados (intervención). El psicólogo educativo realiza actividades de diagnóstico y evaluación psicológica con los alumnos tanto a nivel individual (diagnósticos individuales) como a nivel colectivo (pruebas administradas colectivamente para valorar el desarrollo psicológico y académico de los alumnos en los distintos niveles educativos). En el caso de la intervención educación se puede diseñar o para enriquecimiento, prevención, corrección, rehabilitación, modificación estimulación y terapia.

Con base a lo anterior se sigue teniendo una idea errónea de las funciones de un psicólogo educativo, puesto que las instituciones escolares encasillan al psicólogo como un maestro que aplica actividades frente a un grupo y que sus conocimientos psicológicos sólo pueden ser aplicados dentro de un aula o dentro de una institución escolar, en este sentido aunque el psicólogo tiene mucho que ofrecer en el campo educativo, su función se ve limitada por el desconocimiento de lo que realiza. Por lo que Tamayo (2007) menciona que el perfil

del Psicólogo educativo se ha distorsionado, ya que solamente se ha puesto énfasis en el alumno-problema donde toda acción va dirigida hacia el propio alumno, lo que no provoca mayores impactos en el sistema u organización escolar.

De esta manera en la educación básica sólo sigue realizando actividades para la corrección de problemas académicos o psicológicos de casos individuales, o bien, para impartir pláticas a los padres y madres, aun cuando tiene las herramientas necesarias para realizar diversas tareas, dejando de lado esa riqueza de contenidos, estrategias, planeaciones y diseños que puede ofrecer a los alumnos y maestros (Guzmán, 2005 y Flores-Crespo, 2008).

Así el psicólogo educativo cumple un rol social relevante en la actualidad y su principal función consiste en contribuir a la formación integral del desarrollo humano, en las instituciones educativas implica ante todo una práctica institucional, una práctica social en la que debe tener presente el importante papel que juegan las alteraciones del desarrollo individual o las dificultades en los procesos de aprendizaje y socialización (Donado, Porto, Julio, 2010).

Siguiendo con estas consideraciones, Ropain, Orozco y Gonzáles (2011) mencionan que las funciones o roles del psicólogo educativo son:

- Busca soluciones a problemas académicos y de conducta que presentan los niños, jóvenes y adultos.
- Guía a los miembros de las instituciones en las estrategias educativas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Busca estimular la creatividad de los miembros institucionales y a los alumnos.
- Busca soluciones a los problemas de respeto, tolerancia que se presentan dentro de las instituciones educativas.

- Propone y genera estrategias psicopedagógicas para la institución escolar, como para los que la rodean (familia) y así desarrollar el potencial de l@s alumn@s.
- Diagnostica y proporciona el tratamiento adecuado a aquellos niñ@s que presenten dificultades en su desarrollo psico-afectivo, cognoscitivo, físico y sociocultural

Por otra parte Hernández P (2008) también habla de las funciones de un psicólog@ educativo pero de una manera más específica e involucrando diferentes factores que le facilitan su labor:

- Orienta al pedagog@, a l@s docentes y directivos escolares en las estrategias que puede utilizar para solucionar los problemas que en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Elabora proyectos educativos centrados en l@s alumn@s.
- Participa en el diseño de programas educativos en los diferentes niveles
- Desarrolla proyectos para implementar constantemente de la calidad educativa.
- Implementa la orientación educativa en los centros de enseñanza para guiar a padres, madres, profesores y a l@s estudiantes para que sepan cuáles son sus posibilidades en cuanto al aprendizaje.
- Participa en procesos formativos no escolarizados en programas de prevención y correctivos para que los sujetos logren su desarrollo personal e inclusión en la sociedad.
- Participa en investigaciones educativas, sociales, profesionales y laborales para acrecentar el desarrollo del conocimiento, propio de la especialidad así como registrar los ámbitos de intervención profesional.

Se afirma que el@ psicólog@ educativo es una figura clave en el desarrollo funcional y equilibrado de una institución educativa y para la sociedad, ya que a través de éste, hoy día

se ha demostrado su ayuda principalmente a l@s alumn@s y al personal, en la búsqueda e implementación de la calidad educativa (Madrigal, 2008). A continuación se reflexionara con mayor detalle lo relacionado con la función profesional en situación escolar.

3.1.1 El psicólog@ educativo y su función en el centro educativo

La respuesta que se le da a l@s alumn@s dentro del centro educativo, en primera instancia implica cuestionarnos sobre la práctica tradicional e introducir cambios sustanciales en la misma, por lo que las decisiones que se toman frente al centro son más generales y están dirigidas a dar respuesta a la totalidad de l@s alumn@s. De esta manera el centro debe de llevar a cabo una reflexión y debate acerca de la visión que se tiene en la escuela en cuanto al desarrollo, aprendizaje y la diversidad (Marchesi, Coll, Palacios. 2001).

La escuela para la diversidad implica aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos disponibles y una adecuada organización de los mismos, de esta manera el psicólog@ educativo en este ámbito interviene en forma de asesoramiento entre las relaciones y capacidades de trabajo conjunto del profesorado y el nivel de participación de los padres y madres, la relación con la comunidad, pero también establece los criterios generales para decir qué alumn@s han de recibir apoyo y de qué tipo, además de establecer la coordinaciones fundamentales y definir los horarios teniendo en cuenta el apoyo que precisan l@s alumn@s.

Pero no solamente tenemos que tomar en cuenta esto pues Dyer (1989) menciona que hay importantes direcciones hacia las cuales se puede dirigir el apoyo desde el centro:

- Para un alumno@ individual o un pequeño grupo de alumn@s directamente
- Apoyo directo al alumn@
- Apoyo preparatorio antes de empezar un tema
- Apoyo que se presenta fuera del aula
- Para profesor@s que tienen alumn@s con alguna condición de discapacidad
- Apoyo general en clase
- Orientación
- Apoyo en temas de clase
- Apoyo en estrategias de aprendizaje

- Para facilitar el desarrollo del curriculum.

De esta manera el@ psicolog@ educativo podrá determinar en qué casos se puede hablar de un problema que requiere de un proceso de evaluación especializado o una intervención muy específica; además de establecer procedimientos e instrumentos para la identificación de las dificultades de aprendizaje y la valoración de las condiciones de discapacidad, así como definir las funciones y significado de las adaptaciones curriculares y los componentes que van a contemplar este proceso (Marchesi, Coll, Palacios, 2001).

Wang (1998) también menciona que el@ psicolog@ educativo debe tomar en cuenta dimensiones importantes para el apoyo al centro como son los grupos heterogéneos, el equipo docente y su perfeccionamiento en el ejercicio, para que l@s docentes, l@s compañer@s y las familias de l@s alumn@s proporcionen una intervención flexible y eficaz de sus capacidades al momento de enseñar y con ello trabajen dentro y fuera del aula de clase. Pero también debe de tomar en cuenta que el@ profes@r requiere de cambios fundamentales en la práctica de la clase ya que tiene que mantener un ritmo y seguimiento de la educación que se adapte al alumn@, de esta manera el@ psicolog@ educativo puede introducir diversas estrategias que ayuden al perfeccionamiento docente y del mismo centro.

De esta manera podemos decir que la función primordial del psicolog@ educativo dentro del centro es apoyar a l@s profesor@s, a l@s alumn@s y a las familias para poder compartir con ell@s conocimiento y aptitudes necesarias para dar atención a los alumn@s en condición y sin condición de discapacidad, además de ofrecerles métodos y recursos para la enseñanza del alumnado (Porter, 2004).

Ante esto, es importante, y como parte de la atención al centro, se tiene dar una respuesta mediante un curriculum ya que esto significa que el@ psicolog@ educativo debe de responder a la solicitud de ayuda, por parte de l@s profesor@s y de las familias, pues se trata de que est@s desarrollen nuevas y diversas estrategias, materiales y destrezas de enseñanza para hacer frente a l@s alumn@s en y sin condición de discapacidad (Balbas, 1996).

Marchesi, Coll y Palacios (2001) mencionan que en el ámbito curricular, se han dado propuestas rígidas y homogeneizadas en las que el sistema educativo establece el mínimo detalle de las decisiones relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, sin tener en cuenta los proceso de enseñanza- aprendizaje de l@s alumn@s en y sin condición de discapacidad, ante esto el@ psicolog@ educativo tiene que apostar por currículos abiertos y flexibles que permitan dar respuesta a la comprensividad y a la diversidad.

Con un curriculum flexible y abierto se permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero este mismo curriculum debe de ser amplio y equilibrado en cuanto a las capacidades y los contenidos que contempla, de esta manera el@ psicolog@ educativo busca que el curriculum exprese aquellos aprendizajes esenciales para l@s miembros de una sociedad, haciendo referencia a tod@s, haciendo las adaptaciones necesarias y proporcionando la ayuda y recursos que faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes establecidos.

Ante esto Dyer (1989) menciona que la respuesta mediante el curriculum implica un trabajo entre bastidores, ya que debe de haber un apoyo en la planificación, en la preparación de materiales, pues el apoyo en el curriculum se debe de mantener como un todo para mantener la integridad de este mismo, de esta manera también se tiene que tener en cuenta los factores particulares que operan para un@ alumn@, o para un grupo en un momento en concreto.

De esta manera Bradley, Dee y Lennis (1994) mencionan que se tienen que distinguir dos formas de apoyo, la primera el apoyo al aprendizaje y la segunda el apoyo al aprendiz: la primera debe de permitir que l@s alumn@s aprendan de un modo eficaz a través del acceso al curriculum y la segunda se refiere a las facilidades que necesitan l@s individuos para poder participar plenamente en los programas y darles la oportunidad de adquirir el nivel de cualquier alumn@.

Ante esto es preciso que tengamos en cuenta que para hacer ajustes a los referentes curriculares necesitamos formarnos una idea del sentido de la inclusión, para que el@ alumn@ en condición de discapacidad pueda tener referentes que orienten al curriculum escolar y el grado de modificación que se necesite hacer. (Puigdellivol, 2005). Con esto Wang (1998) menciona que se tienen que tener en consideración cuatro dimensiones

relacionadas con el apoyo necesario al alumn@ individual, el apoyo grupo-clase y centro educativo y zona.

Con lo que respecta a la dimensión alumn@ individual hay ciertos puntos que se tienen que tomar en cuenta como son: crear los materiales de enseñanza, despertar la responsabilidad del alumn@, realizar una evaluación inicial de las necesidades del alumn@, el tipo de enseñanza que se tiene que tener, el seguimiento en el proceso del alumn@, proponer nuevas estrategias para su aprendizaje y hacer un seguimiento a sus avances, ya que de esta manera el@ psicolog@ educativo considere cuáles son las actividades que favorecen y cuáles no al aprendizaje del alumn@ (Wang, 1998).

Por otra parte Wang (1998) menciona dimensiones relacionadas con el apoyo en clase, que son fundamentales para atender a l@s alumn@s en condición de discapacidad, las cuales están relacionadas con el espacio, el establecimiento de la comunicación de las reglas, los procedimientos, la coordinación y organización de los servicios de apoyo y los recursos del personal. Pues de esta manera se quiere lograr que en determinadas condiciones de discapacidad, en las cuales el alumn@ no pueda seguir el currículum, resulte conveniente la presencia de los servicios de apoyo dentro del aula con el fin de evitar una separación del alumn@ con el grupo y de esta manera favorecer la inclusión de este en la dinámica del grupo-clase (Puigdemívol, 2005).

En este punto es importante mencionar que dentro del centro educativo, también se interviene con las administraciones para promover políticas educativas y su puesta en práctica que garanticen la seguridad de tod@s l@s estudiantes, mediante la reducción de la violencia escolar o el acoso escolar. Puesto que las intervenciones psicológicas proporcionan apoyo a cada uno de los aspectos claves de la vida del estudiante, incluida su seguridad escolar. Igualmente colaboran con las administraciones para mejorar la respuesta ante situaciones de emergencia en los centros escolares, mediante el desarrollo de habilidades de liderazgo, servicios específicos y coordinación con otr@s agentes comunitarios.

3.1.2 *El psicólogo@ educativo y su relación con el profesor*

Esta relación es indispensable para el desarrollo del alumnado dentro de un aula escolar cada vez que hay esta relación, hay cuatro puntos importantes relacionados con la enseñanza y con la atención a la diversidad educativa que permitirán consolidar la relación entre Psicólogo@ educativo y profes@r:

- Información diagnóstica: El@ psicólogo@ educativo recibe información de los profesores sobre los casos que se presentan dentro de su aula escolar, ya que en la medida que l@s profesor@s dispongan de información sobre sus alumn@s el psicólogo@ educativo podrá implementar estrategias de aprendizaje, de conducta, etc. y por tanto el profesorado podrá ayudar mejor a sus
- Asesoramiento y colaboración: El@ psicólogo@ educativo asesora a l@s profesor@s y colabora con ell@s en diversos temas como: análisis de situaciones escolares problemáticas y soluciones, comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a contenidos curriculares específicos, aulas de aprendizaje de tareas, plan de acción tutorial, técnicas de dinámica de grupos, de comunicación, de observación, de aprendizaje cooperativo que favorezcan el aprendizaje significativo, y con esto haya programas de atención a la diversidad del alumnado, a los inmigrantes, a los estudiantes con necesidades educativas especiales, etc.
- Formación: El@ psicólogo@ educativo debe organizar cursos de formación para el profesorado en relación a programas de intervención que implementan, así como sobre distintos temas en los que l@s profesor@s manifiesten su interés.
- Investigación: Una función secundaria del psicólogo@ educativo sería conducir estudios de investigación con diversas metodologías (experimentales, correlacionales, cualitativas, etnográficas, etc.), en colaboración con l@s profesores y otr@s profesionales: Esta intervención se tiene que tomar en torno a diversos procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos mentales que intervienen en el aprendizaje, además del uso de las nuevas tecnologías, así como los rasgos y actitudes del profesorado que favorecen los procesos educativos.

De esta manera los psicólogos educativos pueden cooperar con el profesorado y con las administraciones para crear un ambiente educativo y clima escolar que facilite el aprendizaje, por lo cual los psicólogos educativos deben trabajar junto con el profesorado para inducir a los estudiantes a participar en su propio proceso de aprendizaje. Además de que esta colaboración con los docentes cuando se amplía hacia el diseño de estrategias de intervención, tanto académicas como conductuales, y en su puesta en práctica aporta nuevos avances significativos (Kendziora, 2007).

La evidencia ha puesto de manifiesto que el introducir actividades de retroalimentación dirigidas hacia el docente capacita a éstos a mejorar sus estrategias de enseñanza y, consecuentemente, a mejorar el rendimiento de sus estudiantes (Rosenfield, Silva y Gravois, 2008).

3.1.3 El psicólogo educativo como parte de atención a la familia

El psicólogo educativo en esta situación tiene una gran labor ya que tiene que establecer una fuente de apoyo y comprensión entre la familia y el alumno, pues se tiene que ver manifestada en los avances escolares del alumno, con base en esto la relación que hay entre el profesional y la familia se establece conforme al conocimiento del caso del niño y por tanto también en las preocupaciones de los padres y madres, de lo que ellos consideran importante, así como sus necesidades y sentimientos.

Son muchas las razones que llevan a considerar la importancia de la relación de la familia con la función profesional del psicólogo educativo y su relación con alumnos en condición de discapacidad, por lo cual es necesario destacar cuatro puntos que nos lleven a reflexionar sobre esta relación (Pugdellivol, 2005):

- La importancia de considerar a la familia como el primer entorno educativo en el que se ha desarrollado el alumno, ya que desde este entorno se dan numerosos aprendizajes, desde donde se debe de partir la acción del psicólogo educativo.
- La colaboración de la familia permite extender el alcance del propio aprendizaje y dotarlo de un mayor significado, por lo que la colaboración de la familia y la escuela apoya la

adquisición de las habilidades del alumn@, además de potenciar los objetivos educativos comunes.

- La escuela es punto de referencia para las familias, pues la escuela inicia el proceso de socialización formal para el alumn@ que pasará a relacionarse con sus iguales y asumir su autonomía en relación al ámbito familiar.
- Finalmente la escuela es un ámbito de encuentro con las familias, pues es una manera de intercambiar opiniones y actitudes en relación a la educación de l@ hij@s y los rasgos específicos de su desarrollo.

Ante lo anterior y en un sentido amplio, la labor del psicolog@ educativo con la familia no sólo comprende la participación activa en los proyectos educativos del centro como planificador@s de actividades escolares, sino también y más importante como mediador@s del aprendizaje (Williams y Chaukin, 1998). Con lo cual el@ psicolog@ educativo tiene que tener un modelo de trabajo centrado en la familia ya que tiene que ser orientada con un enfoque ecológico y sistemático, por lo que este modelo tienen cuatro puntos esenciales, identificar la necesidades de la familia, identificar los puntos fuertes y los recursos de esta, identificar sus fuentes de apoyo y capacitar y habilitar a la familia, de esta manera se puede lograr que el@ alumn@ se encuentre en un escenario familiar pertinente para su desarrollo (Font, 2007).

De esta manera el desplegar estrategias de atención en el centro educativo, en el aula y con las familias significa una intervención integral. Es decir, una intervención y una asesoría en un proceso sostenido de ayuda consentido mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales. De esta manera podemos mencionar el acompañamiento se concibe como un acto de estar junto a lo cual implica proximidad y cercanía, acompañando en los contextos y ofreciendo apoyo a los sujetos (docentes, directiv@s, alumn@s, familias) y en los procesos (gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación). Esta compañía a los sujetos y a los procesos permite reconocer normas, valores, marcos de referencia, preocupaciones, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular en la escuela, en las aulas y con las familias (SEP. 2011).

Pero también podemos mencionar la orientación que significa la acción de dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado. La orientación sólo es posible cuando es el

producto de decisiones razonadas de manera colegiada y cuando se definen las líneas de acción a llevar a cabo en la escuela y en el aula bajo un clima de igualdad y de colaboración. También permite establecer de manera negociada acuerdos con relación a los propósitos de la asesoría y el acompañamiento, a los tiempos y a la metodología de trabajo a definirse y al papel de l@s profesionales, tanto los de apoyo como los de la escuela regular. Estos aspectos contribuyen a mantener la credibilidad y fortalecer la confianza recíproca (SEP, 2011).

Entre las estrategias diversificadas para dar una respuesta educativa pertinente a l@s alumn@s en condición de discapacidad se encuentran, en primera instancia el enriquecimiento de contextos de interacción; en segunda instancia se ubica la vinculación institucional que posibilite el acceso de niñ@s y jóvenes a actividades extracurriculares, y una tercera estrategia, consiste en la aplicación de los lineamientos de acreditación, promoción y certificación anticipada (todas ellas, estrategias de aceleración) en sus dos vertientes: a) El ingreso a temprana edad a un nivel educativo y b). La omisión de un grado escolar (mediante la promoción al grado inmediatamente superior), sin cambiar de nivel educativo (SEP, 2011).

Por lo que concretar las estrategias específicas en la escuela, en el aula y con las familias plantea el reto de articular las estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento con las estrategias diversificadas para tod@s en el aula y de esta manera garantizar la plena accesibilidad al curriculum. Pero para tal fin, es preciso un sólido trabajo colaborativo entre psicolog@ educativo, la escuela, el profesorado y la familia (SEP, 2011).

Ante esto Madrigal (2008) menciona que el proceso de psicodiagnóstico que el@ psicolog@ educativo realiza le permite identificar los intereses, las necesidades, habilidades, capacidades, actitudes, los valores y las normas inherentes a la formación integral del alumn@. Es relevante destacar los avances e identificar cómo se llega a éstos, así como destacar los factores de riesgo que, entrelazados, originan o inciden en perturbaciones de su desarrollo, por lo que tiene que dar respuesta en determinar cuáles son los factores o circunstancias de dicha problemática y, asimismo, ofrecer alternativas que favorezcan y fortalezcan al desarrollo del alumn@; por consiguiente, es de vital importancia establecer por lo menos cuatro ejes de acción que el psicolog@ educativo deberá tener presentes:

- Aprendizaje
- Desarrollo de la personalidad o afectividad
- Interacción social
- Salud mental y física

Así el@ psicólog@ educativo no sólo trata de explicar técnicas o situaciones experimentales, ni exclusivamente de colaborar en la mejora de los aprendizajes, pues se tiene que realizar un trabajo con y en la institución escolar la cual utilice los recursos existentes para el bien de los procesos educativos y tenga el mayor aprovechamiento de las potencialidades individuales (Renau, 1998).

De esta manera al buscar la calidad educativa el@ psicolog@ educativo se ha introducido dentro de un enfoque que busca dicha calidad mediante la no exclusión de ningún tipo de alumn@ dentro de la educación y la sociedad, por lo que dentro de esta área el profesional lleva a cabo tareas de detección, evaluación, diagnóstico, asesoramiento e intervención tanto con alumn@s, familias, profesor@s e instituciones como de sus interacciones y contextos. Pues él@ es responsable de dar respuesta a la inclusión de l@s alumn@s en condición de discapacidad, sea temporal o permanente, en cada uno de los niveles, según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindándoles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias (Franze, 2012).

La incorporación de la psicología educativa en el área de educación especial comenzó como un intento de comprender la influencia de las dificultades individuales y el desarrollo de las personas en condición de discapacidad con el fin de buscar líneas de tratamiento y estrategias de educabilidad que les permitieran alcanzar una adecuada formación (Peña 1981) . De esta manera hay que decir que el@ psicolog@ educativo participa dentro de las instituciones dedicadas a la atención de personas en condición de discapacidad, por lo que es importante mencionar que dentro de ellas se encuentra el CAM y UDEEI en las cuales se realizan adecuaciones pertinentes al currículo, orienta al centro educativo y orienta a las familias de l@s alumn@s para mejorar su inclusión (Hernández, P. 2008).

Por lo que su intervención en este campo le permite identificar los intereses, las necesidades, habilidades, capacidades, actitudes, los valores y las normas inherentes a la formación del alumn@ pues tiene que determinar cuáles son los factores o circunstancias que están relacionados con la condición del@ alumn@, y de esta manera ofrecer alternativas que favorezcan y fortalezcan su desarrollo (Hernández, P. 2008).

Pero hay que tener en cuenta que no tod@s l@s alumn@s comparten las mismas condiciones ya que cada uno tiene capacidades, interese, ritmos, motivaciones, experiencias diferentes que mediatizan el proceso de aprendizaje, por lo que algunas condiciones de l@s alumn@s pueden ser atendidas por el@ psicolog@ educativo o el profes@r através del trabajo habitual que se hace en clase: dar más tiempo al alumn@ para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc. (Marchesi, Coll, Palacios. 2001).

Estos mismos autores mencionan que en determinadas condiciones de discapacidad no pueden ser atendidas por los medios señalados anteriormente siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medios pedagógicos especiales o de carácter extraordinario distintas a la de l@s alumn@s regulares, ya que estas condiciones de discapacidad deben ser atendidas mediante una modificación en la organización y el funcionamiento de los centros escolares, así como en la adaptación al currículo y medios para acceder a él de manera flexible.

El@ Psicolog@ educativo no sólo se circunscribe al alumnado que está en condiciones de discapacidad grave, tanto cognitivos, sensoriales, motores y/o de personalidad y conducta, sino que debe dar respuesta a tod@s l@s alum@s con características del tipo, grado o causas que l@s determinen (discapacidad, marginalidad, sobredotación, minorías étnicas, desmotivación, déficit de atención con hiperactividad, trastornos lector-escritores y numérico, etc.), por lo que es más importante, intervenir para la modificación de los elementos del entorno o del proceso de enseñanza-aprendizaje, que puedan generar y/o agravar la condición de discapacidad, para en la medida de lo posible, hacer que el alumn@ mejore en algún tipo de grado.

Así Ángeles Parilla (2003) plantea que la colaboración en distintos ámbitos y niveles, refleja mucho más que un cambio de imagen en las formas de actuación de los centro

educativo, ya que afecta a cuestiones y temas sustantivos relacionados con aspectos valóricos y formativos, de organización de las escuelas y las aulas, de los apoyos y de las relaciones sociales al interior de la comunidad escolar, así como con la comunidad externa.

Es por tanto que se puede concluir que el psicólogo educativo cumple un rol social relevante en la actualidad y su principal función consiste en contribuir a la formación integral del desarrollo humano. Pero esto debe trabajar interdisciplinariamente, convirtiéndose en un conocedor profundo de su disciplina y del desarrollo de los procesos del sujeto. Es por eso que los retos del psicólogo educativo deben ir hacia la concepción de un modelo de desarrollo humano que implica una comprensión de la realidad social y humana que reconozca las potencialidades y las necesidades en las dimensiones de la persona como ser que piensa, actúa y siente. (Donado, Porto, Julio, 2010). El siguiente apartado se reflexionara acerca de los nuevos retos para la psicología educativa y su profesional.

3.2 Los Retos Del Psicólogo Educativo En La Educación Actual

Las profundas transformaciones que hoy experimentamos en contextos sociales altamente cambiantes, propios de la globalización, ponen a prueba los paradigmas imperantes sobre el aprendizaje, pues la condición de cambio en contraste a la de estabilidad, es el rasgo fundamental de la sociedad que hoy nos toca vivir y que implica que todas sus instituciones estén en un proceso continuo de transformación (Barriga, Hernández, Saad, Delgado, 2006).

En este sentido Ortega (2005) menciona que hay nuevos riesgos y retos, que se abren como consecuencia del actual sistema de intercambio y comunicación, para los individuos y los grupos que se deben de educar para el mundo de hoy, pero sobre todo para el del mañana, ya que los individuos y los grupos son el soporte humano de todos los sistemas sociales, tanto económicos, como políticos. De esta manera, también se llega al punto donde debemos pensar en lo que debe de aprender, lo que el individuo debe de saber y compartir con sus grupos para ser una persona incluida ante los riesgos y que aprovecha los retos para crecer y desarrollarse sin dañar aún más el mundo que se le ha legado.

Así Ortega (2005) propone que se debe de aprender que para el futuro es necesario acudir a dos grandes dominios de aprendizaje y desarrollo: el lenguaje o dominio de nuevos códigos simbólicos y la ética o conjunto de principios íntimos y fundamentales, pero también sociales y compartidos en entorno a los cuales se construye la personalidad del alumno@.

Los cambios en los sistemas ha afectado la vida de los individuos, en la parte laboral, en la vivienda y en general en las condiciones básicas de la vida, con lo que los cambios sistemáticos de convivencia como lo es la familia ya no es estable, pues se convierte en provisional donde difícilmente se puede dar un contexto de crianza y por tanto donde las demás relaciones afectivas como la amistad y el amor son igualmente mudables (Ortega, 2005).

De esta forma, dentro del sistema educativo del país l@s agentes relacionados a éste tienen que responder a una sociedad inmersa en un proceso de globalización, empujada por un desarrollo vertiginoso de la tecnología y donde el conocimiento y la información son la clave para diseñar y operar más eficientemente todos los procesos, llámense productivos, sociales, políticos, de gestión, etcétera y, debido a estos cambios, en los modelos de educación se ha requerido de una profunda modificación estructural interna que responda a los contenidos educativos, objetivos, métodos y sistemas organizativos. Pues al igual que otras estructuras sociales, se debe enfrentar a las exigencias de la nueva sociedad (Retegui, 2001).

Así los propósitos de la educación se están diversificando, pues hay una urgente necesidad de vincular la escuela con el aparato productivo, con los problemas sociales, con el sector público y con sus programas con lo cual se exige que el programa de cualquier materia esté actualizado, que considere experiencias educativas basadas en una mayor participación del estudiante, en contacto con los problemas reales, relacionando los saberes con los aspectos del entorno, con una valoración de lo local sin dejar de reconocer lo global, lo internacional (Ojeda, 2001).

Entonces en la actualidad, el desarrollo humano registra, reconoce y estimula perspectivas muy diferentes a las del pasado, cuando los enfoques de la modernización eran los imperantes, en una sociedad en la que la riqueza y el progreso material constituían los

indicadores del desarrollo humano. Hoy en día, por el contrario, se reflexiona acerca de otras necesidades correspondientes a la escala humana (Donado, Porto, Julio, 2010).

Con base a lo anterior es conveniente que recordemos a Bruner (1997), el cual hace una reflexión sobre hacia dónde va la educación, pues plantea que una educación temprana es una medida preventiva ante la marginalidad y los problemas sociales en las sociedades, por lo que para aproximar a la psicología educativa en el contexto general del mundo real, menciona tres puntos importantes:

El primero está relacionado con desarrollo individual frente a reproducción cultural, en el cual menciona que la enseñanza debe buscar que l@s individuos desplieguen al máximo sus capacidades, para lo cual la educación debe de equiparlos con las mejores herramientas en todos los sentidos, hasta lograr que cada uno de ell@s haga uso en el mejor de los caminos, pues tenemos que buscar con el máximo detalle el desarrollo instrumental de cada individuo, encontrando evidente la función reproductora de la educación respecto a la cultura que la origina, en la cual se apoya y a la cual se devuelven los resultados. Por lo que educar desde una perspectiva psicológica es cambiar para mejorar, aprovechando las potencialidades cognitivas, afectivas y emocionales del ser humano, intentando no ser insensibles ante los trucos del juego del poder que florecen siempre en las estructuras sociales.

El segundo está relacionado con el desarrollo intrapsicológico frente a contexto interpsicológico, en este punto se coloca en dos visiones del papel de la mente o mejor de la naturaleza psicológica del ser humano y la dependencia sustancial de la relación interpersonal en la que se cría y educa, por lo que Bruner menciona que el aprendizaje está dentro de la cabeza, por lo que el ser humano nunca dejara de ser lo que es. De esta manera l@s aprendices deben apoyarse en su propia inteligencia y en su propia motivación para beneficiarse de lo que se les ofrece afuera, incluyendo significados culturales, pues de nada servirá la dotación personal individualizada e intrapsicológica (Bruner, 1997), se trata de involucrarla con l@s otr@s y el entorno.

Puesto que no somos mentes aisladas en el éxito en la construcción del propio pensamiento, así como en la formación de la personalidad del individuo, depende de que tanto es favorable o facilitadora la caja de herramientas personal, o capacidades propias, así como

la caja cultural en particular y la acción educativa en general ofrecen al aprendiz para que elabora su propia construcción cultural.

El tercer puente está relacionado con el conocimiento local ante conocimiento universal, en este punto Bruner (1997) menciona que el ser humano tiene la necesidad de estar integrado en su entorno, y la necesidad de permanecer abiertos a un conocimiento que en apariencia no les compete pero que seguramente necesitarán cuando ya no estén en el mismo contexto, sino en otros mundos a que las circunstancias vitales los hayan movido. Es decir que la necesidad de que los significados provengan de la cultura que rodea al individuo es tal para que se sienta reconocid@ e integrad@ en su medio y se construya como útil y relevante para l@s suy@s.

Así muchos de los grandes problemas de este mundo globalizado se relacionan con los retos educativos y psicológicos, puesto que ellos pueden y deben tener un discurso propios en el debate sobre la universalidad de ciertos valores, por lo que para construir un mundo más justo en un momento determinado significa enfrentarse a lo local, donde imperan los prejuicios, los intereses creados y el control del individuo, mediante una dimensión amplia, tolerante flexible y responsable de la dignidad humana y de los valores mínimos (Ortega, 2005).

Tomando como base los puntos de Bruner (1997), es importante decir que la psicología educativa ha transitado por todos los avances históricos de la sociedad, por lo que se ha tenido que centrar en las diferencias individuales y grupales para poder abordar medidas preventivas dentro de las políticas y promover la salud mental desde las escuelas. De esta manera se pretende solucionar los problemas de aprendizaje y por tanto ampliar los conocimientos psicológicos de l@s profesor@s y educador@s y de esta manera asumir que sin interactuar con las comunidades, las familias y las escuelas, l@s psicólog@s educativos no podrían actuar como agentes de ayuda a todas las clases económicas y mucho menos ayudar en currículos favorecedores para la sociedad más vulnerable (Zúñiga, 2012), sin embargo orientar y asesorar puede ser una actividad significativa.

Es por tanto que en la actualidad el@ psicolog@ educativo se enfrenta a nuevos retos dentro de la educación, ya que la estructura de la organización educativa ha evolucionado profundamente, transformando el@ rol pasivo-receptivo del estudiante que se limitaba a

memorizar los conocimientos que el docente le impartía, sin saber a dónde le conducían dichos conocimientos: hoy en día se busca un rol de persona motivada que junto al acompañamiento docente participe activamente en la adquisición de conocimientos, en la resolución de problemas reales a partir de los mismos, consciente de las necesidades y problemas sociales y que pone su voluntad hacia la superación de dichos problemas (Retegui, 2001).

Así que en México tenemos que decir que el psicólogo educativo tiene una gran labor, pues es de recocer que el país ha tenido notables cambios en las últimas décadas, pero aún obstante se enfrenta a grandes desafíos donde este agente educativo tiene que intervenir, pues el avance científico, el desarrollo del conocimiento en general, propicia, entre otros, cambios económicos, culturales, educativos; como consecuencia de esto, su labor se ve afectada y por tanto debe de modificar su labor para responder con las mejores herramientas para enfrentar esos avances y modificaciones que afectan su comportamiento y que, en algunos casos, representan retos a superar (Vélez, 2006).

En este sentido Vélez (2005) en su trabajo acerca de los retos de la educación básica en América Latina, menciona que hay cinco objetivos fundamentales en los cuales se tiene que poner especialmente atención, pues en base a estos se tienen los nuevos retos educativos a los cuales se tienen que enfrentar los agentes de la educación:

1. Los contenidos y prácticas de la educación (para construir sentidos).
2. Los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo, para que éste se ajuste a las necesidades reales de los alumnos.
3. La cultura de las escuelas, para que se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación.
4. La gestión y flexibilización de los sistemas educativos, para ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
5. La responsabilidad social por la educación, para generar compromisos.

Ante lo anterior y en los actuales retos en la educación mexicana se han implementado modelos educativos basados en competencias y que tienen como objetivo principal dar respuesta a los nuevos requisitos que demanda el mundo actual, por lo que sugiere que la educación debe ser más flexible, abierta y más asociada con el sector productivo y con el

entorno en que el individuo vive y se desarrolla excelente para ejercer un rol profesional. Siendo una de sus características la flexibilidad, ésta le permite a la educación basada en competencias, convivir con algunas estructuras del modelo educativo tradicional que aún le sirven al sector productivo hay escenarios que pueden ser potenciados para mejorar las condiciones de escolarización (González y Deschamps, 2003).

También es importante la capacitación, formación y actualización del docente en los aspectos relacionados con la flexibilidad curricular, las competencias educativas, los sustentos teóricos y metodológicos de los planes y programas de estudio; para ello, las instituciones educativas deben promover también en él@ su formación en los ámbitos pedagógicos y didácticos que le permitan traducirlas en competencias para la formación de sus estudiantes.

Así la Secretaria de Educación Pública (1998), en su discurso sobre el enfoque de la educación basada en competencias, pronuncia que l@s docentes eduquen, guíen y evalúen, pero también que demuestren su capacidad de desarrollarse, de participar en la modernización de la escuela dirigente y receptiva al cambio. No sólo debe facilitar el aprendizaje, sino también favorecer la formación del ciudadan@ y su integración activa en la sociedad, desarrollar la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación. Por lo tanto es posible concebir un trabajo colaborativo entre los profesionales.

Pero el reto de promover y ofrecer una educación de calidad supone también dar atención a la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, desde edades muy tempranas hasta el aprendizaje continuo que acompaña la vida adulta. Y todo ello debe ocurrir y lograrse en condiciones de justicia, asegurando y velando para que existan las condiciones, recursos y capacidades profesionales que permitan que estas metas sean una realidad para tod@s (Murillo y Román 2010).

De esta manera, en el Plan nacional de Desarrollo (2013- 2018), en el apartado México con educación de calidad, se menciona que un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, que fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el

quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional.

Así que dentro del reto de calidad educativa podemos encontrar que lograr una educación inclusiva supone también la consideración de aquellos factores que tienen que ver con la creación de un clima de tolerancia y respeto en el ámbito escolar; el combate a todo tipo de discriminación; el establecimiento de canales de participación, sobre todo para l@s adolescentes, así como de mecanismos efectivos de participación de l@s niñ@s y adolescentes en las cuestiones escolares que les afectan. Este reto se relaciona directamente con la construcción de una articulación más fluida entre tod@s los actores de la comunidad educativa, particularmente acercando a la familia, a la escuela en un necesario proceso de fortalecimiento democrático de la educación (UNICEF 2016).

Para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere incrementar los apoyos a niñ@s y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, así como crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles (Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018).

Murillo y Román (2010) mencionan que en efecto, el Estado y las instituciones educativas deben garantizar una educación de calidad para tod@s. Avanzar en tal dirección y tener éxito en tamaña tarea supone actuar y proponer de manera justa y equitativa acciones pertinentes y relevantes respecto de las siguientes metas:

- Desarrollo personal integral: cognitivo, ético-moral, emocional, físico y creativo.
- Desarrollo social y participación ciudadana y democrática.
- Desarrollo económico: aprendizaje y competencias para el trabajo.

Así que el reto de la equidad se inicia y se juega en el aula y en la escuela lo que en consecuencia, se requiere contar con docentes just@s y competentes trabajando en el aula, así como directiv@s atentos y preocupados por el desempeño de l@s profesores y su consecuencia en los avances y resultados de l@s estudiantes. La calidad y equidad educativa requieren la convicción profunda de que tod@s l@s niñ@s pueden aprender y

tienen el derecho de recibir los recursos, la orientación y apoyo pedagógico necesario para lograrlo y desarrollarse integralmente.

Es por tanto que Badillo (2007) menciona que la profesionalización de l@s agentes de la educación es un reto cada vez más complejo ya que tienen que integrar conocimiento y buscar la manera de enseñarlo; además de tener la capacidad de reflexionar, autoevaluarse e innovar; así como una ética profesional renovada. Pero primero tenemos que decir que la labor para poder superar estos retos se tienen que presentar en primera instancia en la políticas pues se tiene que replantear la manera en que se definen y a favor de quien se van a implementar, lo que nos lleva a decir que se tienen que establecer mecanismos para la participación social y ciudadana.

Por tanto nuestro principal reto como sociedad sigue siendo abrir la brecha de marginación, pobreza y exclusión social y educativa que viven hoy en día millones de mexican@s. Es por ello que, a nuestro juicio, el sentido de la actuación profesional y, por ende, de la formación del psicólog@ educativo debe enfocarse en su capacidad de promover tanto el desarrollo humano (en su acepción amplia de bienestar y calidad de vida) como la inclusión social, en un marco de equidad y respeto a la diversidad y a los derechos fundamentales de las personas (Barriga, Hernández, Saad, Delgado, 2006).

Ante esto, es preciso decir que el proceso educativo debe posicionarse ante cada nueva situación creando las condiciones pertinentes ante cada reto y sobre todo para la inclusión social: el mantenimiento de la cultura propia abierta a la cultura universal, la inclusión de otras culturas en un proceso con vivencial abierta. Por ello, un reto importante para el psicólog@ educativo será ampliar el perfil e imagen tradicional de la década de los ochenta, del psicólog@ infantil y escolar, formado para atender sobre todo población escolarizada, urbana y de clase media, con apoyo en un abordaje individual o unipersonal y similar al de la intervención clínica para arribar a una visión más contextualizada, ecológica y sistémica (Díaz Barriga, F. y Saad, 1996).

Así los retos de la psicología educativa en la actualidad se establecen dentro de una división entre los problemas que requieren atención por parte de la psicología general, aunque en muchos casos cierta problemática tiene un carácter multidisciplinario. Por un lado, se deben considerar las áreas de la disciplina, por lo menos las clásicas: psicología educativa,

psicología clínica, psicología social y psicología laboral. Por otro lado, hay que tomar en cuenta la existencia de las problemáticas: primero, de aquellos problemas que ya están presentes en el medio y para los cuales no se tiene la preparación correcta o no se sabe cómo abordarlos y, segundo, los problemas emergentes, esto es, aquellos que comienzan a surgir del medio y que no se esperaban (Briceño, 2002).

Es preciso que los servicios de apoyo de la psicología educativa se definan teniendo en cuenta las aportaciones del desarrollo normativo dando lugar a una sociedad y a una educación inclusiva y que, de esta manera, se delimite funcionalmente y de forma correcta las funciones del psicólogo educativo, en concordancia con los avances de la psicología educativa y los sistemas educativos actualizados, dando paso a una mejor inclusión.

De esta manera el psicólogo educativo como profesional constituyen un grupo con rasgos propios: Ángel Díaz Barriga (2005) menciona que cuenta con un cuerpo propio de conocimientos y participa en los mecanismos para su enseñanza, además adopta un código ético que desarrolla determinada noción de servicio y participa en las normas que regulan el ingreso y ejercicio de la profesión. Asimismo, siguiendo Wenger (2001) considera que los psicólogos educativos como grupo profesional forma parte de una comunidad de prácticas sociales determinadas, donde las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se desenvuelven.

Así que los procesos formativos para la intervención y la investigación en psicología educativa requieren virar (si queremos realmente arribar a una comprensión y mejora de procesos y agentes educativos) hacia un enfoque inclusivo, es decir, propio de la perspectiva de los sistemas sociales que convergen en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano en entornos escolarizados y no escolarizados. Pues de alguna forma continua prevaleciendo la tendencia de estudiar y explicar lo individual y lo social (que se interpretan mutuamente) en forma disociada (Barriga, Hernández, Saad, Delgado, 2006).

Así el profesional en psicología educativa tiene que involucrarse en nuevas tareas de intervención profesional e investigación educativa en contextos poco explorados en el presente. Algunos ámbitos de estudio e intervención educativa poco atendidos, se relacionan con la comprensión de las influencias mutuas entre los agentes educativos y

socializadores (sobre todo padres, madres y educador@s, pero también los medios y tecnologías de la comunicación) y los sujetos de la educación, en relación con las prácticas socioeducativas, los aprendizajes y valores que se promueven en determinados contextos, escolarizados y no escolarizado. (Barriga, Hernández, Saad, Delgado, 2006): el@ psicólogo@ educativo requiere intervenir con una visión renovada en los graves problemas y desigualdades educativas que prevalecen en México y que se expresan en el bajo aprovechamiento académico, la reprobación, el rezago, la deserción, las deficiencias en la profesionalización de l@s docent@s, entre otras (Pradwa y Flores, 2001).

De esta manera, l@s psicólogo@s educativos deben manifestar un reconocimiento explícito de que no existe un cauce en el desarrollo y el aprendizaje que pueda considerarse “natural”, universal o único como producto directo de la pertenencia a un medio de aprendizaje “normal” o “ideal”, ajeno a las demandas, valores y prácticas sociales que se plantean desde una sociedad y cultura concretas (Barriga, Hernández, Saad, Delgado, 2006).

Baquero (2008) plantea que l@s psicólogo@s educativos tienen que reconocer que es la sociedad la que configura las prácticas que constituyen la infancia moderna y que la acción educativa constituye el motor que impulsa el desarrollo de la persona. De esta manera, los procesos psicológicos no ocurren de manera aislada de modo que para comprenderlos e intervenir en ellos, de forma efectiva, se necesita reconocer la complejidad de esta relación de influencia recíproca entre unos y otros.

Por lo anterior, se requiere impulsar que la formación de l@s psicólogo@s educativos comprenda un conocimiento profundo de la dinámica y necesidades del sistema educativo, de las políticas educativas locales y globales, por lo que será necesario que además de permitir la consolidación del conocimiento proveniente de la disciplina psicológica de avanzada, se integren elementos de carácter intra e interdisciplinar (Donado, Porto, Julio, 2010).

Por lo mencionado anteriormente es preciso decir que se pone de manifiesto que la necesidad de los servicios psicoeducativos que demanda la comunidad educativa sean realizados por profesionales calificad@s, que hayan recibido una formación y capacitación profesional que permita desarrollar con rigor y calidad las funciones que desarrolla en

cualquier centro formal o no formal de esta manera la psicología educativa aporta un elemento nuclear a la educación (Escudero, 2011).

Por lo mismo el@ psicólog@ educativo debe ser capaz de realizar, sin perjuicio funciones profesionales que le permitan a l@s alumn@s en condición de discapacidad desarrollarse dentro de una sociedad sin discriminación, es por eso que l@s psicolog@s educativos deben de ser capaces de llevar a cabo una identificación de las condiciones, que se presentan en los contextos áulicos, escolares y socio familiares, ya que cada alumn@ desde su esencia como ser humano tiene derecho a una educación de calidad, que se caracterice en lograr progresos significativos en sus aprendizajes.

En este sentido, el código ético del psicólogo (2009) menciona que este debe de buscar aumentar el conocimiento y promover el bienestar de la humanidad por medio de métodos y procedimientos éticos. Así mismo el@ psicólog@ en sus acciones, no debe dañar el medio y debe de asegurarse de que el conocimiento psicológico se emplee para fines beneficios, por lo que el@ psicolog@ tiene la responsabilidad de dar a conocer los conocimientos y contribuciones de la psicología que beneficien a los demás seres humanos.

Por lo mismo hay que tener en cuenta que debe de utilizar distintas estrategias metodológicas, a través de las cuales se diversifiquen y personalicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Valorando a la diversidad y teniendo como elemento común el aprendizaje colaborativo tanto con profesor@s, como con alumn@s. Para promover la ayuda mutua entre estos y permitan garantizar que l@s estudiantes logren los propósitos educativos. De esta manera en el código ético (2009) menciona en el art, 25 que él psicólog@ asume la responsabilidad por la aplicación, interpretación y uso de instrumentos de valoración apropiados independientemente de si es este el que interpreta los resultados.

Es por ello que se tiene que hacer énfasis en aspectos que evidencien los logros en el aprendizaje, no en lo que l@s estudiantes no logran: l@s psicolog@s educativos deben de desarrollar una planeación, evaluación y seguimiento permanente, de situaciones específicas que demanden l@s estudiantes, además de ayudar a dar, una realimentación a la atención a la diversidad y de esta manera a la inclusión.

De esta manera, la importancia de ser multiprofesional de la atención es fundamental, dado que la globalidad de la personalidad del niño o del joven en condición de discapacidad ya no sólo se basa en la teoría, sino que opera de forma práctica y experiencial. Ante esta globalidad es preciso que la intervención logre dar una mirada, holística y no particular sobre las características de la persona, y no sólo dando respuesta a la condición de discapacidad (Rioja, 1984).

En la actualidad, entonces, el desarrollo humano registra, reconoce y estimula perspectivas muy diferentes a las del pasado, cuando los enfoques de la modernización eran los imperantes, en una sociedad en la que la riqueza y el progreso material constituían los indicadores del desarrollo humano. Hoy en día, por el contrario, se reflexiona acerca de otras necesidades correspondientes a la escala humana (Donado, Porto, Julio, 2010).

Es por tanto que el psicólogo educativo ante los retos con los que se enfrenta, tiene que tener una participación con todos los actores y sectores sociales para hacer realidad el principio básico de una educación de calidad y con equidad para todos hablar del desarrollo de competencias para la vida, se tiene que hablar de una mirada común para orientar los esfuerzos hacia la conformación de una sociedad en la que se priorice el enfoque de derechos, en donde la equidad y la justicia han de ser los referentes para que la escuela asuma el compromiso de promover aprendizajes significativos que se reflejen en el nivel de logro de todos los estudiantes (SEP, 2013).

Pero no sólo podemos considerar los retos anteriores como los únicos a los que se enfrenta el psicólogo educativo dentro de una sociedad y escuela regular cambiante, ya que es preciso considerar que los cambios para la equidad y calidad educativa no solo están relacionados a estos sectores, sino que también implica mejorar y promover cambios profundos en la forma de intervenir de la unidad de apoyo a la educación regular (UDEEI), pues Marchesi, Blanco y Hernández (2014) mencionan que siguen existiendo estereotipos, falsas creencias y prejuicios muy arraigados hacia ciertos grupos sociales, que conducen a la marginación.

De esta misma manera Marchesi, Blanco y Hernández (2014) mencionan que la pobreza es la principal causa de exclusión y de discriminación de las personas, limitando sus posibilidades de desarrollo e inclusión social. Quienes viven en situación de pobreza tienen

menores niveles de acceso a servicios básicos como educación, vivienda y salud, residen en zonas marginales que no cuentan con las condiciones mínimas de salubridad, tienen viviendas muy precarias, tienen más hij@s y acceden en mayor medida a empleos informales y sin ningún tipo de protección. Son además objeto de actitudes discriminatorias por parte del resto de la población, como el rechazo, la desconfianza o el temor.

Es por tanto que la unidad de apoyo, (UDEEI) se ha puesto nuevos retos no sólo para atender a población en condición de discapacidad y con capacidades y aptitudes sobresalientes, sino también dar atención a población indígena, migrantes, en situación de calle y en situación de hospitalización.

En el ámbito de la población indígena el Foro para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas (2007) menciona que: los pueblos indígenas son vulnerables a toda una gama de factores sociales y económicos que afectan a sus derechos humanos. Pues tienden a carecer de acceso a la educación, a vivir en tierras vulnerables a los desastres naturales, con saneamiento inadecuado o careciendo totalmente de saneamiento, y un acceso deficiente a los servicios de salud, todo lo cual contribuye a reducir la productividad y los ingresos entre las poblaciones indígenas.

UDEEI y sus agentes deben de tomar en consideración lo que menciona la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007) donde reconoce la urgente necesidad de respetar y promover los derechos intrínsecos de los pueblos indígenas, que derivan de sus estructuras políticas, económicas y sociales y de sus culturas, de sus tradiciones espirituales, de su historia y de su filosofía, especialmente los derechos a sus tierras, territorios, recursos y reafirmando que, en el ejercicio de sus derechos deben estar libres de toda forma de discriminación.

Por lo que no es suficiente que l@s niñ@s indígenas asistan a la escuela: es necesario que la escuela sea cultural y simbólicamente significativa y que incluya a la diversidad en lugar de reproducir el racismo y la discriminación. Es por eso que se debe de aspirar a un modelo educativo alternativo que responda a las expectativas de la población, es decir no sólo desarrollarlo educativamente, sino cultural, donde los procesos de cambio sean socialmente irreversibles y se concreten, a partir del reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad (Bello, 2007).

De esta manera el mayor reto de UDEEI para este sector de la población es conocer y reconocer la cultura que hay dentro de la escuela regular, ya que de lo contrario no sirve el respeto de los valores lingüísticos y culturales, la adaptación del curriculum, la relación entre lengua y sociedad y lengua y cultura. Con lo cual UDEEI tiene que desarrollar un curriculum con un proceso global, esto es que desarrolle estrategias, material con contenido étnico, etc. (Bello, 2007).

Se necesitan lineamientos y contenidos para la elaboración de accesos para todas las áreas de aprendizaje y los diferentes grados escolares, además se tiene que contar con los contenidos y métodos didácticos que permitan la intervención de docentes, autoridades educativas y de la comunidad escolar, en su aceptación y participación dentro de la sociedad. (Bello, 2007). De esta manera el punto de partida para la igualdad y calidad de la educación en México en este sector, es que se apoye de manera especial a las poblaciones vulnerables, a l@s niñ@s indígenas y de las localidades rurales dispersas, sin que pierdan su identidad.

El segundo reto importante que presenta UDEEI es la migración, la cual se presenta en la población más vulnerable, esta población migra a zonas urbanas por factores de desempleo, el limitado acceso a los servicios, y la vivienda inadecuada, pero este sector de la población experimenta discriminación y tiene dificultades para mantener su idioma, su identidad y su cultura así como para educar a las futuras generaciones, lo que puede tener como resultado una pérdida de su patrimonio y sus valores tradicionales (Foro para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas 2007).

Por lo que el desplazamiento forzado de la población vulnerable, debido al desarrollo ha causado empobrecimiento extremo contribuyendo a la migración hacia las ciudades, con lo cual esta población sufre de discriminación en todas las esferas mensurables, tales como salarios menores, falta de empleo, conocimientos, educación, mala salud y vivienda. Viven en asentamientos urbanos deficientes, sin contar con el apoyo de su comunidad tradicional y de su cultura. No obstante, la migración no siempre es negativa, ya que una minoría de la población vulnerable ha tenido mejores oportunidades en la esfera del empleo y la educación. Pues los ingresos generados por esta en áreas urbanas a menudo se dedican a

mantener a las familias en sus comunidades de origen (Foro para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas 2007).

Otro reto educativo, el tercero está relacionado con y la necesidad de materiales adecuados a su diversidad cultural y lingüística, así como de un número suficiente de docentes preparados para atender a esta población en particular (Dirección General de Derechos Humanos, 2010), no dejando de lado algunas características de l@s niñ@s migrantes que pueden ser determinantes en su aprendizaje, de esta manera es preciso que se reflexione sobre si el@ niñ@ ha tenido alguna escolaridad previa, su lengua, su edad cronológica, el momento del curso en el que se produce la inclusión del@ alumn@, si presenta algún problema de lenguaje, etc.

Pero el reto de quienes viven y sobreviven en la calle se debe de comenzar mediante el acceso básico a los derechos humanos, por ejemplo a: mecanismos institucionales en el registro civil para garantizar el derecho a la identidad; la atención en los hospitales sin discriminación, así como a la medicina de prevención; capacitación para el trabajo a partir de conocer sus capacidades y habilidades; espacios de arte y oficios que le posibilite fortalecer sus capacidades y a accione de reducción de riesgos para personas como uso problemático de drogas. Éstas y otras acciones deben ser realizadas por las instituciones en coordinación con universidades, especialistas y dar permanentemente seguimiento en los territorios dignos e incluyentes en los que se garantice la participación de todos los grupos de la población, donde el gobierno cumpla sus obligaciones y las personas que allí conviven sean corresponsables (Alegría 2015).

Quienes viven y sobreviven en la calle deben ser reconocidos como sujet@s de derechos, esto en el entendido de que, como personas, tienen intereses, experiencia, conocimientos y problemas. A través de conocer estos perfiles se pueden acercar herramientas y oportunidades que les posibiliten salir de la calle. (Alegría 2015). Se sabe que son diversas las causas que orillan a una persona a habitar en las calles desde la situación económica hasta la desintegración o abandono familiar, maltrato físico y psicológico, situaciones de abuso sexual, explotación laboral, consumo de drogas a temprana edad o eventos traumáticos de índole personal, entre otras que ponen al ser humano en el límite (Granados, 2015)

Derivado de lo anterior, es posible identificar los principales obstáculos que impiden el ejercicio pleno de la libertad y disfrute de los derechos humanos de este sector de población, entre ellos (Granados, 2015):

- La identificación de ciertos segmentos sociales que no reconocen que las poblaciones en situación de calle son sujeto y objeto de derechos en igualdad de condiciones como cualquier otra persona.
- Discriminación que viven y los prejuicios de los que son víctimas, que l@s hace ver como potenciales delincuentes derivado de estas dos condiciones son sujetos de violencia social e institucional
- Carencia de políticas públicas preventivas que atiendan las causas primarias del fenómeno de las poblaciones en situación de calle.
- La estigmatización, discriminación, criminalización y la cero tolerancia institucional y social de la pobreza
- La deficiente información estadística que impide determinar el contexto actual de las poblaciones en situación de calle.
- La existencia de centros de apoyo con insuficiente regulación normativa y supervisión gubernamental, para el pleno desarrollo de la población en situación de calle.

Por lo que el reto principal en la intervención con población en situación de calle consiste en centrar políticas educativas y a l@s agentes de la educación en una didáctica que favorezca mayor participación de esta población dentro de la sociedad y dentro de su proceso de aprendizaje dentro de cualquier contexto al que tengan acceso. Pues es importante considerar en implementar alternativas de solución ante la realidad de esta población, además de brindar de diversos sitios de apoyo para este sector social marginado, ya que son escasos los modelos educativos que existen para orientar y dar apoyo a la población en situación de calle (Masías, 2006).

Por último, hay que hablar del reto de la población en condición de hospitalización que en actualidad: existe un interés creciente por mejorar la atención integral a las personas enfermas y hospitalizadas, no sólo desde el punto de vista físico o médico, sino también en el psicológico y educativo. (López y Fernández, 2005). Cuando una persona enferma, se ve afectado todo su entorno social y familiar. En éste sentido, pueden aparecer nuevas áreas de necesidades en el@ paciente, que no se encuentren plenamente cubiertas, dentro del amparo de las instituciones sanitarias (Brennan, 1994).

Si partimos de la idea de que la enfermedad física es una circunstancia vital potencial para cualquier ser humano, todo el equipo multidisciplinar que atiende al sujeto enfermo y hospitalizado (enfermeras, médicos, psicólogos, maestros, trabajadores sociales, etc., deberían incluir entre sus objetivos que el@ paciente pueda oportunidad para el de crecimiento y maduración personal (López y Fernández, 2005).

Desde ésta perspectiva, UDEEI en el contexto de hospitalización debe de ofertarse desde una perspectiva psicológica donde pueda brindar un espacio institucional donde articule las funciones de apoyo y ayuda psicológica, educativa y social al paciente y su familia (Deasy, 1993). Una oferta adaptada y diversificada a la edad y estado de salud de l@s enfermos para que cada paciente pueda participar en el proceso de enseñanza/ aprendizaje más adecuado a sus circunstancias particulares y que, en general, pueda ser guiado con actuaciones que tiendan a mejorar su calidad de vida durante la enfermedad y la hospitalización.

Con lo que es importante que UDEEI no sólo tome como base lo anterior, sino también debe centrarse en tres puntos importantes:

- La adaptación del@ niñ@ y su familia al hospital.
- La evitación del desarraigo infantil con respecto a su medio habitual (hogar, escuela, amig@s, ciudad, etc.).
- El aporte de medios psicopedagógicos adecuados para ayudar al paciente y sus progenitores a que sean capaces de autorregular y dirigir sus conductas y emociones en las situaciones de dificultad añadida de enfermedad y hospitalización

La finalidad de la UDEEI dentro de la atención a población hospitalaria debe ser la misma que la de la educación, es decir, la búsqueda del desarrollo integral de la persona, persiguiendo la máxima evolución de todas sus capacidades, incluso en una situación anómala como es el hecho de estar enfermo y hospitalizado. Esta finalidad se consigue a través de un objetivo principal: prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de l@s niñ@s, en edad escolar, que se encuentran ingresados en un hospital (Lizasoáin, 2003).

La atención deberá comenzar desde el mismo momento en que el@ niñ@ ingresa en el hospital, independientemente de la enfermedad que padezca o de la duración de su estancia

hospitalaria, tomándose éstas características como punto de partida para la elaboración de programas de intervención específicos para cada niño, pero nunca como factores excluyentes (Lizasoáin, 2003).

Se debe tener en cuenta a la hora de trabajar con el niño enfermo y hospitalizado una serie de técnicas encaminadas a fomentar su creatividad, el perfeccionamiento de sus destrezas, habilidades, capacidades de movimiento, limitaciones físicas y la utilización de nuevas tecnologías. Todo ello dentro de un espacio idóneo dentro del hospital, en el que puedan relacionarse con otros niños con los que compartir sus experiencias sobre la enfermedad y también el tiempo que éstos pasan en dependencias compartidas, como son los pasillos, la biblioteca, sala de juegos o en sus habitaciones, ayudándoles a superar con mayor prontitud los problemas de salud y propiciando que sientan lo menos posible la lejanía de su ambiente familiar y social (Lansdown, 1996).

Ante los retos mencionados es importante decir que ante la interrogante de cómo favorecer a la educación para construir una sociedad multicultural y diversa podemos responder que, sin duda, una manera es formar agentes educativos capaces de tratar a los estudiantes con equidad y fomentar la tolerancia multicultural mediante el pleno respeto a la diferencia. Así, es necesario que los agentes enseñen la comprensión de la propia cultura para valorar nuestra identidad y convivir en un marco ético con visión plural.

Con lo que UDEEI ha puesto la mirada en estos sectores vulnerables para garantizar los derechos humanos de este grupo de población, entre ellos: la elaboración de una ley que dote de elementos para la justicia y la exigibilidad de los derechos humanos, la creación de políticas públicas con enfoque de derechos humano que permitan la integralidad de la acción del gobierno, la elaboración de metodologías para la intervención y acompañamiento de casos con mecanismos de participación y la articulación de estas acciones con el uso y disfrute del espacio público (Alegría. 2015).

Pero en el marco del papel del psicólogo educativo estos retos se relaciona directamente con un mundo en constante cambio en donde la educación incorpora enfoques humanistas que permitan incursionar en un pensamiento que analice interprete, revise y resuelva las problemáticas, lo cual permita desarrollar una serie de competencias profesionales para proponer soluciones viables en cada ámbito desde la administración, la escuela y el aula.

Por lo tanto, el@ psicolog@ educativo debe de considerar las particularidades del modelo de inclusión educativa, al momento de enfrentarse a él, ya que requiere de conocimientos más especializados, de diferentes habilidades y de una actitud favorable hacia este cambio, pues la educación para la población vulnerable en este modelo es una demanda que tiene que ser atendida si se quiere que la psicología educativa tenga un papel relevante en la atención de aquellos que sufren diferentes formas (Duarte, 2002).

Ante esta situación, es importante mencionar que el@ psicolog@ educativo es quien tiene la habilidad de tomar dentro de su labor un pensamiento crítico, en el cual involucra la solución de problemas, el razonamiento, la objetividad de juicios, la habilidad de valorar creencias, la habilidad de persuasión, la habilidad de tomar decisiones basadas en la racionalidad y la habilidad de ir más allá de la situación. Es por eso se debe considerar como indispensable romper las barreras y fomentar una disciplina con la posibilidad de que el@ psicolog@ educativo se de enfrente a la problemática en más de un área disciplinaria, basado en destrezas, en el saber hacer, para responder de una manera profesional a nuestra sociedad (Duarte, 2002).

Hoy ya no es suficiente una educación elemental a tod@s l@s niñ@s, no basta aumentar la educación en cantidad, sino es indispensable mejorar la calidad, por lo que el reto elemental a superar es conseguir que tod@s l@s niñ@s accedan a la escuela, tratando de evitar el abandono y que estos logren los objetivos establecidos en los planes y programas de estudio. (INEE 2007). Pero los esfuerzos no deben sólo limitarse a estos planes y programas, si no que consiste en que los servicios educativos puedan acceder a l@s alumn@s en condiciones vulnerables, donde se deben tener las siguientes consideraciones (INEE, 2007):

- Las políticas educativas deben de articularse con otras, para tratar de atender en la medida de lo posible, los factores del contexto y no solo de la escuela.
- Se debe de replantear el curriculum de la educación básica, para tener en cuenta la diversidad del país, estableciendo objetivos básicos comunes de competencias y no de contenidos y aceptando la mayor diversidad posible
- Deberá realizarse una mejor distribución de los servicios, a partir de la demanda, para adoptar una estrategia mejor, la cual distribuya equitativamente insumos de calidad y asegure un nivel homogéneo de los procesos, para poder esperar equidad en los resultados.

- Debemos reconocer la necesidad de destinar recursos adicionales a la educación. Pero cuidando su distribución.
- Deben evitarse estrategias simples, que no vayan más allá de las intenciones y que impidan de manera significativa la calidad y equidad educativa.

Ante lo anterior y como punto final es importante mencionar que el@ psicólog@ educativo no es un ser mágico que resuelve todo y rescata a tod@s, pero si es un ser que es capaz de transformar y cumplir un rol social relevante en la actualidad y su principal función consiste en contribuir a la formación integral del desarrollo humano. Para esto debe trabajar interdisciplinariamente, convirtiéndose en un conocedor profundo de su disciplina y del desarrollo de los procesos del sujeto. Pero sobre todo, el@ psicólog@ educativo debe saber que las prácticas educativas en la actualidad se encuentran con un sinnúmero de dificultades por el desconocimiento de las instituciones y porque buena parte de sus colegas todavía desconocen su verdadero rol en el campo educativo (Donado, Porto, Julio,2010).

CONCLUSIONES

Luego de haber presentado los apartados anteriores, es preciso mencionar que la educación es un derecho fundamental y entre sus principales finalidades está el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, pues debe asegurar la igualdad de oportunidades, y que de esta manera las personas tengan éxito en todas las áreas de su vida. Por lo que la educación proporciona a cada persona una formación plena que les ayuda a estructurar su identidad y desarrollar sus capacidades para construir una mejor sociedad.

Por lo que el estado mexicano tiene la obligación de garantizar condiciones suficientes para asegurar, sin discriminación alguna, el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad. Esto significa, al menos, que asistan de manera regular a la escuela, permanezcan en ella hasta concluir la escolaridad obligatoria y, en ese tránsito, logren aprendizajes relevantes para la vida (INEE, 2012).

La educación ahora se debe de enfrentar a nuevos retos tales como la creciente migración y la necesidad de incluir a cada vez mayores tipos de minorías. En este sentido, se requiere de una genuina equidad educativa para alcanzar una mayor cohesión social (OCDE, 2007). Por ello, el nuevo reto de los sistemas educativos es lograr que la distribución del servicio no sólo sea igualitaria sino también justa, de calidad y satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben (López, 2004).

De esta manera la inclusión es el proceso que brinda igualdad y una mejor oportunidad de desarrollo a las personas en condición de discapacidad, permitiéndoles enriquecer a la sociedad y con ello evitar los actos discriminatorios. Pero la inclusión no es un proceso fácil ya que no todas las personas en condición de discapacidad tienen la posibilidad de tener acceso a una institución que les permita desarrollarse plenamente.

Con lo cual el desarrollo de una educación y de escuelas inclusivas que tengan en cuenta todas las dimensiones de la enseñanza no es sencillo. Muy al contrario, se enfrenta con enormes desafíos políticos, económicos y sociales que si no están compenetrados, no es posible avanzar a sociedades más justas, en donde haya una educación equitativa, en la que estén garantizados los derechos mínimos de calidad para tod@s l@s alumn@s (Marchesi, 2010).

Las escuelas inclusivas no son solo una oferta educativa que evita la segregación de l@s alumn@s y les ofrece oportunidades mediante el contacto con compañer@s de diferentes capacidades y distintos orígenes sociales y culturales. Deben de ser también escuelas de calidad que garanticen a tod@s l@s alumn@s acceso al conocimiento en mejores condiciones (Marchesi, Hernández, Blanco, 2014).

Por lo cual las escuelas inclusivas deben desarrollar un proyecto educativo atractivo, en el que se cuide el desarrollo de las competencias de l@s alumn@s, la educación bilingüe, el dominio de la informática, el desarrollo de la creatividad, la expresión literaria y artística y la potenciación de la actividad deportiva. Cuando exista un proyecto en el que se desarrollen algunas de estas características se estará configurando una escuela capaz de ganarse la confianza mayoritaria de l@s ciudadan@s. Pues si desde la escuela no se toman en cuenta las diferencias individuales, de origen, culturales o sociales que confluyen en ella, la diversidad se traduce en desigualdad educativa y, posteriormente, en desigualdad social (Blanco, 2011).

En este hecho sabemos que para adaptarse a una sociedad es difícil ya que las limitaciones que impone la ignorancia, el abandono, la superstición, el miedo y sobre todo la indiferencia y la falta de información se imponen ante las limitaciones reales de una persona que presenta barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que la inclusión es un desafío que transforma la realidad y previene contra la exclusión. Es por tanto que se menciona a una sociedad democrática que acepte a todo tipo de personas, que valore sus aportaciones en cualquiera de los campos de actuación posible y desde cualquier enfoque ideológico, que respete las diferencias personales como un elemento que enriquece al resto de los grupos.

En este sentido el sistema educativo como parte fundamental del desarrollo de l@s individu@s es en parte responsable de los limitantes sociales que rodean a la inclusión, ya que es el lugar concreto donde se producen los hechos educativos, los procesos de enseñanza aprendizaje y el segundo entorno de socialización de las personas, después de la familia, por lo tanto es imprescindible que este sistema se convierta en un reproductor modelo para la sociedad, el cual refleje de manera apropiada la inclusión.

De esta manera la educación es un valor particular que se haya determinado por su poder de intercambio y por su capacidad de lograr otros bienes sociales, como el acceso al empleo, el nivel de ingresos y otros beneficios personales y sociales. En este sentido es una

necesidad para desarrollar las habilidades individuales, instrumento para acceder a otros tipos de bienes y un bien social que se asocia con satisfacción personal y participación ciudadana (López 2004).

De esta forma el sistema educativo dentro de la inclusión debe de constituir un núcleo imprescindible para la sociedad, con el cual colabore activamente y se convierta en una sociedad en la que realmente participen y aporten tod@s de manera individual y grupal, donde el avance hacia la inclusión, se perciba como una escalera que tiene como peldaños las cultura, las política, las practica, el comportamiento ya que de esta manera el modelo inclusivo contaría con las características necesarias para atender a la población de personas con discapacidad.

Ante lo anterior el sistema educativo menciona que la inclusión educativa la podemos definir como un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a tod@s los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de l@s alumn@s y promover un aprendizaje exitoso, por lo que se tienen que establecer políticas que procuren asegurar a tod@s l@s alumn@s las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de manera que puedan desarrollar su potencial.

Pero una educación inclusiva tiene que estar fundamentada en una perspectiva clara de la realidad social. Por lo que el desafío fundamental consiste en construir sociedades inclusivas, justas e igualitarias con el apoyo educativo, que brinde los sustentos necesarios para la sensibilización de las personas y los soportes necesarios para el desarrollo de las habilidades de la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación y con esto hacer sociedades más sensibles.

Es un hecho que no ha sido fácil la apropiación del enfoque de la inclusión en los sistemas educativos, dadas las transformaciones que este supone a nivel de cultura, políticas y prácticas educativas en el sistema educativo, las aulas y l@s profesor@s. De allí que el cambio educativo requiere ser abordado desde una perspectiva sistémica y de esta manera vincularse a procesos de mejoramiento continuo, orientados en torno a prioridades y metas comunes definidas por el conjunto de la comunidad educativa (Hoppenhayn, 2008).

Es por tanto que las instituciones escolares necesitan de apoyo de servicios que le proporcionen información, ayuda y personal capacitado que atiendan de manera oportuna a l@s alumn@s en condición de discapacidad y es cuando podemos entender la intervención de las unidades de apoyo como las UDEEI y los CAM, los cuales permiten tener una inclusión educativa no solo dentro de los centros escolares y las aulas sino que también en los entornos en los que se desenvuelve l@s alumn@.

Todo esto bajo un margen de intervención adecuada para cada alumn@, brindando los apoyos necesarios ya sean individuales o grupales, y no solamente tomando al@ alumn@ como único involucrado dentro de un proceso de desarrollo, sino también a la familia como principal fuente de apoyo externo que está dentro del proceso apoyo brindando la información necesaria para el mejoramiento del alumn@.

Es por tanto que estas unidades de apoyo requieren de agentes que estén realmente comprometidos con la inclusión educativa ya que ellos son el vínculo entre l@s docentes frente a grupo y l@s alumn@s que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, las familias y la personas que brindan la ayuda externa necesaria para que estos se puedan desarrollar de una manera óptima dentro de la sociedad, hay que tener claro que estas unidades no son milagrosas, puesto que también enfrentan dificultades dentro del centro escolar, ya que puede haber renuencia hacia la ayuda que pueden brindar los agentes y hasta a l@s propios alumn@s en condición de discapacidad. Por lo anterior hay que dejar claro que cada involucrado debe de tener una colaboración en cada una de las áreas a las que pertenece, pues es una red de apoyo, en la cual se ven envueltas estas unidades, los centros, y las familias de los alumn@s.

Por tanto l@s agentes educativos se ven desafiados a abordar en el aula una mayor variación de aprendizajes, siendo necesario que cuenten con la colaboración y el apoyo de otr@s profesionales relacionad@s con la educación pues las nuevas demandas que tienen que asumir tanto l@s docentes de la educación regular como l@s de educación especial, ponen de relieve la enorme importancia de la renovación de la formación docente ya que las escuelas inclusivas requieren diferentes tipos de competencias y mayores niveles de involucramiento y colaboración entre l@s actores educativos (Florián, Negro, 2010).

De esta manera la formación de l@s profesionales de la educación requiere ser replanteada, hacia una concepción amplia de educación inclusiva, a la atención de l@s alumn@s que presentan barreras para el aprendizaje y participación y vincularse fuertemente con los

planteamientos educativos generales, el marco curricular, la didáctica y las prácticas pedagógicas comunes, superando los enfoques clínicos, centrados en la barrera. (Durán y Gine, 2011).

Es por tanto que los apoyos han de cumplir la función de ayuda, de colaboración, pero también de normalidad, de cotidianeidad, nunca han de ser elementos diferenciadores ni estigmatizadores. En este sentido, es fundamental que se incorporen en las aulas, disponibles para l@s alumn@s, para el propio docente y para los demás agentes del centro escolar, que ayudan y cooperan en la acción educativa general, en beneficio de toda la comunidad escolar (Murillo, Duck, 2011).

Por lo que las habilidades, conocimientos y adecuaciones curriculares del profesor@ y l@s agentes de la unidad de apoyo tienen que ser variadas pues al momento de brindar la atención a un alumn@ con barreras para el aprendizaje y la participación, es importante que se den cuenta de las necesidades del alumn@ y con esto tomar como referencia que no en todos los casos se toman las mismas medidas de apoyo y que por tanto en cada nivel educativo son diferentes las condiciones de l@s alumn@s.

Es por tanto que las unidades de apoyo brindan los materiales y adecuaciones que ayudan al maestr@ frente a grupo a mejorar el desarrollo de su clase, pero no podemos pretender una educación inclusiva, si los alumn@s con barreras para el aprendizaje y la participación no comparten experiencias, actividades y situaciones similares con sus compañeros para ello debemos dotar a las escuelas y a las aulas de un currículum único, común para tod@s l@s alumn@s, que permita educar a poblaciones diversas, respetando y valorando adecuadamente las limitaciones, las necesidades, las competencias y las capacidades de cada uno de ell@s.

Con lo anterior podemos hay que mencionar a un agente que se encuentra involucrado dentro de las unidades de apoyo y también en cualquier ámbito ya sea escolar o no, hablamos del@ psicólog@ educativo, como agente fundamental de la educación en general y de la educación especial, pues sus funciones y roles son indispensables para la detección, acompañamiento, intervención y mejoramiento de l@s alumn@s en condición de discapacidad.

L@s psicólog@s educativos en pocas palabras son profesionales que poseen los conocimientos psicológicos, habilidades y valores para planear, prevenir, diagnosticar,

intervenir, evaluar e investigar, en el ámbito del comportamiento y la educación, a fin de contribuir al bienestar de individuos y grupos, con juicio crítico y compromiso social.

Por lo que es preciso decir que este profesional de la educación tiene por objetivo darles la ayuda complementaria que les permita superar la segregación invisible que los aísla no solo en el interior de las aulas de clases si no también dentro de sus demás contextos, es por tanto que el psicólogo educativo, es fundamental para la educación especial ya que igualmente se requiere de sus aportaciones renovadoras en las áreas de detección y valoración de necesidades educativas especiales, pues es necesario reconvertir la demanda realizada por el profesor, pues se trata de intervenir en el trasfondo de la demanda mediante el establecimiento de un compromiso en común.

En este sentido su labor dentro de un proceso de asesoramiento continuo es asesorar y guiar a los alumnos, la familia y maestros en el ámbito académico (Valls 2009), considerando la orientación escolar como proceso dirigido a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios.

Su intervención tiene definición de acciones y estrategias que respondan a las necesidades, expectativas y motivaciones de cada individuo en las diferentes etapas de su desarrollo. En esta línea, se plantea que la formación del sujeto no puede estar separada de su componente afectivo y experiencia; ambos procesos son necesarios para interiorizar los valores de una educación para los derechos humanos, por ello se plantea una relación entre el profesor, estudiante, familia y el psicólogo educativo donde se utilicen instrumentos de orientación (Rosoli, 2011). Donde se formulen estrategias para el mejoramiento del proceso de aprendizaje, dando alternativas para la solución de los problemas de cada individuo con respecto a su rendimiento escolar, de acuerdo con sus necesidades (Madrigal, 2008).

El psicólogo educativo es una figura clave en el desarrollo funcional y equilibrado de una institución educativa ya que a través de éste, hoy día se ha demostrado su ayuda principalmente a los alumnos y a todo el personal, en la búsqueda e implementación de la calidad educativa (Madrigal, 2008).

Ante esto psicólogo educativo no solamente es una gente más para la educación, sino que es un agente con una conciencia más abierta hacia las necesidades que existen dentro de la sociedad, y por tanto cuenta con las estrategias suficientes para dar atención a ellas. Hay

que decir que el@ psicocol@ educativo no se puede quedar estancado en las mismas estrategias, ya que conforma avanza la sociedad aparecen nuevas necesidades y retos, de los cuales la red de apoyo tiene que estar consciente y de esta manera evitar los actos discriminatorios.

Por lo cual el psicolog@ educativo es un agente multifuncional, pues no solamente se queda en una sola área, por lo cual está capacitado para llevar a cabo varias funciones que permiten el mejoramiento de la sociedad, es por tanto ella no solamente se le vea como un maestr@ frente a un grupo, o como una persona que solamente está capacitada para realizar dinámicas a alumn@s de manera individual, sino como un agente que realmente puede proponer y cambiar las necesidades demandadas por la sociedad (COP, 2009)

La participación del psicólog@ educativo se plantea de acuerdo con los diferentes grupos a los que deberá atender. Por lo tanto, el psicólog@ educativo diseña, evalúa, implanta y actualiza los programas de formación de todos los niveles, pero al mismo tiempo realiza adecuaciones curriculares a nivel personal o grupal, así también en el diseño y coordinación de programas de formación de docentes, en el análisis de los elementos del proceso educativo para orientarlo hacia el aprendizaje o centrado en el desarrollo de las competencias de l@s alumn@s.

México debe hacer más énfasis en que el@ psicolog@ educativo ya que es uno de l@s profesionales que pueden aportar mayores elementos para alcanzar la calidad educativa de los centros escolares, pues participa en el nivel de educación especial y en educación básica, se integrara en la valioso trabajo de todos los elementos del proceso educativo (diseño de estrategias didácticas, planeación y evaluación del aprendizaje), así como en la intervención psicopedagógica de los miembros de la comunidad educativa : alumn@s, familia, docentes y personal directivo (Teregi, 2008).

Para concluir es preciso mencionar que aplicar prácticas educativas inclusivas de forma efectiva, es necesario cambiar profundamente la organización de la escuela la organización de las prácticas escolares inclusivas debe reflejar la cultura y las políticas de la escuela, asegurando que tanto las actividades escolares como las extraescolares promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta la cultura de la escuela también se deberá desarrollar las políticas específicas que se orienten

a la introducción de objetivos explícitos para promover la inclusión en la planificación y en la gestión de la escuela, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barrio, 2008).

Por tanto es preciso buscar una formación de profesionales críticos y reflexivos para la escuela inclusiva que promuevan la participación, la creación, la actividad, la colaboración, la evaluación y el proceso de formación como procesos de investigación (Ritaco y Amores, 2012). Ya que la idea de inclusión sólo se puede desenvolverse en un proceso, posiblemente interminable, debido a que la inclusión es un estado en continua en evaluación, evolución y movimiento y, por tanto, no basta con llevar a la práctica algunas actividades inclusivas aisladas.

Conseguir cada vez más una educación inclusiva no es tarea fácil ni inmediata, pero resulta imprescindible aplicar proyectos educativos y experiencias inclusivas en las escuelas, para conseguir dejar atrás la retórica de las buenas intenciones y para aspirar a que la equidad y la calidad educativa no sean opciones contrapuestas y que la educación inclusiva sea un derecho que garantice la dimensión más humana de nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alarcón H. (2001). Perfil del psicólogo educativo en la integración escolar. Tesis U.P.N. México D.F.
- Alba. P; Sánchez; P, Rodríguez, A. (2004). Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. España: Madrid: Ministerio de educación y ciencia
- Alegría, T. (2015). El derecho al espacio público y las personas que viven y sobreviven en la calle en: Derechos Humanos de las Personas que Viven y Sobreviven en la calle. Revista de Derechos Humanos, 6(XII), 6-11.
- Alonte. I. (2014). La participación de la familia en el contexto escolar. Estudio de caso y propuestas de mejora de trabajo en fin de grado. Universidad de Valladolid. 1-60. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6742/1/TFG-1.589.PDF>
- Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Bélgica. Recuperado de: www.european-agency.org.
- Aguilar, L. (2012). Educación, Derechos de la infancia y derechos al desarrollo. México: Editoriales plaza y Valdez.
- Aguirre, L. (2012). Sistemas de Educación Especial. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Sistemas_de_educacion_especial.pdf
- Amaro, A. (2014). La Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales A La Escuela Regular Como Parte De Los Principios De Diversidad E Igualdad En El Desarrollo De Futuros Ciudadanos. Revista cooperación. 3. Pp.73-77.
- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and School improvement. Support for learning, Vol. 13. Núm2. Pp. 70-75.
- Ainscow, M. (1999). Teniendo la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y Jordán (eds). Hacia una nueva concepción de la discapacidad, Salamanca: Amarú
- Ainscow, M. (2001). Crear escuelas para todos. En: Desarrollo de escuelas Inclusivas: Ideas y propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares, Pp. 201-220.Madrid: Narcea.

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Recuperado de:
http://www.google.cl/search?hl=es&q=mel+ainscow&btnG=Buscar&meta=lr%3Dlang_es
- Ainscow, M. (2001). Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado. España. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1). Pp. 17-44
- Ainscow, M. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Pp. 161-170. Barcelona: Horsor
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. *Revista de educación inclusiva* 5(1). Pp. 39-45.
- Aizencang, N, Bendersky, B. (2013). La inclusión ¿Una problemática actual? En: *Escuelas y prácticas inclusivas: Intervenciones educativas que posibilitan*. Pp.105-126. Argentina. Manantial.
- Alexander, P.A. y Winne, P. H. (2006). *Handbook of educational psychology* (2a.ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Angel Díaz Barriga, (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos educativos. *Revista Perfiles: México*.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.3. Núm. 1.Pp. 75- 87.
- Área Docente y de Apoyo Técnico: USAER. (2011). Área docente y de Apoyo Técnico. Recuperado de: educacionespecialuaemex.blogspot.mx.
- Arellano, E. (2014). Niñas y Niños en situación de calle crítica y propuesta para la ciudad de México
- Arrieta, M. (2009). Competencias generales del director y capacitación del docente en educación básica de primaria (maestr@). Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo: Venezuela.
- Ariel, O. G. (2012). Mejorar la escuela inclusiva. *Revista de educación inclusiva*. 5(3). Pp. 151- 162.
- Arnaiz, P. (1996). Integración, segregación, inclusión. En P, Arnaiz y P. de Haro (Eds). *10 años de integración en España. Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia. Pp.313- 354.

- Arnaiz. P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Albiye.
- Badillo, J. (2007, enero-junio). Los retos de México en el futuro de la educación. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 4. Recuperado de:
http://www.uv.mx/cpue/num4/reseña/badillo_retos_educacion.htm
- Balbas. M. (1996). Evaluación de necesidades en los procesos educativos: profesores. En: villa. J. M. (Coord.) Manual de entrenamiento de evaluación de procesos y actitudes. Pp. 67-89.
- Ballard, K. (1999). Educación Inclusiva: Voces internacionales en discapacidad y justicia. Londres: Falmer Prees.
- Barraza, M. (2010). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. Revista electrónica de la Red de Durango de investigadores educativos, A, C., 2 (3), Pp.6-26. Recuperado de: WWW.redie.org/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir la educabilidad y fracaso escolar como categorías de riesgosas. En: Baquero, A. Pérez y A.G. Toscano. Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Pp. 9-21 Rosario. Homo Sapiens.
- Bartón, L. (2001). Disability, struggle and the politics of hope, en L. Barton (ed.). Disability, politics and the struggle for change. London: David Fulton. (1996). Politics, marketisation and the struggle for inclusive education. Hitotsubashi Journal of Social Studies, 28 (1). Pp. 29-42
- Barrio de la Puente, (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación. Vol. (20)1. Pp. 13-31.
- Banz Liendo, C. (2002). El rol del Psicólogo Educativo en tiempos de Reforma: Desde el clínico en la escuela al mediador de la institución. Recuperado de:
http://www.ecampus.cl/Textos/psicologia/Cecilia_Banz/cbanz.htm
- Barriga. A, Hernández, Saad, E y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. Extraído el 6 de agosto de 2006 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/604/60413702.pdf> (Revista de la Educación Superior. ANUIES, Vol. 35-1, No. 137, enero-junio de 2006, pp.11-24. ISSN: 0185-2760).
- Bello, D. J. (2007). Educación y pueblos excluidos. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de estudios Superiores Aragón. México: Miguel Ángel Porrúa.

- Benítez. J. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. Revista de inclusión educativa 7(1). Pp. 110-120.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y de la escuela hoy. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad y cambio en educación. 4 (3). Pp.1-15.
- Blanco, R. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes. Santiago de Chile: OEI, Pp. 13-53
- Blanco, G, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. 48 Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO. Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ice/confinted_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Blanco, R. (2011): “El derecho de todos a una educación de calidad”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2). Pp. 25-153.
- Bell. R, Romeu, N y Martínez. J. (2010) Familia, Escuela, Comunidad: pilares para la inclusión. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Núm. 69. (Ejemplar dedicado a la inclusión y exclusión social). Pp. 47-58
- Bless. G. (1996). Integración en el aula ordinaria. Suiza. Recuperado de:
<http://pedcurmac13.unicf.ch/integration/interge.html>.
- Bradley, Dee y Lennis (1994).A factor analytic study of the infant toddler and early L. Whiteside, childhood versions of the HOME Inventory administered to white, black and Hispanic American parents of children born preterm. En: Child Development, 65: 880 – 888
- Braslavski, P, (1965). El psicólogo educacional y su función específica, Revista de Psicología, Vol.2. Pp. 17-36.
- Brennan, W.K. (1994): El currículo para niños con necesidades especiales. Madrid: Siglo XXI.
- Briceño. C. (2002). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos en la formación docente: una visión del futuro. Vol. 15. Núm. 2. Pp. 1-33.
- Belgich, H. (1998). Niños en integración escolar: Hacia una lógica Democrática de los procesos de inclusión. San Lorenzo: Ediciones Homo sapiens.
- Bengler,k. (1999). Experimental optimisation of route guidance information using context information. First World Congress on Applications of Transport and Intelligent Vehicle Highway Systems, Paris, France, Artech House

- Berliner, D. C. (2006). Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence. En P. A. Alexander y P. H. Winne (eds.), Handbook of educational psychology (2a. Ed). Pp.3-27. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Booth, T. et al. (2000a). The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools. London: CSIE
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000b). Trad. de Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Índex for Inclusión)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Desarrollo el aprendizaje y la participación en las escuelas. España: Consorcio Universitario para la educación inclusiva. Pp. 13-23. Madrid: CSIE.
- Booth, T y Ainscow, M. (2008). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: UNESCO Center for studies on inclusive education
- Bunch. G. (2008). Claves para el éxito de la educación inclusiva desde la perspectiva de las experiencias reales. Revista de educación inclusiva 1(1). Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/serviet/articulo?codigo=3011826>
- Brophy, J. E. (2003). An interview with Jere Brophy by B. Gaedke, & M. Shaughnessy. Educational Psychology Review. Pp. 199-211.
- Bruner. (1997). Cultura, Mente y Educación. Divisor. Madrid: España
- Cabrera, N, Mendoza, H, Arzate, R, y González, R. (2014). El Papel Psicólogo en el ámbito educativo, México, Facultad de estudios superiores de Iztacala, Alternativas en psicología. XVII (31). Pp.144-155
- Camacho. C. Estrada. A. García. M y González. I. (2015). Conceptos, trayectorias, políticas de inclusión educativa: Definiciones, configuraciones, memorias del encuentro internacional de educación a distancia. Año 3. Núm. 3. Sistema Uní-virtual.
- Campaña mundial para la educación. (2010). El compromiso para la consecución de los objetivos de la educación para todas y todos. Universidad de Valladolid. Revista Pedagógica 24(2010). Pp. 13-30.
- Campos, F. (1995). El rol del psicólogo de la educación. Papeles del psicólogo, 63. Consultado en : <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?ID=690>.
- Cano, R, García, N, Parrilla, A. Pérez, P. Sánchez, E y Susinos, T. (2003). Bases pedagógicas de la educación especial: Manual para la formación del profesorado. España. Madrid: Biblioteca Nueva

- Cárdenas, T, Barraza, A. (2014). Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México, Durango, México: editor: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/educesp3.pdf>
- Casas, M.E. (2010) Prólogo. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez. Tratado sobre discapacidad. Pp.41-48 Madrid: Thomson/Aranzadi
- Castro, M.; Domínguez M. y Sánchez, Y. (1995). Psicología, educación y comunidad. Edit. t Almudena.
- CIDD, (2001). Clasificación de las deficiencias, discapacidades, Minusvalías de la OMS.
- Cinthya. N. Gutiérrez. H. Berrocal. G.R. (2013). Programa educativo para desarrollar competencias comunicativas en niños hospitalizados en el instituto nacional de rehabilitación. Acta pediátrica México, Pp.16-21.
- Crisol. . M.E. Martínez. M. M. Mohammed. E. H. (2015). El Aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. 8(3). Pp. 254-270.
- Colas. B. y Contreras. R. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. Revista de educación.
- Coll. C. (1998). La psicología de la instrucción y las prácticas educativas en los escolares. A. Coll. (Coord.). Psicología de la instrucción. Universidad Oberta de Cataluña. Barcelona
- Coll, César, Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro. (2005). Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Coll. C. (2010). Enseñar ya aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. Pensamiento iberoamericano, Vol. 7. Pp. 47-66. En:
http://www.psyed.edu.es/grintie/prodgrintie/articulos/cc_2010_pensamientoiberoamericano.pdf
- Colodrón, M. (2004). Rol del psicólogo en la educación. Colegio Oficial de Psicólogos de España. Consultado en Octubre 19, 2009 en <http://www.cop.es/colegiados/M-02744>
- Comité de los derechos del niño. (2001). Compilación de las observaciones generales del comité de los derechos del niño de las naciones unidas. Los derechos del niño con discapacidad. Pp. 191-218. Recuperado de: www.unicef.org/unicefobservacionesgenerales/
- Compagnucci, E, Denegri, A y Fabbi, M. (2008). La inserción del psicólogo en el campo educativo: intervención y prácticas en contexto. México. Facultad de Psicología.
- CONAPRED; (2005). Guía para empleadores interesados en la inserción laboral de personas con discapacidad. México. Consejo para prevenir la discriminación

- CONAPRED; (2011), Documento Informativo sobre discriminación en la infancia. La infancia como factor de vulnerabilidad. Pp. 1-10. México. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/DocumentoInformativoInfancia.pdf>
- CONAPRED; (2013), En el día de la niñez por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena. México. Pp. 4-13
- CONAPO (2011). Migración México- Estados Unidos opciones políticas. Migrantes internacionales de México a estados unidos: Hacia la creación de políticas educativas binacionales. Víctor Zúñiga. Pp.299-322. México: CONAPO
- Consejo Nacional para prevenir la discriminación. (2013). Educación Inclusiva; Colección: Legislación sin Discriminación, Tomo: III. México
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2 de febrero de 1917). Artículo. 3. Diario Oficial de la Federación.
- COP (2009). Conclusiones del I encuentro nacional de profesionales de la psicología de la educación organizado por el Área de Psicología de la Educación. Infocop Online, 20/02/2009. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=225
- Corbett, J. (1999). Inclusión y exclusión. En: L. Barton y F. Arsmtrong (eds.) diferencia y dificultad: Visión, problemas y dilemas. Sheffield; Universidad de Sheffield. Departamento de educación.
- Coumo, N. 1992. La integración escolar: ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza? España. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Caputo y Marielle, (2004). Riesgo, Vulnerabilidad, exclusión social y condición joven, en juventud y exclusión. Conceptos, Hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición Juvenil. Ed, CLASCSO. Buenos Aires.
- Chaukin, C. Williams. (2002), Estrategias cognitivas y alternativas del aprendizaje. Revista Latinoamericana de psicología, 20(2).
- DGGE. (1991). Reunión nacional de responsables del equipo del centro de orientación para la integración educativa. México: SEP. Dirección general de educación especial.
- DGEI. (2009). Reforma integral de la educación básica indígena. México. Pp. 1-14
- Daniels. H y Garner. P. (1998). Educación inclusiva, soporte inclusivo en sistemas de educación. London. Kounpage.
- Deasy, P. (1993): «School Issues and the child with cancer», en Cancer, 71. Pp. 3261-3264.

- Declaración de Salamanca. (1994). Pausas y Verdades. Ed. Esp. En: Marco de acción (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales acceso y calidad. Salamanca. España. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/salamanca_pdf.
- Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Pp. 13-23. Madrid: CSIE.
- Delgado. D. S. Blanco. G. G. (2014). Cercando la brecha entre la equidad y la igualdad de oportunidades. La inclusión educativa. Revista de inclusión educativa. 8(3). Pp. (67-88).
- Dirección de educación especial, (2010). Memoria y actualidad de la educación especial en México. Tomo, 1, 2, 3,4 México. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>
- DIF-DF. (2013). Sistema para el desarrollo integral de la familia del distrito federal. Programa de apoyo económico a personas con discapacidad. Recuperado de: www.dif-df.gob.mx
- Dirección de educación especial. (2014). La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en el marco de la Nueva Estructura de las Escuelas de Educación Básica. México. SEP. Recuperado de: http://campusdee.net/hablemosdeinclusion/wpcontent/uploads/2014/12/%20Intervencion%20UDEEI_02112014.pdf
- Díaz Barriga y Saad. E. (1996). “Un modelo de formación en la práctica del psicólogo educativo a través de la integración docencia-servicio-investigación”, en Enseñanza e Investigación en Psicología, Nueva Época, 1 (2).
- Díaz Barriga, F. (2004). “Retos en el estudio del desarrollo y la intervención educativa en la infancia”, en Educación 2001, 104. Y E. Saad (1996). “Un modelo de formación en la práctica del psicólogo educativo a través de la integración docencia-servicio-investigación”, en Enseñanza e Investigación en Psicología, Nueva Época, 1 (2).
- Díaz, B, Hernández, Antonio R, Saad, Delgado (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo. Instituto nacional de Tijuana: Revista de educación Superior. Enero-Marzo: Volumen XXXV.
- Dietz. G. Mateos. C. L. (2011). La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: Panorama de los enfoques discursivos internacionales. En: Interculturalidad y educación, interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México. Pp.48-57.
- Dirección General de Derechos Humanos, (2010), Derecho a la Educación de migrantes, refugiados y demandantes de asilo en México. Derechos Humanos. Recuperado de:

<https://embamex2.sre.gob.mx/reinounido/images/pdf/DGDH169.pdf>.

- Donado, N, Porto, A, y Julio, L. (2010). El psicólogo Educativo en la actualidad un facilitador del desarrollo humano integral. Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Duarte, B. (2002). Los retos de la Psicología en la actualidad ¿Una respuesta a un producto social? Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán. México. Numero. 221.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). «La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad». Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), Pp. 153-170.
- Duk. C. Murillo. L. (2010). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, 6(2). Pp. (137-156). Recuperado de: <http://www.Rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>.
- Dyer. C.C. (1989): "The consumer and the market in the later middle ages". Eeonomie History Review, 42, Pp. 305-260
- Dyson y A. Milwards (Eds.) ¿Una escuela inclusiva? London: Fulton. Pp. 127-146.
- Educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en las Américas (2007). Situación Actual y desafíos. Organización de los estados Americanos. Mapeo de políticas públicas. Pp. 18-23. Recuperado de: www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-migrantes.pdf
- Escobar .L .A. Lowell.L. Martin. S. (2003). Dialogo Binacional, mexicanos en Estados Unidos y México: El contexto de las políticas de México y E.U. México. Pp.4-14. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/migrantes%2003.pdf>
- Echeita, G. (1998). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje" EN Fernández, P. y Melero, M.A. (1995) (ob. Cit)
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. España. Madrid: Narcea.
- Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, (2012), Constitución subjetiva y rol del Psicólogo en educación especial. Argentina. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII.
- Escudero, J. M. (2011). La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes? Barcelona: Ariel. (2009). «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en

riesgo de exclusión educativa». Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13. 3. Pp. 107-141

- Escudero, J, M. y Martínez, B. (2011): “Educación inclusiva y cambio escolar”. Revista Iberoamericana de Educación, 55. Pp. 85-105.
- Fairchild y Henson. (1976). Mas streaming exepcional children. Austin. Texas. Learning Concepts.
- Fernández. A. (2003). Educación inclusiva. Enseñar y Aprender entre la diversidad. Revista digital Umbral. Núm. 13. Sep.- 2003. Pp. 2-10. Recuperado de: www.reduc.a.
- Franze, Sebastián (2012). Constitución subjetiva y rol del psicólogo en educación especial. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Flores –Crespo. (2008) Programa de apoyo a los estudiantes indígenas. ¿Elevador o impulsador de la interculturalidad? México; Anues.
- Florián, L. y Negro Hawkins, K. (2010). Explorando la pedagogía inclusiva. Británica, Educational Research Journal
- Fontana, Alvarado, Angulo, Marín, Quiroz, (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. Revista electrónica Edducaae. Vol. XIII. Núm. 2.
- Font, J. (2007). Los centros de educación especial. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). Manual de asesoramiento Psicopedagógico. Pp. 471-507. Barcelona: Graó.
- Formación integral: Programa de educación sectorial (2008). Secretaria de Educación Pública. Recuperado de: www.oei.es/historico/quir/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- Foro para las cuestiones indígenas: Los pueblos indígenas en áreas urbanas y la migración, Retos y oportunidades (2007): recuperado de:
http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/Indigenous_women_UNPFII_session_6_ES.pdf
- Foro para las cuestiones indígenas de las Naciones Unidas (2007). Recomendaciones específicamente relativas a las mujeres y niñas indígenas: Adoptadas por el foro permanente para las cuestiones indígenas. Recuperado de:
www.un.org/esa/socdev/upiti/documents/indogenous/woman_unpfii_session_6_es.pdf
- Forns, M. (1994). El psicólogo en el contexto educativo. Madrid: España. Facultad de Psicología.
- García Pastor. (1993). Investigación sobre la educación especial. Cap. 4. Pp. 1-59. Recuperado de: www.uclm.es/profesorado/ricardo/ee/col13305investigacion.ee.pdf.

- García Pastor. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona. PPU. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/GGuzman.pdf
- García. G. T. Sánchez. M y .Domingo. M. (2012). La vinculación teórica, practica en un espacio inclusivo. Revista de educación inclusiva. 5(1). Pp. (107-120).
- Naciones Unidas, Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007). Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Giangreco. M. F. (1997). Las principales lecciones aprendidas acerca de la educación inclusiva: Resumen en 1996, conferencia conmemorativa: Jornada internacional de rehabilitación. Educación Vol. 44. Núm. 3. Pp. 193-206.
- Gobierno de la Republica. Plan de desarrollo 2013.2018. México Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Gobierno de la Republica. (2011). Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad (30 Mayo, 2011). Capítulo 3, Educación de México. México. Recuperado de:
file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- González, y Deschamps F. (2003). Desarrollo de una educación basada en competencias en México. Recuperado de: rgapaola@yahoo.com.mx y mdescham@ds.UAS.mx
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación 6(2). Pp. 82-99. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- González, Apaolaza y Deschamps Fernández Marco Antonio. (2003). Desarrollo de una educación basada en competencias en México. Recuperado de: mdescham@ds.UAS.mx
- Granados, C. (2015). Hacia un marco legal que haga efectivos los derechos fundamentales de las personas en situación de calle. En: Derechos humanos de las personas que viven y sobreviven en la calle. Revista de derechos Humanos, numero 6. Año. XII.
- Guevara, Y, Universidad Autónoma de México. (2012). Trabajo Multidisciplinario para la atención de personas con necesidades educativas especiales. México, Revista electrónica de psicología Iztacala. Vol.15. N°3.
- Guía para la organización y el funcionamiento de los servicios de educación inicial, Básica, Especial y para adultos (2015) SEP. México
- Guía Operativa de participación y control social (2015-2016). Secretaria de educación Pública. México. Recuperado de: www.básica.sep.gob.mx.

- Guijarro, R. (2011): “La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas”. En Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Comp. Marchesi, A.; Tedesco, J. C. y Coll, C. Madrid: Fundación Santillana/OEI. Pp. 87-99.
- Gutiérrez. C, y Berrocal. R. (2010). Programa educativo para desarrollar competencias comunicativas en niños hospitalizados. Acata de pediatría de México. Vol. 3. Núm. 1
- Guzmán, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1).
- Hernández Madrigal, P. (2008). Los campos de acción del psicólogo educativo. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-321-1-los-campos-de-accion-del-psicologo-educativo.html>
- Hernández, P. (2008) Psicología educativa y Métodos de enseñanza, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado De: http://normaldemompo.tripod.com/documentos/psicologia_educativa_metodos_de_enseñanzas.pdf
- Hernández. P. E. Rabadan. R.J. (2013). La Hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. Perspectiva educacional. Vol.52. N° 1, Enero, 2013. Pp. 167- 181.
- Hernández, Pou. (2008). Los campos de acción del psicólogo educativo. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-321-1-los-campos-de-accion-del-psicologo-educativo.html>
- Herrera, M, G. (2009). Escuelas Inclusivas. Su conceptualización. En Barraza A. (2009) Tendencias y modelos para las escuelas del siglo XXI (versión electrónica) Pp.74-83. Durango, México: Instituto Universitario Angol Español.
- Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana». Pensamiento Iberoamericano, n.3, septiembre. Madrid.
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). La educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables: Informe Anual. México. Coordinación General de educación intercultural y bilingüe/ SEP
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (INEE). (2012). El Derecho a una Educación. México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. En: Estudios Pedagógicos XXXIV.
- Querejeta. G. A, (2003). Discapacidad y dependencia, unificación de criterios, valoración y clasificación.

- Kendziora, D. (2007). El clima escolar y el rendimiento de los estudiantes y sus logros. Escuela de Alaska. Reporte Publicado. American Institutes for Research.
- LGE. (1993). Diario oficial de la federación. Secretaria de Educación Pública. Recuperado de: www.diputados.gob.mx
- Landazabai, M. (2009), El papel del psicólogo educativo en los centros educativos. Universidad del país vasco.
- Lanswown, R. (1996): Children in Hospital. A Guide for Family and Carers. Oxford University Press, Oxford
- Ley general de educación. (2000). Nueva ley publica en el diario oficial de la federación. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/>
- Ley General de inclusión de las personas con discapacidad. (2015). Educación de México. México. Recuperado de:
file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- Limón, M, A. (2006) Algunas políticas educativas Mexicanas de inclusión. Revista electrónica Sinéctica, Núm. 29, (agosto-enero, 2006). Pp.36-38 Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente, Jalisco, México.
- Lissi, M. (2001). Los desafíos de la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la educación regular. Encuentro Nacional de psicología y discapacidad: Experiencias y desafíos. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lizasoán, O. (2003): Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria. Pamplona, Eunate. La Pedagogía hospitalaria en una sociedad en cambio, en Ochoa; O. Lizasoán. En: Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado. Pamplona, Universidad de Navarra EUNSA.
- López, N. (2004). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario social latinoamericano. IIPE-UNESCO. Buenos Aires
- López, N, y Fernández, G. (2005) Hospitalización infantil y atención psicoeducativa en excepcionales de aprendizaje. Málaga. España.
- López, M. (2006). La ciudadanía con necesidades educativas especiales: seres que conquistan derechos. Grupo editorial Universitario.
- López Melero, M. (2007). Ética, diversidad, cultural, caminos para construir un sueño: la educación inclusiva. En: Memorias del 1er. Congreso internacional de inclusión educativa y social, Chihuahua, México: Secretaría de Educación de Chihuahua.

- López. M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 6(2). Pp. 200-211. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art14.pdf>.
- López. (2009). Retos actuales en psicología: análisis de las temáticas abordadas en congresos nacionales sobre enseñanza de la psicología. Papeles del psicólogo. Vol. 24. Núm. 86. Pp. 42-47. España.
- López. F.R, Salmero. V.P. Salmero.V.C. (2010). Desarrollo y evaluación de competencia social y ciudadanía en educación inclusiva. 3(2). Pp. 29-46.
- López. C. González. L (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficiencia escolar. Revista de educación inclusiva. 5(2). Pp. 9-23.
- Masías, M. (2006). Alternativa Educativa para Niños trabajadores y de la calle. Congreso estatal de investigación educativa: actualidad, perspectivas y retos.
- Madrigal. M. (2008). Las familias ante la discapacidad. Intervención psicosocial. Vol. 6. Núm. 1. Pp. 55-68. España: Madrid.
- Madrigal-Lizano, A. M. (2005). El papel de la familia de la persona adulta con discapacidad en los procesos de inclusión laboral: Un reto para la educación especial en Costa Rica. Revista Electrónica Educare, 19(2). Pp. 197-211. Recuperado de: [doi: http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.12](http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.12)
- Márceles, G. (2008). Educación, sujeto y desarrollo humano. Universidad Psicológica. 7, (3). Pp. 625-627.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. Madrid: Alianza
- Marchesi, A. (1998). Calidad educativa en tiempos de cambio, Madrid. Alianza
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En. Palacios y A, Marchesi. Desarrollo psicológico y educación, Madrid: Alianza. Pp.21-43.
- Marchesi, A. (2000). Controversias en la educación española. Madrid. Alianza
- Marchesi, Coll, C. A y Palacios, J. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2. Madrid: Alianza editorial.
- Marchesi. A. (2002). Caminando hacia la escuela inclusiva, Reflexiones y experiencias e educación. Clave XXI. Villa Martin.
- Marchesi, A. (2010). «Estrategias para el cambio educativo». Pensamiento Iberoamericano, n.º 7, 2.a época. Pp. 253-268

- Marchesi, A, Blanco, R, Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: España: OEI. Para la educación la ciencia y la cultura.
- Martínez, F. (2003). Calidad y equidad en educación: 20 años de reflexiones. México: Editorial Santillana
- Martínez. B.E. (2008). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. Congreso nacional de investigación educativa 12. Multiculturalismo, educación y ponencia. Puebla México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Marco de la Nueva estructura de las escuelas de educación básica (2014). La intervención de la unidad de educación especial y educación inclusiva. (UDDEI). Secretaria de Educación Pública. Recuperado de:
[campus.dee.net/hablemos de inclusión/cup_contet/ouploads/2014/12/2](http://campus.dee.net/hablemos-de-inclusión/cup_contet/ouploads/2014/12/2)
- Masías. M. (2006). Alternativa educativa para niños trabajadores y de la calle. Congreso estatal de investigación educativa: Actualidad, perspectivas y retos.
- Melero, M. (1998). Tocando a la Puertas del siglo XXI: Una Nueva Escuela Para una Nueva Sociedad, en: Educación Especial e Integración del alumnado con desventaja. España: Almería.
- Meza Borja, A. (1998). Para Conocer la Psicología. Lima Perú.
- Menin. (2004): “Actividad y prevención desde la Psicología Educacionalen Revista Praxis Educativa, núm. 12, Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), (2002) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Recuperado de: www.mineduc.cl
- Minerva. L.G. (2014). La formación de los profesores y dificultades de aprendizaje, Revista de inclusión educativa. 7(2). Pp. 98-112.
- Mireles, P. (2014). Una propuesta a favor de la inclusión educativa. México: Benemérita y Centenaria Escuela normal del estado de san Luis potosí.
- Miras, M y Orubia. (1998) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios. Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Pp.331-356. Madrid: Alianza
- Modelo de atención a los servicios de educación especial (MASEE). (2011). Secretaria de educación pública. Administración federal de servicios educativos en el D.F.
- Moliner, O. Sales, M y Moliner, L. (2011). Practicas inclusivas en el aula. Revista Latinoamericana de educación inclusiva. Vol.5. Núm. 2. Recuperado de:

<http://www.rinace.net/rlic/chile>.

- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Moriña, D, A. (2004). Teoría Práctica de la educación inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe
- Muntaner. J. J. (2014). Practicas Inclusivas en el aula ordinaria. Revista de educación inclusiva. 7(1). Pp. 63-79.
- Murillo y Román. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en américa Latina. Revista Iberoamericana de educación. Núm. 33. Pp. 97-120.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2011). Módulo II. Escuelas inclusivas. Gestión del cambio y mejora escolar. Diplomado en Inclusión Educativa. Santiago de Chile: OEI/ Universidad Central de Chile
- Naciones Unidas. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. (2007). Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf.
- Núñez, J, Salinas. S y Castro. F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. UAM. Nueva época. Año 23. Núm. 62. Enero-abril.2010. México.
- Ossa, C. (2006). Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. Revista de psicología, vol. XV, núm. 2, Santiago, Chile.
- OCDE (2007). Education and Training Policy No More Failures. Ten steps to equity in education. Paris. OCDE.
- OCDE. (2012). Serie Mejores políticas: México, Mejores Políticas para un Desarrollo Incluyente. OCDE, pág. 8, s/p. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>.
- Ojeda. A. (2001) Seguridad social y unión europea, las nuevas perspectivas de la protección social en Europa: Actualidad Laboral. Vol. 7. Pp. 151-171.
- Organización De las Naciones Unidas, (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: España. Recuperado de:
www.unesco.org/education/pdf/salamanca_S.pdf
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del funcionamiento de las discapacidades y la salud. Ginebra: OMS.
- Organización de los estados Americanos, (2011). Educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en las américas: situación actual. Estados Unidos de América: OAS. Pp.16-23. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/migrantes%2002.pdf>
- OREALC/UNESCO (2007): Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión

Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: (EPT/PRELAC). UNESCO/OREALC.
<http://www.unesco.cl/esp/sprensa/1721.act>

- OREALC /UNESCO (2010): El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5 (3). Pp.1-21
- Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular, (2011). Secretaria de Educación Pública, (USAER). México.
- Ortega, P. (2005). Educación y Conflicto. Revista Galena de enseñanza. Vol. 13. Núm. 45. Pp. 27-44.
- Ortiz. A. E. (2014). Niños y Niñas en situación de calle, Crítica y propuesta para la ciudad de México. Recuperado de:
<file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/situacion%20de%20calle%2001.pdf>
- Palacios, R, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. 1ra Edición. Colección CERMI – Caja Madrid Obra Social – Ediciones Cinca
- Plan Nacional de desarrollo (2001-2006). Gobierno de la Republica. Recuperado de:
www.cefp.gob.
- Plan Nacional de desarrollo (PND) (2007-2012). Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la Republica. (2007).
- Plan estratégico de atención a la Diversidad en el marco de una escuela inclusiva, (2012). Recuperado de:
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjunts
- Plan nacional de desarrollo (2013-2018). Gobierno de la Republica. Enrique Peña Nieto.
- Parilla. A. (1992). El profesor ante la integración escolar: investigación y formación. República Argentina: Cincel.
- Parilla. A. (1998). Análisis de invenciones educativas derivadas de la atención a la diversidad en los centros educativos de primaria y secundaria. C.I.D.E. (trabajo inédito).
- Parrilla, Á. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. Aula de Innovación Educativa, 121. Pp. 43-48.
- Paya. A.R. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Revista de educación Inclusiva. 3(2). Pp. 125-142.

- Pradwa y Flores. (2001). México educativo. Revisando reflexiones al comienzo de un siglo. México. Océano. Pág. 317.
- Pañal, M, F. (2012). Planteamiento inclusivo de la participación de la familia en contextos de intervención con alumnos con discapacidad. Revista de educación inclusiva. 5(2). Pp. 117-127.
- Pearpoint, J., Forest, M. (1999). Prólogo. En Stainback, S., Stainback, W. (pp. 15-18). Madrid: Narcea
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in selfregulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Comps.), Handbook of Self-regulation. San Diego: Academic Press
- Pérez, R, (2013). Educación especial atención a la diversidad y lose: un enfoque teórico y comprensivo. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pérez. G. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Consejería de educación. Gobierno de Cantabria, Santander.
- Peña, G. (1981). El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación. Michoacán. México: El Colegio de Michoacán.
- Pijl, S, Meijer, C. y Hegarty, S. (1997). Inclusive Education: A Global Agenda. New York: Routledge
- Porter, G. (2003). “Navegando las cinco olas para la inclusión exitosa” en Conferencia Internacional Inclusión educativa para las personas con discapacidad- Ruta a la inclusión social. Lima (Perú). [http:// www.educared.edu.pe/ponencias5.asp](http://www.educared.edu.pe/ponencias5.asp)
- Porter, G. (2004). Disability and Education: Toward an inclusive approach. Interamerican Development Bank. Recuperado de:
<http://www.iadb.org/sds/doc/rev2bediteddisabilityeducation/porter.pdf>.
- Propuesta de intervención: Atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos (2009). Recuperado de: www.educaciónespecial.sep.gob.mx
- Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos (2006). Recuperado de: www.educaciónespecial.sep.gob.mx
- Programa General de Trabajo. (2008-2012). Dirección de educación especial. Secretaria de educación Pública. Recuperado de: [educaciónespecial.sepdf.gob.mx](http://educaciónespecial.sep.gob.mx).
- Programa Nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad (2014-2015). Secretaria de educación pública: Gobierno de la República. Recuperado De: www.educaciónespecial.sep.gob.mx.

- Puigdemívol, I. (2000). Poyo escolar y necesidades educativas especiales. En: L. Ardanaz y Cols. (2004) La escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones. Pp. 27-36. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (2005). La educación Especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: España: Graó.
- Reforma integral de la educación básica en México (RIEB) en la educación. (2004). Desafíos para la formación docente. Pp. 55-59. Recuperado de: www.Realyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf
- Reimers, F. 2002. Distintas escuelas, diferentes oportunidades: los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. España. Madrid: La Muralla, S, A.
- Remus. M. (1995). Aprendiendo de nuestras experiencias en políticas públicas educativas: la historia de las escuelas segregadas en Estados unidos, en el instituto de Roeher. Los niños importan. Canadá. El instituto Roeher
- Renau, Dolors, M, (1998), ¿Otra Psicología en la escuela?: Un enfoque institucional y comunitario. España: Paidós.
- Retegui, J. (2001). La educación en el Nuevo Milenio GIPUZKOA 2020, Recuperado de: http://www.gipuzkoa.eus/g2020/docum/G2020-Educacion-Retegui_es.pdf
- Reyes. R. M. (2010). La formación del profesorado. Motor de cambio en la escuela del siglo XXI. Revista De educación inclusiva. 3(3). Pp. 89-102.
- Rioja, J. (1984). Educación especial. Madrid: Ed. Cincel
- Rioja, A. (1989). Einstein: El ideal de una ciencia sin sujeto, Revista de Filosofía, 2. Pp.87-108 (3° época)
- Ritacco Real, M. y Amores Fernández, F. (2012). «Prácticas escolares ante la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria». Contextos educativos, n.º 15.
- Rioux, M. (1995). La contradicción de la amabilidad. La claridad de la justicia. Ontario, Canadá: Instituto Roeher.
- Roaf y Bines. (1991) ¿Qué es la integración educativa? En: Retos y oportunidades para la educación especial. Londres. Falmer Press. Pp. 2-42. Recuperado de: Mimititigomez.tlles.wordpress.com/2010/06/capitulo2.pdf.
- Ropain, R, Orozco, L y González, A, (2011) El psicólogo educativo en la institución educativa, Universidad Magdalena, Duazary, Diciembre Vol. 8 Numero, 2
- Rosales. L. C. (2012). Diversidad y convivencia en los centros escolares, (una práctica en la formación inicial del futuro educador). Revista de educación inclusiva. 5(2). Pp. 75-92.

- Rosenfield, S, Silva, S y Gravois, T.A. (2008). Teams as value added consultation services. In. T. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.). Handbook of School Psychology 4th edition. Pp. 808-820. NY: Wiley
- Rosoli Murillo, A. (2011). Educación inclusiva. Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela. República Dominicana: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa /OEI.
- Ruta de mejora escolar. (2015). Consejo técnico escolar. Subsecretaria de educación básica, México. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx>.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. School Review, 81. Pp.501-522
- Stainback, S, Stainback, W, y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En: S. Stainback y W. Stainback, Aulas inclusivas Pp. 25-31. Madrid: Narcea
- Salgado y Hernández (2000). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México: Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. Revista de Paz y conflictos. Vol. 8 Núm. 1. Pp. 103-134. Granados: España.
- Salgado, R, Hernández C. (2009). Educando en y para la diversidad. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sancho, J.M. (2005). Investigación en la escuela inclusiva. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 64. Pp.19-30.
- Sapon-Shevin. M. (1998). Ya que podemos cambiar el mundo. Boston: All and Bacon.
- Sarto, M y Venegas, R. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. Salamanca. Colección de investigación. Recuperado de:
KADMOS.inicio.usual.es/publicaciones/pdf/educacioninclusiva.pdf.
- Secretaría de Educación Pública, (1998) Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas siglo XXI, Educación Especial, México.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Ed. México. Recuperado de:
www.educacionespecial.sep.gob.mx.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). Reglamento interior de la secretaria de educación básica. Presidencia de la Republica. México. Recuperado de: www.sep.gob.mx.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Apuntes de pedagogía hospitalaria, memoria de primer diplomado en pedagogía hospitalaria. México. Pp.75-84.

- Secretaría de educación pública. (2009) Dirección General de educación indígena. Atención educativa a la diversidad Lingüística y Cultural. Reforma integral de la educación básica Indígena. México.
- Secretaría de educación pública. (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el programa de escuelas de calidad. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo numero 592: Porque se establezca la articulación de la educación básica en México. Pp.7-11.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Guía para orientar a las familias: Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Recuperado de: www.educacionespecial.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública, (2013). Educación inclusiva. Una filosofía y una estrategia para la atención a la diversidad, por una atención para todos de calidad, con equidad y en igualdad de oportunidades. México. Dirección de educación especial.
- Secretaría de educación pública. (2013), Lineamientos generales para los servicios de educación especial en el marco de la educación inclusiva. México, Dirección general de educación especial.
- Secretaría de Gobernación. (2013). Educación Inclusiva. Tomo III. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). La intervención de la unidad de educación especial y educación inclusiva (UDEEI). En el marco de la nueva estructura de las escuelas de educación básica.
- Serrano. H. V. (2012). Actividades de formación permanente del profesorado y educación inclusiva. Revista de educación inclusiva. 4(3). Pp. 135-150.
- Sociedad Mexicana de Psicología, (2009). Código ético del Psicólogo, 4ª. Ed. México: Trillas.
- Subsecretaría de educación básica. (2006). Acuerdo 348. Nuevo plan y programa de estudio para la educación secundaria. Diario oficial. Secretaria de educación pública. Recuperado de: www.sep.gob.mx.
- Tanthat. H. (2010). El concepto de diversidad en el sistema educativo. Latinoamérica: Lenguaje y Cultura.

- Taborda, A. Y Sosa (2010). Estudios sobre la adaptación de los estudiantes a las exigencias académicas a partir de un modelo integrativo. Revista de la Facultad. De Ciencias Humanas de la UNSL. IDEA Vol. 26. Pp.115-120
- Tamayo, V. (2007). Aportes de psicólogo educacional a los establecimientos educativos. Chile: Universidad de Chile. Cátedra: Tendencias Actuales de la Psicología Educacional.
- Tarilonte, L. (2014). La participación de la familia en el contexto escolar. Estudio de caso y propuestas de mejora. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid. Pp. 1-60. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6742/1/TFG-L589.pdf>
- Tedesco, J.C. (2004): “Igualdad de oportunidades y política educativa” en Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO.
- Terigi, Flavia (2008). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». En I. Dussel y otros, Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Santillana. Pp. 161-178.
- Thomas. G y Loxley, A. (2001). Desconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusión. Buckingham: Open University Press.
- Tinley, A. (2011). La situación educativa de los mexicanos en estados unidos: Aprendizajes para orientar las políticas públicas de Migración. México: Pp.265-304 Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/migrantes%2001.pdf>
- Tony Booth y Ainscow. (2000^a). Índice de Inclusión. Desarrollo en el Aprendizaje y la Participación en las escuelas. Centerfor studies on inclusive education.
- Toledo. G. M. (1981). La escuela ordinaria ante el niño con Necesidades educativas. Madrid: España. Aula XX. Santillana. Pág. 285.
- Torres, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Madrid. Morata, 4^a edic.
- Torres, X (2012). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid. Morata
- Tovar. P.M. (2010). Estudio sobre la educación para la población rural en México. UNESCO, México. Pp.274-278. UNESCO.
- UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien
- UNESCO (1996): La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, pág. 104.

- UNESCO (2002) Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: recuperado de: Blog, Educación inclusiva:
- <http://www.inclusioneducativa.org/adep.php?id=1>
- UNESCO (2002). Índice de la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Disponible en: http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/indice_de_inclusion_unesco.pdf
- UNESCO (2003): Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación París.
- UNESCO (2005): Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: Unesco. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- UNESCO (2006). Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural: la declaración de los derechos humanos. Pp. 22-25. Sector de educación. París. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/1414785.pdf.
- UNICEF. (2008). Informe Anual 2008. Promoción de políticas y alianzas participación: no más víctimas. Pp. 23-25. Recuperado de: www.unicef.org/spanish/publicaciones/files/unicef_report_2008_sp_0727091.pdf.
- UNICEF. (2012). Ampliando la mirada: Enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos. Chile. (20).
- UNICEF. Informe Anual (2013). Políticas Públicas y derechos de la niñez. México. (11-13). Recuperado de: file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/UNICEFReporteAnual_2013_final.pdf
- UNICEF. Informe Anual, (2014). Hacia políticas que lleguen a los más vulnerables. Pp. 6-9. Recuperado de: [file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/InformeAnualUnicef\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/InformeAnualUnicef(1).pdf)
- UNICEF educación (2016) <http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>
- Urbina, C. (2008). “Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 2, Vol. 10, pp. 11-33. Manizales: Universidad de Caldas.
- Valls Jiménez, E. (2009). La formación del psicólogo educativo. Apuntes de psicología, 27(1), 121-128
- Vázquez. M. G. Méndez. P. M. Mendoza S. F. (2015). Educación Inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula. Un estudio de la práctica docente. 8(3). Pp. 171-187.

- Velasco. C. S. Jablonzka. Z. A. (2010). Construcción de políticas educativas interculturales en México, debates, tendencias, problemas, desafíos. México. UPN. Recuperado de:
file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/construc-politicas%20indigenas%20.pdf
- Velasco. C. S. Jablonzka. Z. A. (2010). Incluir o separar proyectos de educación para los indígenas: de cara al curriculum.
- En: Construcción de políticas educativas interculturales en México, debates, tendencias, problemas, desafíos. (243-345). México. Recuperado de:
file:///C:/Users/User/Desktop/nueva%20tesis/politicas/construc-politicas%20indigenas%20.pdf
- Vélaz, M. (2005). Los retos de la educación básica en américa latina. España: Fundación Carolina.
- Vélez, C. (2006). El docente ante los retos educativos del siglo XXI. Pampedia, Numero2, enero-junio.
- Wang, C. M. (1998). Atención a la Diversidad del Alumnado. España. Narcea.
- Ware, L. (1995). El debate articulado: la invención de la educación inclusiva. En C. Clark,
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad, Barcelona, Paidós.
- Williams, L. J. y Chaukin. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: What do middle schools students have to say? Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23. Pp.98-110.
- Wittrock, M. C. (1992). An empowering conception of educational psychology. Educational Psychologist
- Zacarías, J; De la Peña, A; Saad, E. 2006. Inclusión Educativa. México. México: Aula Nueva.
- Zacarías, J. De la peña, A, y Saad. E, (2006) Conceptos y definiciones del trabajo de la inclusión educativa. En: Inclusión educativa Pp.25-42. México: Aula Nueva, SM.
- Zúñiga, R. (2012). Psicología, sociedad y equidad. Apoyos y desafíos, Santiago: Chile. Colección Praxis psicológica.

