



INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES (NEE). ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA
SECUNDARIA TECNICA DE HERMOSILLO, SONORA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A

AUTOR: CONCEPCION GUADALUPE LOPEZ MALDONADO

DIRECTOR DE TESIS:
DR. FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE

SINODALES:

MTRA. DOLORES ALICIA VALLE BARTOLINI

MTRO. MANUEL RAMIREZ ZARAGOZA

Hermosillo, Sonora

Julio, 2020.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

Hermosillo, Sonora, a 26 de junio del 2020

**C. CONCEPCIÓN GUADALUPE LÓPEZ MALDONADO.
PRESENTE.**

La Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, en cumplimiento de las disposiciones normativas referidas al proceso de titulación, y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación denominado: **"INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE). ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA DE HERMOSILLO, SONORA"**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **viernes 03 de Julio del 2020 a las 10:00 hrs.**, en modalidad virtual.

Atentamente

Mtro. Jesús Elizardo Copado Quintana
Director de la ENSH

Lic. Adriana Almada Gutiérrez
Subdirectora Académica de la ENSH



Dr. Francisco Sotomayor Andrade
Director de Tesis



AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por darme el respaldo, la sabiduría y la capacidad necesaria para concluir otra más de mis metas, por estar siempre a mi lado aun en aquellos momentos en que sentía que no podía continuar, gracias porque ha sido fiel y me ha proveído los recursos necesarios y las fuerzas para salir adelante. ¡Gracias Padre amado, todo es por Ti y para Ti!

A mis amados padres David Héctor López López y mi hermosa madre Josefina Maldonado Cruz, por su lucha incansable de llevarme tan lejos como lo soñaron, sepan que ustedes son mi inspiración, mi ejemplo y mi mayor orgullo, este triunfo y todos los que logre en la vida son para ustedes. Los amo infinitamente y los bendigo!

A mi esposo Francisco Noé Rentería Nevares y a mis hijos Taddehí Fernanda Rentería López y David Noé Rentería López por estar siempre a mi lado apoyándome, por levantar mis brazos cuando sentía que no tenía más fuerzas ni ganas, por ser mis motivos para ser mejor cada día y ofrecerles lo mejor. ¡Gracias mi amor porque con tu amor y tu respaldo puedo ser mejor mamá, hija y esposa, TAYTES!

A mi estimado maestro y asesor, Francisco Javier Sotomayor Andrade por toda su paciencia, por su apoyo incondicional, por sus asesorías y enseñanzas en todo momento, ¡gracias por estar siempre dispuesto a ayudarme y motivarme cuando lo necesite!

Finalmente, agradezco a cada uno de los docentes que me impartió clases durante mi trayecto en la maestría de Educación Especial, especialmente al maestro Arturo Holguín por compartirnos tanto de sus conocimientos y experiencias y a la maestra Dolores Alicia Valle Bartolini por preocuparse siempre por nosotros como personas antes que alumnos. Gracias por su legado, se les estima de verdad.

DEDICATORIA

Dedico muy especialmente este trabajo a mis dos princesas hermosas Camila y Sofía, ustedes son la razón principal de querer ser mejor docente y ser humano, ayudando así a que tengan una educación digna y de excelencia, las amo.

A cada uno de mis alumnos que han aportado algo en mí y a todos los que vienen adelante en esta hermosa profesión; a cada niño especial que sueña con un mundo mejor y con mejores oportunidades para aprender y ser parte de un todo.

RESUMEN

Hablar de inclusión educativa implica reconocer un gran proceso de trabajo, es hablar de una preparación y actualización docente constantes, es hablar de adecuaciones, ajustes, adaptaciones, espacios, materiales didácticos especiales, estrategias y leyes que apoyen y gestionen todo lo necesario para poder brindar una educación de calidad a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El objetivo principal de esta investigación es conocer el proceso de inclusión que se da en una escuela secundaria, así como las percepciones docentes y maestros de USAER sobre la atención a la diversidad y la atención a la diversidad dentro de la escuela, esto mediante un enfoque mixto de tipo secuencia.

Se inició con la fase cuantitativa, con la aplicación de una encuesta a 34 docentes que laboran en la secundaria, sobre el proceso que se lleva a cabo en la escuela y las percepciones docentes sobre la atención a la diversidad; la fase cualitativa consistió en la aplicación de cuatro preguntas abiertas en la encuesta sobre los obstáculos que enfrentan como docentes al incluir alumnos con NEE y sugerencias al respecto, además se aplicaron entrevistas estructuradas a tres maestros de matemáticas, tres de español por cada turno y tres del área de USAER de ambos turnos con el objetivo de conocer sus formas de trabajo con alumnos identificados con Problemas para el Aprendizaje, Trastorno de Déficit de Atención y Discapacidad Intelectual dentro de la escuela.

Entre los principales hallazgos, se encontró que el 58% de los encuestados refiere que la escuela está abierta para recibir a todo tipo de alumnado para su educación y su gran compromiso por atender a la diversidad de alumnos; así mismo, el 68% afirmó estar en desacuerdo en que todo alumno que enfrenta algún tipo de BAP está canalizado a USAER para su atención y seguimiento adecuado, de igual manera, el 14% se mostró indeciso al respecto, por otra parte, un 50% de los docentes indicó que están en desacuerdo en lo referente a la preparación,

actualización y capacitación constante para atender a este tipo de alumnos en sus aulas.

Finalmente, los docentes sugieren que entre las principales acciones que se deben realizar para mejorar el proceso de inclusión educativa dentro de la escuela, está la sensibilización de toda la población para así ofrecer mejores oportunidades a los alumnos con NEE, mencionan también, tener una relación constante con los padres de familia para trabajar en conjunto y obtener mejores resultados, y por supuesto, la capacitación constante de todo el personal docente y directivo es prioritaria para ofrecer una mejor atención.

Palabras clave:

Inclusión educativa, adecuaciones curriculares, USAER, PA, TDA y DI.

INDICE

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes	1
1.2 Contextualización	9
1.3 Justificación	11
1.4 Preguntas de investigación	15
1.5 Objetivo	16
1.5.1 Objetivo General	16
1.5.2 Objetivos Específicos	16

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Inclusión	18
2.1.1 Definiciones	19
2.2 Inclusión educativa	19
2.2.1 Antecedentes – evolución histórica	24
2.2.2 De la integración a la inclusión educativa	27
2.2.3 Marco jurídico	30
2.2.3.1 Acuerdos en el marco internacional	31
2.2.3.2 Leyes nacionales	33
2.2.4 Índice de inclusión	35
2.3 Barreras para el Aprendizaje	37
2.3.1 Necesidades Educativas Especiales	39
2.3.1.1 Problemas para el Aprendizaje (PA)	41
2.3.1.2 Discapacidad Intelectual (DI)	43
2.3.1.3 Trastornos de déficit de atención (TDA)	44
2.3.1.4 Unidades de Servicio y Apoyo a la educación Regular (USAER)	45
2.4 Percepciones docentes sobre la inclusión educativa	47

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Especificación del tipo de estudio	52
3.2 Diseño	53
3.3 Muestra	55
3.4 Método	57
3.5 Técnicas e instrumentos	58

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Análisis de encuesta dirigida a docentes	63
4.2 Educación inclusiva	66
4.3. Relación de las percepciones docentes de los reactivos abiertos de la encuesta	71
4.4. Análisis de la información obtenida de la entrevista al personal de USAER sobre su percepción del proceso de inclusión dentro de la escuela	76
4.5 Análisis de los resultados de entrevista a docentes de español y matemáticas que imparten clases a los alumnos con NEE con PA, DI y TDA	79

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1 Atención a la inclusión educativa en la escuela	85
5.2 Preparación docente para la atención a la diversidad	87
5.3 Atención a la diversidad en el aula	88
5.4 Dificultades para atender a la diversidad	89
5.5 Estrategias para la atención a la diversidad	90
5.6 Sugerencias de mejora	93
5.7 Conclusiones	95

ANEXOS

Anexo 1. Cuadro de Variable-Indicador-Pregunta para la elaboración de encuesta dirigida a docentes	105
Anexo 2. Formato de encuesta dirigida a docentes	107
Anexo 3. Cuadro de Variable-Indicador-Pregunta para la elaboración de guion de entrevista a personal de USAER.	110
Anexo 4. Guion de entrevista a personal de USAER	111
Anexo 5. Cuadro de Variable-Indicador-Pregunta para la elaboración de guion de entrevista a docentes de español y matemáticas	112
Anexo 6. Guion de entrevista a docentes de español y matemáticas.	113

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Actualmente, en las aulas escolares se puede ver con más frecuencia niños con diferentes necesidades educativas especiales (NEE) y que enfrentan barreras para el aprendizaje y/o participación (BAP), lo cual hace más difícil la tarea educativa y la inclusión de estos alumnos por la falta de conocimiento sobre apoyos, estrategias metodológicas/didácticas de educación que les permita la adquisición a aprendizajes significativos de todos los aspectos del desarrollo humano, el uso de estrategias oportunas y el seguimiento adecuado para atenderlos e incluirlos de manera exitosa en su contexto.

La inclusión es actualmente una gran aspiración en todos los niveles educativos para contribuir al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias, donde se les brinde a los alumnos con NEE una educación de calidad y equidad dando a cada quien una atención coherente y preparándolos para integrarse dentro de una sociedad exigente y cambiante.

Es relevante realizar una investigación en una escuela secundaria regular, para conocer el proceso de inclusión de alumnos con NEE y aquellos que enfrentan BAP dentro de la misma y la forma de trabajo que se utiliza en aras de lograr un desarrollo académico e integral, ya que en las escuelas regulares actualmente se puede percibir el ingreso de los alumnos, sin embargo, según las perspectivas docentes revisadas en los estudios previos a esta investigación, señalan que falta mucha capacitación docente para poder ofrecer una atención diversificada y adecuada a las necesidades de los alumnos, también se puede apreciar que las políticas en México apoyan el proceso de inclusión pero los apoyos son insuficientes al contemplar que además hay que llevar a la práctica cada una de sus disposiciones, gestionando a las escuelas las capacitaciones, el

material didáctico, los espacios adecuados, la infraestructura, entre muchas cosas más.

En contexto con lo anterior es pertinente lo que ha expresado López (2009) al señalar que solo desde una concepción más humana y pedagógica de los alumnos con NEE pueden generarse las actitudes que permitan alcanzar el objetivo de una educación de calidad, equitativa y para “todos y cada uno”; indica López que el éxito educativo de los alumnos con NEE y aquellos que enfrentan BAP no será posible sin la implicación de toda la comunidad educativa: órganos directivos, tutores, orientadores, y principalmente de los propios alumnos y de sus familias y que más allá de los planteamientos pedagógicos, sociales y políticos, la educación inclusiva desemboca en una cultura de la diversidad que impregna a toda la sociedad de los valores implícitos en las diferencias individuales, que todos cultivamos: la aceptación del otro, el respeto, el disfrute de las diferencias, la complementariedad de nuestras individualidades y la solidaridad.

Respecto a estudios de investigación, Flores y García (2016), buscaron identificar la relación entre los apoyos que, teóricamente, debe recibir el estudiantado con discapacidad y los que realmente recibe para garantizar su inclusión. Flores y García analizaron dos estudios de caso con estudiantes de segundo grado de secundaria, uno con trastorno de Asperger y otro con discapacidad intelectual, a quienes se observó durante 13 horas de clase; también se entrevistó a sus madres, docentes regulares, de educación especial y estudiantes con discapacidad y sin esta. Los resultados muestran que media mucha distancia entre los apoyos que deberían recibir y los que reciben los estudiantes, pues los únicos apoyos que reciben provienen de profesionales de educación especial, y son insuficientes para garantizar su inclusión.

En este contexto, Padilla (2011) señala que la inclusión educativa o educación para todos es un tema central de suma importancia y atraviesa siempre por un proceso donde generalmente comienza por educación especial, pasa por una integración escolar y, a través de diversas experiencias, la inclusión educativa se ve como la forma como se puede luchar contra la discriminación. Padilla deja

claro en los resultados de su investigación que la legislación promueve una inclusión que no puede ser llevada a cabo por el docente, teniendo en cuenta su preparación actual; asimismo, menciona que se podría lograr una mayor inclusión especializando algunas instituciones y favoreciendo en ellas la presencia de docentes con mayor preparación en el área de la discapacidad. Concluye con la idea de que uno de los pilares para fomentar la dignidad, la identidad y la percepción como sujetos de derechos, es su interacción con los docentes en las instituciones educativas a partir de las capacidades y las necesidades de los alumnos.

A su vez, Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017) hablan sobre las percepciones de las prácticas de educación inclusiva de las dimensiones pedagógico-didáctica, aprendizaje cooperativo, actuación ética y social que expresan profesionales de un programa de integración escolar (PIE) y docentes de aula, de un centro educativo de la región de Los Ríos, Chile. En el estudio los autores aplicaron un cuestionario tipo escala Likert y una entrevista semiestructurada para la recogida de información sobre las percepciones que se tienen sobre la educación inclusiva; los resultados mostraron una leve tendencia hacia planteamientos teóricos asociados a la educación inclusiva, sin embargo, los hallazgos que surgen del discurso del cuerpo docente se asocian a prácticas excluyentes y segregadas que inhiben el trabajo cooperativo en el aula, lo que demuestra bajas expectativas y una actitud desfavorable hacia la inclusión, provocando desconfianza entre los actores de la comunidad escolar. En conclusión, Mellado, et al. (2017) destacan la necesidad de un currículo inclusivo que promueva lo pedagógico-didáctico y el aprendizaje cooperativo como esencial para una educación inclusiva en el marco de una actuación ética y social, responsable con el desarrollo integral del estudiantado. Lo anterior se apega a este proyecto de investigación ya que se pretende conocer cómo atiende el profesorado y el área de USAER la inclusión educativa, cómo se lleva a cabo la diversidad, de manera que se infiere que la percepción que tiene el docente sobre estas prácticas, impacta en la manera de atender las necesidades de cada alumno.

González (2013) plantea que tratar el tema de la educación inclusiva implica considerar una transformación de la educación, y esta ha sufrido los embates del ir y venir de la política tanto de manera económica como social, proceso en el cual se modifican también las políticas en cuanto a la educación de niños y niñas con NEE. Señala también que las actitudes de los docentes son pilares para la educación inclusiva, ya que, si los prejuicios son un factor determinante en las actitudes, y al condicionar la forma de percibir una situación o una persona puede constituirse en un serio obstáculo para la atención educativa a la diversidad, por ser formas de exclusión. González buscó identificar en su investigación cuáles eran las actitudes de las educadoras hacia la inclusión de niños con NEE y BAP, indagando acerca de las creencias, las valoraciones, las normas y las intenciones que giran alrededor de estos niños. Su investigación fue de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo, su población fueron 50 educadoras del preescolar que laboran en los Jardines de Niños Federales de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET) y los resultados arrojaron que las educadoras refirieron no contar con la formación necesaria para atender a los niños con NEE, lo cual no les permite trabajar adecuadamente, indicaron también recibir apoyo del área de USAER pero no es suficiente, por lo que se sugiere ofrecer una formación psicopedagógica continua por parte de la SEP que dote a los docentes de las competencias necesarias para ofrecer aprendizajes de calidad a los alumnos con NEE.

Por otra parte, Lauro (2017) presenta un trabajo integrador donde señala que la realidad escolar muestra que es necesario considerar una serie de cambios respecto del formato tradicional de la escuela secundaria, ya que la sociedad en la que funciona ha atravesado procesos de transformación a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, habla también de la preocupación por la inclusión educativa, los rasgos fundacionales relacionados a la selectividad y a la exclusión difíciles de sortear ya que el sistema educativo mantiene sus características iniciales que condicionan la escolaridad y la formación docente, tales como: la gradualidad, la organización por niveles y la anualización de los grados de instrucción, rasgos que expresan como deben ser los caminos a recorrer por los estudiantes en el sistema

educativo. Lauro concluye que es necesario remarcar la importancia de desarrollar líneas de investigación sobre la participación en las instituciones y en las aulas desde el trabajo que realiza el docente poniendo en práctica su propuesta de enseñanza, no solo para promover la reflexión sobre la misma sino también para generar el efecto contagio necesario para que la escuela secundaria encuentre el sentido en el siglo XXI.

En ese mismo sentido, Onrubia (como se cita en Coll, 2010) señala que la educación inclusiva busca una transformación global de la escuela y los sistemas educativos que sitúe la capacidad de responder a la diversidad de manera no excluyente ni segregadora, y de promover el éxito escolar y la inclusión social en su totalidad, como ejes de la calidad de la enseñanza. Así mismo, menciona que todos los alumnos y alumnas tienen el derecho de recibir una educación escolar que pueda satisfacer sus necesidades de aprendizaje y desarrollo y que se una a la lucha en contra de cualquier forma de discriminación. Esta investigación se apega a dicho estudio, ya que se pretende conocer cuál es el proceso formativo que se utiliza dentro de la escuela secundaria regular por parte de los docentes y personal adscrito a USAER para atender a la diversidad de manera incluyente logrando una verdadera calidad educativa en el servicio brindado.

En la misma línea de investigación, Deneo (2016) señala que el significado que le atribuyen los diferentes actores a la inclusión y a las estrategias de inclusión son de gran importancia; realiza un estudio exploratorio y cualitativo que intenta rescatar la perspectiva de los actores educativos acerca de la inclusión y de los diferentes aspectos que se encuentran relacionados. El significado que los actores le atribuyen a la “inclusión educativa” se relaciona con el sentido de sus propias acciones. El universo de estudio estuvo comprendido por los actores que intervinieron en el proceso educativo en la enseñanza secundaria, exceptuando a los alumnos, el análisis estudio fueron los entrevistados y participantes de grupos de discusión. Entre las aportaciones más destacadas de la investigación de Deneo, se encontró que la inclusión se entiende muchas veces como un esfuerzo para que los alumnos permanezcan en el liceo “a cualquier precio”. Desde estas

perspectivas el mandato institucional que determina que el liceo debe albergar jóvenes que tienen otras características y necesidades tiene implicancias negativas. Por otra parte, se considera que la inclusión genera permisividad, falta de exigencia y asistencialismo. También se indica que la idea de adecuación o flexibilización curricular, muchas veces, se vive como una exigencia desde las autoridades de la educación que sobrecarga la labor docente debiendo asumir roles para los cuales no se está formado. Esta investigación es importante y se relaciona con este trabajo, ya que se pretende conocer el proceso de inclusión que se da en la escuela secundaria regular y cuáles son las percepciones docentes sobre este proceso.

Por su parte, Fernández (2015) plantea que uno de los juicios de valor que se hace sobre la inclusión es que el profesorado se basa en los planes y programas que se estipulan en dicha institución, dejando de lado la inclusión de los alumnos, viéndolo así desde una perspectiva de rezago. Fernández realizó entrevistas a distintos profesores, en las cuales se arrojó que los actores educativos (maestros, directivos, maestros de apoyo, coordinadores y alumnos) actúan solamente como un facilitador o una barrera a la inclusión exitosa, pues existe una brecha enorme entre lo que se plantea en la teoría a lo que realmente se ve dentro de la educación. Siguiendo con los datos obtenidos, la mayoría de los docentes coincidieron en que a pesar de que la inclusión ha tenido el papel protagónico en la educación, esta se va implementando poco a poco, además de que el sistema de muchas escuelas se centra en un solo estilo de enseñanza igualitario para todos los alumnos, teniendo así una perspectiva de inclusión errónea.

Como conclusión, Fernández (2015) plantea que es necesario cambiar la filosofía de las escuelas, identificar los diferentes estilos de aprendizaje y ofrecer un currículo más flexible para beneficiar a la inclusión, no solo de alumnos con NEE y BAP, sino a la diversidad de alumnos que se encuentra dentro de las aulas; así mismo, propone apoyo secundario de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y que el personal que atiende a la inclusión debe ser capacitado, informado, concientizado y sensibilizado para estar al alcance de

todos, lo cual respalda esta investigación ya que se pretende conocer la percepción de los docentes hacia la atención de la diversidad para lograr una inclusión efectiva.

En otro estudio, los autores Romero y García (2013) identifican los principales retos de la educación especial en México de cara al proceso de educación inclusiva; las investigaciones que encontraron los autores, muestran que los alumnos con NEE y BAP que han sido integrados han mejorado en su desarrollo emocional, social e incluso académico, sin embargo señalan que con las propuestas de educación inclusiva se han agudizado los retos que presentan los servicios de educación especial, ya que no se ha concretado por completo el proceso de integración y ya se aspira a una educación inclusiva más radical. En este estudio se revisaron y analizaron distintos documentos oficiales y las investigaciones que a la fecha se han realizado para evaluar los avances de la integración educativa y las formas de trabajo de los profesionales de educación especial de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Para Romero y García, entre los principales retos que se encontraron en los CAM destacan los siguientes cinco: (1) Mejorar la calidad de la educación que imparten, (2) Identificar mejores formas de organización, (3) Preparar a los docentes para la realización de prácticas inclusivas, (4) Propiciar la integración de la mayor cantidad de estudiantes y (5) Transformarse gradualmente en centros de recursos. En lo que se refiere a los USAER, se encontraron cinco retos fundamentales: (1) Evitar la etiquetación, (2) Enfatizar los aprendizajes, (3) Orientación a los docentes y a los padres por parte de los servicios de EE, (4) Promover el trabajo colaborativo entre la educación regular y la EE y (5) Promover la idea de que la integración educativa es una responsabilidad de la educación regular, con el apoyo de EE.

Por su parte Parra (2009), destaca en un estudio de investigación que una escuela inclusiva debe atender a todos los estudiantes sin importar su origen, cultura, capacidad o demás aspectos propios de su diversidad, lo cual significa

que no se refiere únicamente a alumnos vulnerables o en desventaja, sino que debe aplicarse a todos los que en algún momento de su vida escolar puedan verse afectados por diferentes situaciones. Parra precisa también, que deben distinguirse de modo preciso los términos de integración e inclusión, ya que algunas veces se utilizan como sinónimos y no lo son; el primero asume que el niño está preparado para adaptarse a la escuela y el segundo implica cambios en la legislación, la educación de maestros, el apoyo de padres y de la comunidad en general. La autora señala además que una escuela inclusiva no solo requiere cambios en su currículo, sino también en la metodología y organización con el fin de modificar las condiciones que excluyen a ciertos alumnos. Resalta también la importancia del término barreras para el aprendizaje y la participación, donde se intenta trasladar el punto focal de atención desde el alumno hacia el contexto, así mismo, retoma la importancia de la educación secundaria ya que los alumnos se encuentran en una etapa crucial de cambios en su vida que pueden traer consecuencias en su desempeño académico, ya que sin importar el contexto socioeconómico, esta etapa puede considerarse como un periodo de crisis y desequilibrios con repercusiones psicológicas y sociales, por lo que se reconoce que la inclusión escolar en secundaria es un tanto más difícil por lo que se requiere de mayores retos como la preparación constante de los docentes, la formación de estudiantes que cuenten con las habilidades para realizar aprendizajes significativos, que sean críticos y capaces de emitir sus propios juicios y resolución de problemas.

Finalmente, los autores Gonzales, Poy y Genaro (2016), trabajaron en una investigación titulada “Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar”, tuvo por objetivo analizar las actitudes y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, y los resultados mostraron la existencia de necesidades relacionadas en general con la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos, y en particular, con la formación en metodologías de trabajo y estrategias para abordar todo el proceso. Con este estudio se pretendió ofrecer evidencias adicionales sobre la situación de la inclusión en los centros educativos, a partir de las valoraciones de

los propios docentes. Tal y como reflejaron los resultados obtenidos en dicha investigación, la dimensión que ofrece resultados más bajos se relaciona con el desarrollo de prácticas inclusivas, mientras que la relativa a crear culturas inclusivas obtuvo la puntuación más elevada. Abundaron en este aspecto, al destacar la importancia de crear una cultura escolar en la que los estudiantes se sientan competentes, valorados y no excluidos.

1.2 Contextualización

El estudio se realizó con maestros y personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de una escuela secundaria regular de Hermosillo, la cual se presenta como una opción factible para el análisis de la problemática del estudio debido a que es una escuela inclusiva que cuenta con este servicio. La institución atiende en el ciclo escolar 2019-2020 a un total de 38 alumnos canalizados y distribuidos en ambos turnos, 20 en el turno matutino y 18 en el vespertino con los que se trabajará durante esta investigación en relación de las diferentes NEE que se presentan con más frecuencia en el servicio de USAER. En la tabla 1 se presenta información sobre los alumnos atendidos en el área de USAER de los dos turnos clasificados por grado, sexo, edad y factor que presentan.

Tabla 1.

Descripción de factores asociados a estudiantes que son atendidos por personal de USAER.

N	Grado	Sexo	Edad	Factor	Atención de USAER
1	1B/M	M	12	Baja Vision	Maestra de apoyo
2	1C/M	M	12	Discapacidad Motriz	Psy y com
3	1C/M	M	12	TEA	Psy y com
4	1D/M	M	12	DI	Psy y Com
5	1E/M	F	12	Hipoacusia	Maestra de apoyo
6	1E/M	M	12	DI	Psy y com
7	1E/M	M	12	TDA	Psy y com
8	2A/M	M	13	DI	Psy y com
9	2A/M	M	13	TDA	Psy y com
10	2B/M	M	13	DM	Psy y com
11	2D/M	M	13	TDA	Psy y com
12	2D/M	M	13	TGD	Psy y com
13	2E/M	F	13	DI	Psy y com
14	2E/M	F	13	PA	Psy y com
15	2E/M	M	13	DI	Psy y com
16	3A/M	F	14	PA	Psy y com
17	3A/M	F	14	DI	Psy y com
18	3B/M	M	14	TDA	Psy y com
19	3D/M	M	14	PA	Psy y com
20	3E/M	M	14	PA	Psy y com
21	1F	F	12	PA	Maestra de apoyo
22	1G	F	12	PA	Maestra de apoyo
23	1H	M	12	PA	Maestra de apoyo
24	1H	M	12	DI	Psic y com
25	1I	M	12	PA	Maestra de apoyo
26	1I	F	13	PA	Maestra de apoyo
27	2F	F	13	TDA	Psicologia
28	2G	M	13	DI	Psic y com
29	2G	F	13	TDA	Maestra de apoyo
30	2G	M	14	PA	Psic y com
31	2G	F	13	DI	Psic y com
32	2H	F	13	PA	Maestra de apoyo
33	2H	M	13	PA	Maestra de apoyo
34	2I	M	13	PA	Maestra de apoyo
35	2I	M	13	TDA	Maestra de apoyo

36	3H	F	14	PA	Psicología
37	3G	M	13	PA	Maestra de apoyo
38	3G	M	13	PA	Maestra de apoyo
	Problemas de aprendizaje = (PA)			Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)	
	Trastorno de Déficit de Atención= (TDA)			Baja Visión	
	Discapacidad Intelectual= (DI)			Hipoacusia Bilateral	

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la USAER 202.

USAER 5237 y USAER 202 en el vespertino son servicios externos al personal de la escuela, pero atienden dentro de las instalaciones a los alumnos que son detectados como estudiantes que requieren de Educación Especial. El equipo consta de una maestra de apoyo, psicólogo, la lingüista, la trabajadora social y la directora del equipo.

1.3 Justificación

Las políticas públicas en México, han fomentado el derecho a la educación y la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales dentro de la escuela regular, sin embargo, la tarea no ha sido fácil ya que efectivamente los alumnos pueden ingresar a estas escuelas, pero no se ha logrado una verdadera inclusión donde se les dé una educación óptima adecuada a las necesidades especiales de cada alumno y se les provea de lo necesario para lograr el aprendizaje y su desarrollo.

La importancia de llevar a cabo esta investigación, radica en que está estipulado como precepto legal al establecerse que “El derecho a la educación es un derecho reconocido para todas las personas” según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), es por ello, que aquellos alumnos más vulnerables que presentan alguna NEE, tienen los mismos derechos que los alumnos regulares a recibir una educación temprana, eficaz y adecuada a sus necesidades especiales.

El brindar una mejor atención en el ámbito académico, a aquellos alumnos con NEE está fundamentado en México en la Ley General de Educación en 1993, reformada en diciembre del 2019 por el Presidente Andrés Manuel López Obrador, donde específicamente en el artículo 61 se establece lo siguiente:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (p.22).

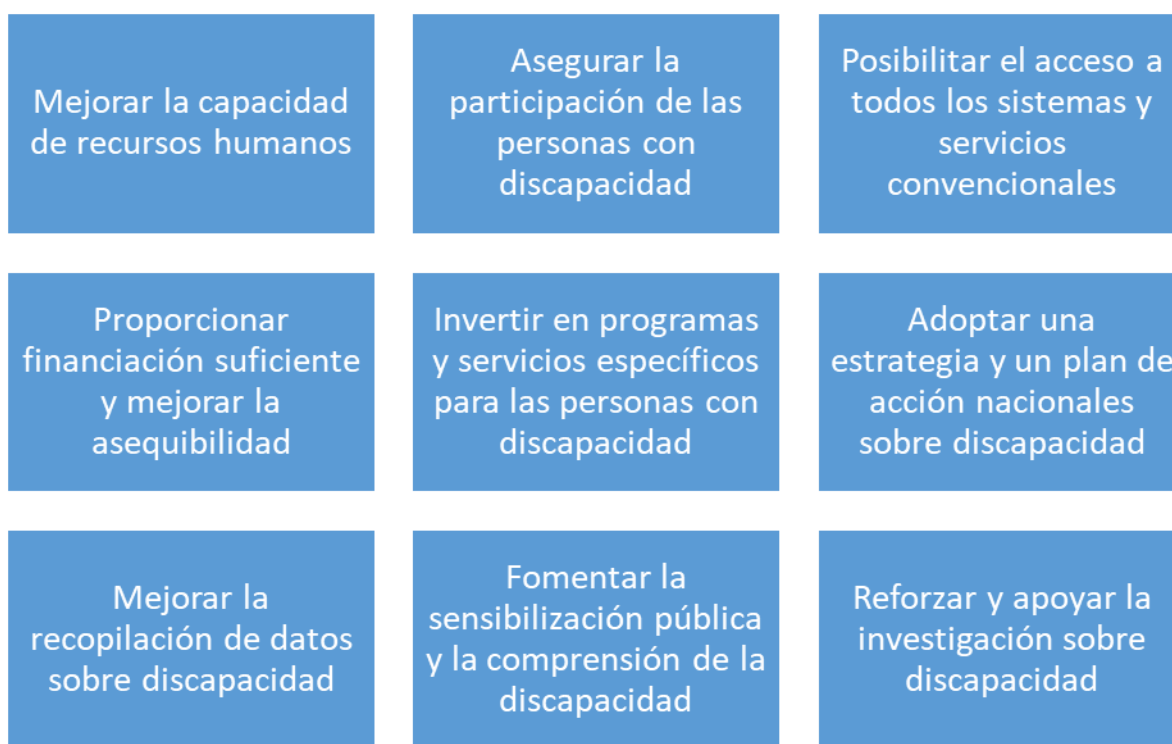
Así mismo, la reforma al artículo tercero constitucional realizada en 2019, estableció que toda persona tiene derecho a recibir educación, donde el Estado-Federación impartirá y garantizará la educación básica. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2011 difundió un informe mundial sobre la discapacidad, con el fin de hacer un análisis sobre la situación de las personas con discapacidad y formular recomendaciones para la adopción de medidas a nivel local, nacional e internacional. Se recalca en este estudio la importancia de que los gobiernos del mundo no pueden seguir pasando por alto a los cientos de millones de personas que padecen alguna discapacidad y que se les niega el acceso a la salud, rehabilitación, apoyo, educación, empleo y muchos otros que no les permiten la posibilidad de despuntar. La OMS puntualiza algunos de los obstáculos incapacitantes a los que tienen que enfrentarte estas personas en su vida: (1) Políticas y normas insuficientes, (2) Actitudes negativas, (3) Prestación insuficiente de servicios, (4) Problemas con la prestación de servicios,

(5) Financiación insuficiente, (6) Falta de accesibilidad, (7) Falta de consulta y participación y (8) Falta de datos y pruebas.

En este sentido, la OMS (2011) realiza nueve recomendaciones que se pueden apreciar en la figura 1, para ayudar a las personas con discapacidad a que lleven una mejor vida con calidad:

Figura 1. Recomendaciones de la OMS para la atención de personas con discapacidad.



Fuente: OMS (2011)

Por su parte, la UNESCO (1994), estableció que las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, así mismo, las escuelas ordinarias

con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Haciendo alusión a lo anterior, el artículo 12 de la Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad establece que:

La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.

De igual manera, el artículo 15 de dicha ley menciona 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 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.

Por su parte, el Plan de Estudios (2011), hace mención que la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades y reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrando brechas e impulsando la equidad, de la misma forma que se debe reconocer la diversidad que existe en nuestro país, por lo que el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación de calidad, pertinente e inclusiva. Por su parte, El nuevo Modelo Educativo de Equidad e Inclusión (2018, p. 20) estipula que “la inclusión se concibe como un proceso a través del cual un sistema escolar, sus escuelas y aulas se transforman gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos”.

Según Mateus, Obando y Fonseca (2017) una de las limitaciones para la escolarización de alumnos con NEE es que los centros educativos no están preparados para apoyar la formación de este grupo poblacional, ya que esto implica una nueva visión de la educación general basada en la atención a la diversidad y no en la homogeneidad. De igual forma, Garzón (2016) señala que las actitudes que manifiestan los docentes en las aulas pueden convertirse en una barrera o un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos, a la vez que repercuten en la utilización de un mayor o menor uso de estrategias inclusivas, por lo que se considera importante conocer si se logra la inclusión dentro de la escuela secundaria regular ofreciendo a los alumnos un desarrollo integral de calidad.

En este sentido, es importante señalar que esta investigación se hace con la finalidad de conocer de qué manera se da la inclusión dentro de una escuela secundaria regular. Los actores del estudio fueron docentes y personal adscrito a USAER, para conocer de qué manera se atiende a la diversidad de alumnos con NEE para lograr la inclusión.

1.4 Preguntas de investigación

Pregunta central:

¿De qué manera se atiende la diversidad de alumnos con NEE dentro de una escuela secundaria regular para favorecer su inclusión, desde la perspectiva de docentes y personal adscrito a la USAER?

Preguntas de investigación:

¿Cómo se caracteriza la atención docente que reciben en el aula, alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

¿Cómo se describe el acompañamiento del personal de USAER con alumnos que presentan Problemas para el Aprendizaje (PA), Trastorno de Déficit de Atención (TDA) y Discapacidad Intelectual (DI)?

¿Cuál es la percepción de los docentes y personal de USAER sobre el proceso de inclusión de alumnos con NEE?

1.5 Objetivos

Objetivo General:

Analizar los procesos de inclusión de alumnos con NEE dentro de una escuela secundaria regular para la atención a la diversidad de alumnos, desde la perspectiva de docentes y personal adscrito a la USAER.

Objetivos específicos:

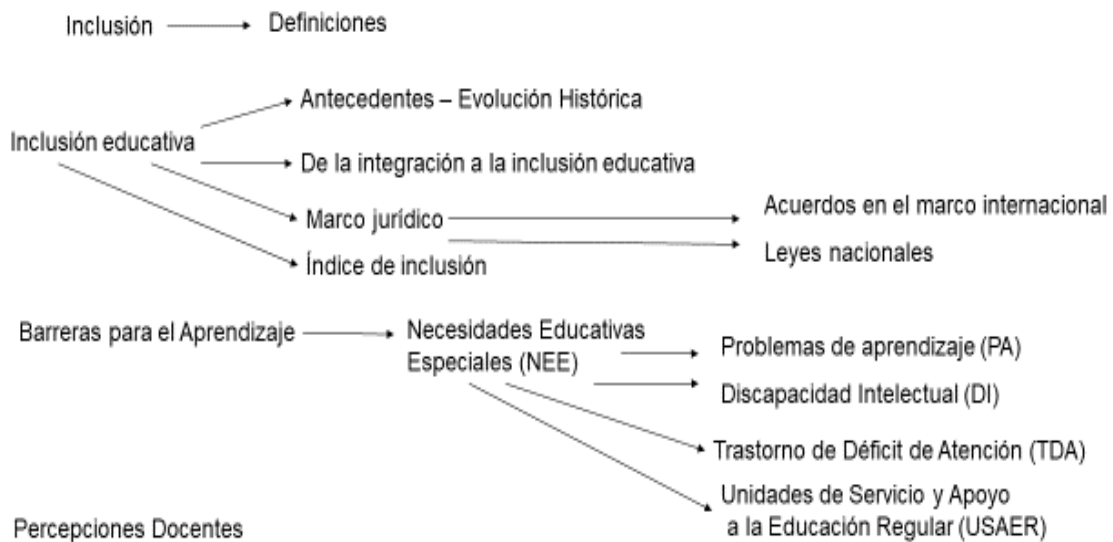
- 1.- Conocer los procesos formativos que buscan favorecer la inclusión en alumnos con NEE, desde la perspectiva de docentes y personal adscrito a la USAER.
- 2.- Conocer cómo es el acompañamiento del personal de USAER con alumnos que presentan NEE focalizadas especialmente a PA, TDA y DI.
- 3.- Conocer cómo es la percepción de docentes y personal adscrito a USAER en la inclusión de alumnos con NEE.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

En el capítulo de marco teórico se desarrolla la parte conceptual que fundamenta este trabajo de investigación, con base en el planteamiento establecido sobre la Inclusión en una Escuela Técnica de Hermosillo; es el soporte teórico donde se presentan antecedentes, estudios previos, análisis e hipótesis que guían el trabajo. La figura 2 presenta de manera gráfica los conceptos que se desarrollarán en este capítulo.

Figura 2. Conceptos ordenadores del marco teórico.



Nota: Elaboración propia a partir de los conceptos centrales que se consideraron para la elaboración del marco teórico.

2.1 Inclusión

Desde tiempos remotos se ha podido apreciar la existencia de desigualdad en atención en los diferentes contextos, estas se han dado por diferentes razones como enfermedades, diferencias sociales, religiosas, económicas, entre otras, en el ámbito académico a lo largo de los años se ha presentado esta situación de los alumnos con NEE por falta de preparación de los docentes representado una barrera en el aprendizaje significativo de los mismos, por ello se ha buscado la manera de dar solución a esta problemática por medio de la inclusión.

En el año de 1996 la liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Mental (como se cita en Cardona, 2006) ofrece una definición de inclusión que trasciende el concepto de normalización, ya que se presenta como una participación activa oponiéndose a una condición de vida pasiva que había sido impuesta a las personas con discapacidad, definiéndola como aquella que “se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día” (p.120).

Así mismo, Booth et al. y Potts (citados en Cardona, 2006) definen a la inclusión como “el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes” (p.120). Lo anterior hace posible que las personas con alguna discapacidad puedan integrarse en las diferentes actividades sintiéndose parte de la sociedad a la que pertenecen.

Por su parte, Booth y Ainscow (2000) describen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras limitantes del aprendizaje y la participación de todo el alumnado, la inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, entendiéndose la existencia de estudiantes con desigualdad de oportunidades educativas, que no reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales.

2.1.1 Definiciones

Actualmente se han realizado un número de investigaciones sobre el término de inclusión, tomando cada vez mayor fuerza dentro de las aulas escolares a través de diferentes estrategias para llevarla a cabo, gracias al trabajo de investigadores.

A continuación, se presenta una tabla que ha sido tomada de Cardona (2006) sobre diferentes definiciones de inclusión que ofrecen diferentes teóricos:

Tabla 2

Definiciones de inclusión según teóricos.

-
- Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997).
 - Forma de tratar la diferencia y la diversidad (Forest y Perapoint, 1992).
 - Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar (Uditsky, 1993).
 - Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad (Clark et al., 1995).
 - Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes (Potts, 1997).
-

Fuente: Cardona (2006). "Diversidad y educación inclusiva". En Pearson Educación, S.A. Madrid. P. 120

2.2 Inclusión educativa

Hablar sobre Inclusión educativa implica comprender su complejidad, ya que conlleva todo un proceso donde intervienen varios actores desde directivos, docentes, maestros de educación especial, personal de apoyo, padres de familia, alumnos y el mismo contexto en donde se desenvuelven los estudiantes, lo cual implica reinventar reglas para ir innovando y perfeccionando el sistema educativo, ofreciendo mejores resultados a los alumnos que presentan diferentes NEE e ir aprendiendo y descubriendo juntos nuevas posibilidades de aprendizajes significativos. Atendiendo a lo anterior, Onrubia (2010) señala que:

La educación inclusiva supone una apuesta por una transformación global de la escuela y de los sistemas educativos que sitúe la capacidad de responder a la diversidad del alumnado de manera no excluyente ni segregadora, y de promover el éxito escolar y la inclusión social de todo el alumnado, como ejes de la calidad de la enseñanza. Remite al derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación escolar que pueda satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y desarrollo, y se vincula al fomento de la cohesión social y a la lucha contra cualquier forma de discriminación (p. 174).

Onrubia (2010) indica que existen niveles y ámbitos de atención a la diversidad en la educación secundaria desde una perspectiva inclusiva, siendo este el nivel educativo que se relaciona con este trabajo de investigación y atendiendo a la importancia de conocer la complejidad del sistema educativo, los centros de trabajo y el profesorado que atiende a la diversidad del alumnado que se muestra cada vez más acentuada, priorizando a la cultura, las políticas y las prácticas propias de una educación secundaria como lo más importante en los centros y escuelas de atención secundaria. Entre los niveles y ámbitos que el autor destaca se encuentran: (1) La atención a la diversidad en el centro, (2) La planificación y la concreción del currículo, (3) La organización de la docencia: espacios, tiempo, agrupamiento de alumnado, (4) La gestión y uso de los recursos, (5) El clima del centro y la gestión de la convivencia y la disciplina, (6) La estructura organizativa del centro y la coordinación entre el profesorado, (7) La atención a la diversidad en el aula, (8) El clima del aula, (9) La organización del aula, (10) La programación del aula y (11) La adaptación personalizada de la enseñanza para el alumnado específico.

Por su parte, Booth y Ainscow (2000) definen a la inclusión como un conjunto de procesos que también especifican la dirección que debe asumir el cambio, lo cual es importante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas, así mismo, señalan que la inclusión significa que los centros educativos se deben comprometer a

realizar análisis sobre las mejoras para el aprendizaje y la participación del alumnado en general de la comunidad.

El concepto de educación inclusiva se origina, a raíz de la preocupación de los sistemas educativos para atender a la diversidad presente en el alumnado, ofreciendo un seguimiento y trabajo constante para otorgar a los estudiantes una educación de calidad, satisfacer sus necesidades académicas, pero también para poder acceder al mundo exterior forjando en ellos un desarrollo integral.

De acuerdo a Parra (2010), el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, ya que:

Parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales. (p.77).

La UNESCO-BIE (citado en Mancebo y Goyeneche, 2010) ha colocado la inclusión educativa en el centro de sus lineamientos programáticos, definiéndola como:

El proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común abarcando a todos los

niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p.5).

Para Garzón, Calvo y Orgaz (2016) la inclusión educativa se refiere al “aprendizaje y participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con discapacidad o etiquetados con NEE” (p 2).

La inclusión de la diversidad en el aula, significa hacer efectivo para todos los derechos a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación, además, significa eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos para acceder al aprendizaje y participar. Estas barreras están en la sociedad, en la escuela, en el aula y muchas veces en las mismas personas encargadas de la labor docente. Por lo anterior, según la UNESCO (como se cita en Echeita, 2013) se puede concebir a la educación inclusiva como un principio rector general para “reforzar la educación para el desarrollo sostenible del aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad” (p. 102). Para Juárez, Comboni y Garnique (2010) la escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. Incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad.

Hablar de inclusión educativa remite a hablar de equidad educativa, entendiendo la diferencia entre el concepto de igualdad y equidad, siendo la última aquella quien otorga a cada alumno lo necesario según sus características particulares y no lo mismo que a los demás. En este sentido se cumple con la inclusión cuando se ofrece igualdad de oportunidades otorgando a cada quien lo necesario dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, entre las condiciones que forman la base de la educación inclusiva Cardona (2006) incluye las siguientes:

- El ofrecimiento de iguales oportunidades a los alumnos para participar

- Una actitud positiva hacia las capacidades de aprendizaje de todos
- Un conocimiento básico por parte del profesor de las diferencias individuales y de grupo
- La aplicación de métodos y procedimientos de adaptación de la enseñanza y de diferenciación del currículo
- El apoyo de padres y profesores

En este mismo contexto, Roegiers (2016) señala que el carácter inclusivo responde esencialmente a un deseo de justicia social, a garantizar más equidad. Así mismo, menciona que el carácter inclusivo va muy de la mano a la preocupación por no excluir a ningún estudiante en el proceso de escolarización y luchar contra todo proceso de exclusión escolar, en este sentido el autor cita a Operti y Belalcàzar (2008) cuando indican que:

La educación para la inclusión es una preocupación que inspira y estimula el proceso de reforma educativa en curso en las regiones desarrolladas y en desarrollo. La educación para la inclusión es un concepto en evolución que sirve para guiar las estrategias de las reformas educativas mediante el examen de las causas y consecuencias de la exclusión en el marco global de los objetivos de la EPT, así como el diseño de la educación como un derecho humano (p.51).

Se entiende entonces a la inclusión educativa como un proceso en busca de garantizar el aprendizaje, igualdad de oportunidades y la participación de los estudiantes en las diferentes instituciones educativas, llevando a cabo una rutina diferente que consiste en realizar adecuaciones, adaptaciones y cierto grado de flexibilidad dentro de los contenidos temáticos es, además, una ardua tarea en equipo donde cada uno de los participantes llevan su propia responsabilidad y satisfacción al respecto, y ahí es donde destaca la importancia de llevar a cabo esta investigación para conocer cuál es el proceso de inclusión dentro de la escuela secundaria regular con alumnos que presentan diferentes NEE como los que enfrentan barreras para el aprendizaje.

2.2.1 Antecedentes – evolución histórica

La educación inclusiva ha pasado por varias etapas a través del tiempo y diferentes autores tratan de explicar su evolución histórica desde su perspectiva a través del análisis y la reflexión de los acontecimientos que se suscitaron y fueron marcando la pauta para lograr lo que actualmente conocemos como el significado de una educación inclusiva.

Ramírez (2015) contempla el término de inclusión partiendo de la narrativa histórica durante la Edad Antigua, donde se preparaban a los hombres para la guerra y las artes, a las mujeres en cambio se les preparaba para los quehaceres del hogar y atender a la familia, dejándolas fuera de la enseñanza, la exclusión se daba lugar cuando algún hombre presentaba alguna discapacidad o limitante para entrar a estas doctrinas, como deficiencias cognoscitivas, físicas, religiosas, económicas, entre otras, lo que les imposibilitaba tener acceso a una formación integral y aislándolos de la sociedad.

En ese mismo contexto Aguilar (2004) señala “la existencia de tres modelos que explican la evolución de la educación inclusiva a partir de diferentes momentos históricos inmersos en las corrientes económicas, políticas y sociales de la época, el tradicional, el rehabilitador y el de autonomía personal” (p.1). En el modelo tradicional el autor plantea que las personas con discapacidad fueron excluidas, rechazadas y marginadas por la misma sociedad, retoma una parte de la historia antigua en la sociedad espartana donde las leyes permitían que los recién nacidos que presentaban alguna debilidad o malformación fueran asesinados, para posteriormente ser juzgados de infanticidio por la iglesia y pasar de una postura de inocentes a otra de personas sobrenaturales o malditos, acto seguido, con la aparición del cristianismo se dio paso a los asilos donde recluían a las personas que presentaban discapacidad y más adelante surgen los hospitales creando las condiciones para asistir a los enfermos mentales; posteriormente aparece la visión de la educación para personas con discapacidad pero aún seguían manteniéndolos alejados de la sociedad por ser considerados como anormales, surgiendo con ellos la Educación Especial. En lo que refiere al

modelo rehabilitador, Aguilar señala que la educación Especial estaba vinculada a la psicología y la pedagogía, y se usaba básicamente para la clasificación de las deficiencias y los modelos de aprendizaje, posteriormente se suma lo que hoy entendemos como integración educativa a raíz de una preocupación social porque los niños sean atendidos en instituciones específicas y no en escuelas regulares como los demás, no obstante los avances alcanzados no fueron suficientes ya que los alumnos con discapacidades dentro de las escuelas regulares eran tratados como inferiores o diferentes siendo excluidos y segregados, situación que dio pie al término de Necesidades Educativas Especiales como una alternativa a las denominaciones anteriores, acarreando no solamente un cambio en el lenguaje sino una profunda comprensión conceptual en relación a las características y necesidades de los alumnos, relacionándolo con una situación de aprendizaje y no de desorden. Finalmente, indica la autora que el modelo de la autonomía personal, se preocupa por el entorno de los alumnos ya que es ahí mismo donde se desarrolla la dependencia, se busca que los alumnos logren su independencia teniendo derecho a las mismas oportunidades que los demás, buscando la equidad y la inclusión en los diferentes contextos, oponiéndose a la segregación y exclusión en la educación, donde cambia la visión y no son los alumnos los que deben adaptarse a las escuelas, sino que es el sistema el que se debe transformar para atender a la diversidad con calidad.

Continuando con la educación Inclusiva, la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) hace un llamado a la educación equitativa sentando las bases de la educación inclusiva no solo para las personas con discapacidad, sino hacia otros grupos que requirieren una educación pertinente, acorde a sus necesidades y objetivos de desarrollo individuales y colectivos. Del mismo modo, el Foro Mundial Sobre Educación (UNESCO 2000, como se cita en Martínez, 2018), introdujo el concepto de inclusión educativa como condición de una educación para todos sugiriendo la responsabilidad de los Estados para responder con flexibilidad a las circunstancias y necesidades que presenten los alumnos, especialmente en aquellos niños y jóvenes indígenas que

además tengan alguna discapacidad o que estén en condición de pobreza, marginación o vulnerabilidad.

La educación inclusiva entonces, ha logrado disminuir la exclusión, como resultado de procesos y decisiones políticas y económicas, así como históricas y culturales que han generado contextos diferentes que afectan a grupos específicos considerados como desiguales. El cumplimiento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad no solo abarca retos contextuales y de presupuesto, sino de la funcionabilidad y cohesión interna, por lo que se debe prestar mayor atención a los siguientes elementos: adecuación curricular y materiales educativos, dignificar los espacios educativos, fortalecimiento de la formación docente y distribución equitativa de los recursos asignados a la educación (Martínez, 2018).

En México la escuela inclusiva no surge de la noche a la mañana, sino que se ha recorrido un largo camino según la perspectiva de Juárez, et al. (2010), quienes plantean que el camino trazado ha sido “desde la idea de educación especial, a la de escuela de enseñanza especial, pasando por la escuela de integración, atención a personas con necesidades especiales de aprendizaje y llegando a la idea contemporánea de escuela inclusiva” (p. 43). Para los autores la escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, debe respetar la diversidad y atender a las necesidades de cada uno de forma diferencial, además debe ser un espacio de integración social, donde los alumnos convivan e interactúen con personas provenientes de otros grupos sociales y aprendan a respetar y valorar a todos por igual, se busca también, una mayor calidad educativa para lograr una plena participación e integración dentro de la sociedad y del mundo actual (Juárez, et al., 2010).

Una educación inclusiva se basa en el derecho de los niños a recibir una educación de calidad e integral útil para toda la vida, prestando mayor atención a los grupos vulnerables buscando estrategias para desarrollar su potencial. En ese sentido, la educación inclusiva no se trata solamente de integrar a los alumnos con NEE dentro del contexto áulico, sino de ofrecer lo necesario para estar en igualdad

de condiciones en su proceso de aprendizaje y tener una educación integral y de calidad.

2.2.2 De la Integración a la Inclusión Educativa

La integración es un derecho humano y básico para proporcionar a los niños y niñas la posibilidad de formar parte de una sociedad más justa. De igual manera, el término integración educativa tiene relación con las acciones tomadas en un contexto histórico en la defensa de los derechos de las personas con necesidades educativas especiales a no ser excluidas del sistema y de tener acceso a una educación de calidad y a espacios de participación e integración social. Es un proceso que implica que todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación, otorgando lo necesario para tener acceso a las mismas oportunidades en un mismo sistema educativo (SEP, 2002).

De acuerdo con la SEP (2006) fue a partir de 1993 como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación que:

Se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promoviendo la integración educativa y la reestructuración de los servicios de educación especial que existían en ese momento, con el propósito de combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación que implicaba el atender a los niños con discapacidad separados del resto de la población infantil y de las escuelas de educación básica general. La reorientación logró el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y el

derecho de todos a una educación de calidad propiciando el máximo desarrollo de sus potencialidades, lo cual trajo como resultado la transformación de las concepciones sobre la función de los servicios de educación especial y surgió el concepto de Necesidades Educativas Especiales en la década de los sesentas (p. 13).

A partir de la reorientación de los servicios de educación especial y el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, se definió la integración educativa como:

El acceso, al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. Las estrategias para acceder a dicho currículo podían ser los servicios escolarizados de educación especial o la escuela regular, con el apoyo psicopedagógico de personal especializado (SEP, 1995, p. 24).

Atendiendo a la reorientación de los servicios de educación especial, la reorganización de dichos servicios se realizó del modo siguiente:

- Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM) ofreciendo atención en los distintos niveles de educación básica, con adaptaciones, planes y programas de estudio y organización de grupos/grados con distintas discapacidades en el mismo centro.
- Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con la finalidad de integrar a los niños y niñas con NEE en las aulas de escuelas de educación inicial y básica regular.
- Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.

- Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños

En 1997 la Secretaria de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), convocaron a la Conferencia Nacional “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad” con el propósito de unificar criterios en torno a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales y conocer el estado de la integración educativa en diferentes entidades del país (SEP, 2006). El derecho a la integración se reconocía constitucionalmente en el artículo Tercero Constitucional, pero su cumplimiento se veía limitado a grupos de personas que presentaban alguna discapacidad considerándolos como fuera de lo “normal” y no eran considerados parte de la educación regular, lo cual fue considerado como un fracaso de la integración educativa y se dio paso a la escuela inclusiva.

Ante la insatisfacción del termino de integración, Lewis (como se cita en Cardona, 2006) menciona dos frases que proporcionan las bases para el nuevo termino: “Que la inclusión va más allá del simple concepto de integración y que la integración reconoce una historia de exclusión que debe ser superada” (p.119). Lo anterior implica hacer cambios culturales donde se permita la participación de todas las personas, valorándolas y haciéndolas sentir parte de una misma sociedad equitativa y respetuosa. “Lo primordial, desde la perspectiva de la inclusión, es redefinir estos conceptos para que las personas sean valoradas por lo que son, más que por ser diferentes” (Florian como se cita en Cardona, 2006. p.119).

El desarrollo de la integración evolucionó y se pretendía sustituir el término de integración por inclusión, lo cual surge como una necesidad de mejorar y ofrecer una mayor calidad en la práctica de la inclusión educativa, que constituye un enfoque basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y como consecuencia, mejorar el desarrollo humano. La escuela inclusiva ha recorrido un largo camino iniciando desde la

educación especial, a la de escuela de enseñanza especial, la escuela de integración, atención a personas con necesidades especiales de aprendizaje y llegando a la escuela inclusiva que se conoce actualmente. Otro aspecto importante, constituye el antecedente de la Conferencia Internacional sobre “Educación para Todos” (EPT) de Jomtien (UNESCO, 1990) ello es importante ya que representó un parteaguas en la historia de la educación inclusiva marcando la diferencia entre esta y la integración educativa, proponiendo lo siguiente:

La escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, respetando la diversidad y atendiendo a las necesidades de cada uno de forma diferencial, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al “diferente”. Se busca la mayor calidad educativa para todos, para lograr su plena participación e integración social y productiva en el mundo adulto. (Juárez, et al., 2010, p. 46).

Atendiendo al derecho de igualdad y oportunidades para todos en un espacio de integración social, hoy en día la educación básica cuenta con los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con personal capacitado en educación especial para brindar apoyo a los alumnos inscritos y que presentan alguna NEE para poder acceder al currículo atendiendo al compromiso de brindar una educación para todos y el reconocimiento de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales.

2.2.3 Marco jurídico

En México y el mundo se han implementado constantes cambios en la educación, dando auge a la educación inclusiva y con ello a las leyes que rigen o apoyan la inclusión de los niños y niñas con NEE, así mismo, se busca alcanzar los objetivos de la inclusión educativa enseñando de una manera donde se les otorgue a los estudiantes aquello necesario para lograr los aprendizajes significativos, integrándolos con igualdad de derechos respaldados por el marco

legal de la educación. En la figura 3 se presentan las políticas educativas internacionales y nacionales sobre la inclusión.

Figura 3. Políticas Educativas Internacionales y Nacionales.



Nota: Elaboración propia con información obtenida de la SEP, 2014. Política Educativa-Educación Especial.

2.2.3.1 Acuerdos en el marco internacional

A continuación, se describe cada uno de los acuerdos en el marco internacional para el logro de la inclusión de los alumnos con NEE, luchando por sus derechos a la igualdad de oportunidades y equidad:

- *Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, 1990.*

Se aprobó la Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño.

- *Declaración de las Naciones Unidas: Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, 1993.*

Representan el firme compromiso moral y político de los gobiernos respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

- *Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca 1994.*

Señala que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales.

- *Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Declaración de Jomtien, Tailandia, 1999-Dakar, 2000.*

Aprueba el objetivo de la “Educación para todos en el año 2000”. Compromiso para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfagan realmente en todos los países.

- *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas, 2006.*

Señala un cambio paradigmático de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad.

- *48va. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 2008.*

Se realiza la propuesta: “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”.

- *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. UNESCO, 2015.*

Establece el compromiso de los gobiernos de garantizar una educación inclusiva y equitativa, además de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

2.2.3.2 Leyes nacionales

Las leyes nacionales son normas y acuerdos que trabajan por una educación de calidad para todos, buscan asegurar la igualdad de oportunidades y la inclusión de los alumnos con NEE en el ámbito escolar y social, tal como se describe a continuación:

- *Artículo 3º de la Constitución Política Mexicana*

Establece que la educación impartida por el Estado será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; (Adicionada mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917. Párr. 65).

- *Plan y Programa de Estudios, 2011.*

Pretende elevar la calidad educativa, colocando en el centro del acto educativo al alumno, el logro de los aprendizajes, los estándares curriculares y favoreciendo el desarrollo de competencias que les permitan alcanzar un perfil de egreso de Educación Básica.

- *Ley General de las Niñas, Niños y Adolescentes 2014.*

La ley enfatiza que niñas, niños y adolescentes tienen derecho al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales como el acceso a la alimentación, la educación y a la atención médica sin importar su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, género, preferencia sexual, estado civil, religión, opinión, condición económica, circunstancias de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra condición atribuible a ellos mismos o a su madre, padre, tutor o persona que los tenga

bajo guarda y custodia, o a otros miembros de su familia. Todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir incluidos en la comunidad.

- *Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (20018)*

El objeto de la misma es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.

- *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2018.*

El Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

- *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, 2019.*

Contribuir al bienestar social e igualdad mediante el apoyo a instituciones de educación básica, media superior y superior; a fin de que cuenten con una infraestructura adaptada, equipamiento y acciones de fortalecimiento que faciliten la atención de la población en contexto de vulnerabilidad, eliminando las barreras para el aprendizaje que limitan su acceso a los servicios educativos.

- *Ley General de Educación (2019) Título III, capítulo VIII señala que:*

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

- *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva 2019.*

Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca

el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.

- *Plan Nacional de Desarrollo, 2019-2024.*

Se ha propuesto no excluir a nadie del desarrollo nacional. Los principios rectores Nada, al margen de la ley; por encima de la ley, nadie y No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera, fundamentan que la acción pública se desempeñará con estricto acatamiento al orden legal y en observancia a los derechos humanos de los grupos sociales que han sido excluidos y discriminados históricamente y de manera reiterada, entre ellos, niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

2.2.4 Índice de Inclusión

La Educación Inclusiva se refiere a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminaciones, sin etiquetas y sin ser segregados del currículo y de las actividades educativas; requiere de un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas e involucra el desarrollo de las escuelas, tanto de sus docentes como del propio alumnado (SEP, 2012).

Booth y Ainscow (2000) presentan su percepción acerca del término de inclusión señalando lo siguiente:

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura

escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación (p. 5).

Agregan Booth y Ainscow (2000), que la inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros (p. 8).

Las escuelas inclusivas ofrecen lo necesario para asegurar la igualdad de oportunidades y una plena participación de todos, ofrecen una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y van un poco adelante para formar sociedades más inclusivas y democráticas. La inclusión debe ser un proceso de desarrollo sin fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras para el aprendizaje y la participación que dificulten el aprendizaje, por lo que Booth y Ainscow (2000) plantean que “la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no solo favorece el desarrollo de este sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos” (p. 6).

Como se observa en la tabla 3 los autores proponen tres dimensiones para orientar la reflexión hacia los cambios que se deben llevar a cabo en las escuelas a través del desarrollo de las culturas inclusivas que produzcan cambio en las políticas y en las prácticas facilitando así el aprendizaje y la enseñanza.

El índice de inclusión no solo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo en la educación, sino que, además, tiene la finalidad de generar cambios en la cultura y los valores de toda la comunidad escolar, adoptando prácticas inclusivas. Los autores resaltan que la cultura de las escuelas es un factor importante que permite facilitar o limitar el aprendizaje y la enseñanza, y es a través de culturas inclusivas que se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas que pueden mantenerse y transmitirse de generación en generación.

Tabla 3

Índice de inclusión sobre cultura, políticas y prácticas inclusivas dentro de las escuelas de educación básica.

Dimensión A: Crear culturas inclusivas	Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas	Dimensión C: Desarrollar practicas inclusivas
Creación de una comunidad escolar segura	Asegurar que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela	Prácticas educativas que reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela
Desarrollo de valores inclusivos	Mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	Asegurará que las actividades dentro y fuera del aula promuevan la participación de todo el alumnado
Principios que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares	Apoyo a las actividades que aumenten la capacidad de dar respuesta a la diversidad.	Orquestar el aprendizaje y superar las barreras de aprendizaje y la participación. *Gestionar recursos para mantener el aprendizaje.

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de Booth y Ainscow (2000). Índice de inclusión. (p.14).

Finalmente, Booth y Ainscow (2000) señalan que con mucha frecuencia se encuentran escuelas que aparentemente son exitosas incluyendo estudiantes que presentan alguna discapacidad, y piensan que están incluidos con el simple hecho de pertenecer a ellas, sin prestar atención a la dirección o camino que debe tomar el cambio para atender las diferentes necesidades educativas del alumno, considerando que estas pueden ser amplias y muy variadas y que mejoran de manera gradual al responder a su diversidad.

2.3 Barreras para el aprendizaje

Este concepto refiere a los obstáculos que dificultan el proceso de aprendizaje de los alumnos, pueden ser personas, políticas, instituciones, culturas

o circunstancias sociales y económicas y afectan a sus vidas durante su trayecto educativo. Según Echeita (2002), bajo este concepto se pone énfasis en el contexto social en el cual se desenvuelve el estudiantado con discapacidad: el contexto puede convertirse en una fuente de desventaja o bien, de aceptación de las diferencias para, a partir de ello, definir estrategias de apoyo. Echeita (2013) también señala “a las culturas escolares al presentar distintos tipos de barreras, limitando la presencia y el aprendizaje del cuerpo estudiantil con algún tipo de discapacidad, en relación con las condiciones de sus pares” (p. 108).

En este contexto, se entiende a las Barreras para el aprendizaje como aquellos factores del contexto que limitan o dificultan el acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, se presentan en relación a la interacción dentro de un contexto social, político, institucional, cultural, etc. En este sentido y desde otra perspectiva, De Asís Roig (2005) plantea al concepto de barrera como “todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p. 51).

En función de lo anterior, la SEP (2018) en su documento Modelos de atención que sustentan la educación especial, señala la existencia de barreras que limitan el aprendizaje y la participación, entre ellas, las de alumnos que presentan NEE quienes requieren de adecuaciones significativas y apoyos generalizados y/o permanentes, por lo cual es importante que se identifiquen aquellas barreras para que los alumnos alcancen los propósitos educativos asegurando su autónoma convivencia social y productiva, y mejorando su calidad de vida (SEP, 2018. p 18).

La SEP (2012) señala que la educación inclusiva consiste en:

La realización de un análisis, evaluación y sistematización de información, para reconocer aquellas situaciones o condiciones (barreras) que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. Una vez identificadas se diseña una planeación que vertebra la acción creativa estratégica de los docentes para minimizarlas o eliminarlas y evitar así cualquier acto de discriminación o exclusión (p.28).

Existe una estrecha relación entre el concepto de discapacidad, barreras para el aprendizaje y participación social, lo cual lleva a comprender en la actualidad los entornos escolares inadecuados para lograr la participación y el aprendizaje de personas con discapacidad, por lo que es de suma importancia reconocer aquellos problemas de aprendizaje de los alumnos para poder darles respuesta y lograr integrar e incluir a los alumnos en las diferentes tareas educativas, ofreciendo igualdad de oportunidades y un aprendizaje significativo para su nivel y grado de estudios.

Booth y Ainscow (2000) señalan que el concepto de Necesidades Educativas Especiales actualmente es sustituido por el término de “Barreras para el aprendizaje y la participación” (p.23), lo cual implica que para lograr la inclusión se necesita identificar y minimizar las barreras y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: en las escuelas, comunidad, políticas locales y nacionales, también pueden ser un impedimento para el acceso a las escuelas o la participación en ellas. De acuerdo con el modelo social, “las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2000, p.19).

2.3.1 Necesidades Educativas Especiales

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) hace referencia a la atención brindada a los alumnos con algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje, es decir, aquellos alumnos que por diferentes motivos no van a la par de sus compañeros. Barraza (2002) define el término de NEE como:

Un constructo teórico pedagógico utilizado para apoyar la atención de niños con dificultades de aprendizaje en un modelo de intervención estrictamente educativo. Su carácter interactivo y relativo representa un avance substancial en el campo epistemológico y en el terreno pedagógico representa la más

clara concreción de los ideales de una escuela para todos, devolviendo a la escuela su compromiso con el aprendizaje del alumno (p.28)

De acuerdo con la UNESCO (1994) en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, las NEE son necesidades educativas específicas de cada estudiante, las cuales deben de ser atendidas dando respuesta a las particularidades del alumno para lograr un aprendizaje significativo, en ese contexto. De igual manera indica la UNESCO (1994) que este concepto se refiere a:

Todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... Esta idea ha llevado al de la escuela integradora... El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación y crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (p.6)

La presencia de Necesidades Educativas Especiales se identifica por alguna discapacidad, alteración o enfermedad; no así, las BAP son situaciones o factores que crean dificultades y obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje en el alumno y no le permiten avanzar en relación a los aprendizajes esperados.

En este sentido, se considera que un alumno presenta NEE cuando tiene dificultades para comprender los temas abordados, requiere una atención más personalizada, recursos y apoyos educativos especiales para acceder al currículo básico y a los niveles de desarrollo y conocimiento correspondiente según su edad y grado escolar. Por lo anterior se puede indicar que un alumno presenta NEE cuando al inicio o durante el trayecto escolar, requiere una mayor atención por

parte del docente y áreas de apoyo a la educación para poder cumplir con los estándares esperados por el sistema educativo.

Esta investigación se realizó para conocer el proceso de inclusión que se da dentro de la escuela secundaria regular, trabajando con la percepción de los docentes y personal de USAER sobre los tipos de NEE más recurrentes que se presentan en la institución educativa, los cuales son Problemas de aprendizaje (PA), Trastornos de Déficit de atención (TDA) y Discapacidad Intelectual (DI), pero también con aquellas otras que se puedan presentar de manera más esporádica como las Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) como la Discapacidad Sensorial (visual, auditiva), Trastornos del Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Múltiple (DM); así mismo, las Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) en las que se incluyen el Trastorno Específico de Lenguaje, Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención, Rendimiento Intelectual en Rango Límite (aprendizaje lento) con limitaciones significativas en la conducta adaptativa, Trastornos Emocionales, Trastornos Conductuales, privación socioeconómica y cultural, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente y drogadicción.

2.3.1.1 Problemas de aprendizaje (PA)

Samuel Kirk (citado en Acle y Olmos, 1998) define este trastorno como:

Un retardo, desorden o desarrollo tardío de uno o más de los procesos referentes al habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares. Y que resultan de una incapacidad psicológica causada posiblemente por una disfunción cerebral mínima y/o por un disturbio emocional (p. 15).

En este mismo contexto, López y Valenzuela (2015) hacen una decisión de los problemas de aprendizaje, los cuales:

Corresponden a un grupo de trastornos que se manifiesta por una dificultad específica, inesperada y persistente para adquirir habilidades académicas a

pesar de estar expuesto a una instrucción académica convencional, de tener una inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales (p. 46).

Bautista (2012), define a los problemas de aprendizaje como:

Desordenes que pueden afectar la habilidad de una persona para adquirir, entender, organizar, almacenar o usar información oral y no oral, afectando el aprendizaje de individuos que tienen un nivel de inteligencia promedio o superior al promedio. Afectan tanto a niños, adultos, y con frecuencia a niños más que a niñas (p. 16).

Por su parte, Diéguez y Álvarez (2010) especifican los problemas de aprendizaje como:

La incapacidad persistente, inesperada y específica para adquirir de forma eficiente determinadas habilidades académicas (ya sea lectura, escritura, cálculo, dibujo, etc.), y que ocurren a pesar de que el niño tenga una inteligencia normal, siga una escolarización adecuada y su entorno socio-cultural sea favorable (p. 43).

Así mismo, las Normas de acreditación, incorporación y revalidación (2018-2019) definen los Problemas de Aprendizaje como:

Las dificultades que se manifiestan al adquirir y desarrollar habilidades para escuchar (poner atención y descifrar un mensaje), leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. Están fuera de este concepto los educandos cuyas dificultades se deben a una discapacidad o a situaciones ambientales como: ausentismo, diferencias culturales o lingüísticas, rezago educativo, desnutrición, o bien cuando el alumno recibe una didáctica insuficiente o inadecuada. (p. 4).

Este concepto tiene un vínculo con este estudio, ya que los alumnos que presentan PA son parte de la diversidad que se atiende con mayor frecuencia dentro de la escuela secundaria, siendo uno de los más atendidos y focalizados.

2.3.1.2 Discapacidad Intelectual (DI)

La SEP (2016) define a la Discapacidad Intelectual como:

Aquella que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia) como en conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas) que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana. Restringiendo la participación comunitaria y en estrecha relación con las condiciones de los diferentes contextos en que se desenvuelve la persona. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años y su diagnóstico, pronóstico e intervención son diferentes para los que se realizan para la discapacidad mental y la discapacidad psicosocial (p. 11).

Así mismo, López y Valenzuela (2015) definen la discapacidad Intelectual como aquella “afectación antes denominada Retardo Mental, el nuevo término Discapacidad se alinea de mejor forma con el énfasis actual en las conductas funcionales y los factores contextuales. Es por naturaleza heterogénea, con una amplia gama de etiologías subyacentes” (p.44).

Para Juárez, et al. (2010) la Discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales (lenguaje, lectura y escritura y autodirección, entre otras), sociales (interpersonal, responsabilidad, autoestima y seguimiento de reglas, etcétera), y prácticas, por ejemplo: actividades de la vida diaria, manejo de dinero o habilidades ocupacionales. (p. 65).

Las Normas de acreditación, incorporación y revalidación (2018-2019) definen a la DI como:

Limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa; que se manifiestan en competencias tales como la comunicación, el cuidado

personal, la autorregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad, las habilidades sociales, las habilidades académicas funcionales, y para el ocio y el trabajo. (p.4).

La DI es una de las NEE que se presenta con mayor frecuencia dentro de la escuela secundaria, es por ello que se seleccionó para trabajarla en este estudio y conocer como son las estrategias y el manejo que se lleva a cabo con los alumnos que la presentan.

2.3.1.3 Trastornos de Déficit de atención (TDA)

Barkley (citado en Cuervo, 2016) define al TDA como un trastorno del cerebro ejecutivo que provoca la incapacidad del niño para inhibir o retrasar sus respuestas, para organizar y controlar su atención, su conducta o sus emociones y para hacer frente a las demandas que se le presentan. Se centran en el aquí y ahora; hacen lo que consideran interesante o entretenido en un momento determinado y tienden a evitar lo que no conlleva una recompensa inmediata. (P.12).

El TDA según el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM-V (2016) “se caracteriza por síntomas manifiestos de desatención y/o de impulsividad-hiperactividad. Se presentan subtipos para especificar la presentación del síntoma predominante: tipo con predominio del déficit de atención, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo y tipo combinado” (P. 40).

Una definición que nos rige a nivel nacional, es la que nos brinda las Normas de acreditación, incorporación y revalidación, (2018-2019) cuando señalan que el TDA es:

Un trastorno del desarrollo neurológico cuyos síntomas se dividen en dos campos: inatención (incapacidad de resistirse a estímulos irrelevantes, en una tarea, por un periodo de tiempo más o menos largo) e hiperactividad/impulsividad (hiperactividad: alto nivel de actividad

motora/impulsividad: dificultad de autocontrol en sus emociones, pensamientos y conductas). Estos síntomas se presentan con mayor intensidad y frecuencia de lo esperado para su edad y nivel de desarrollo, de tal forma que interfieren de manera negativa en su aprendizaje y/o comportamiento. (p.11)

2.3.1.4 Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Los modelos de atención de Educación Especial en México, se enfocan en ayudar a los estudiantes a comprender los desafíos de la educación especial en el marco de la educación inclusiva, de la política educativa y del currículo de la educación básica, así como la función que desarrollarán como docentes de apoyo o de aula de clase, para atender la diversidad y acercarse al derecho universal de la educación (SEP, 2018, p. 6).

Como parte de este modelo de atención, las USAER son un servicio de apoyo destinado a favorecer el proceso de inclusión educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y prioritariamente aquellas asociadas a la discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación básica de los diferentes niveles y modalidades educativas. Se enfocan en ayudar a los estudiantes a comprender los desafíos de la educación especial en el marco de la educación inclusiva, de la política educativa y del currículo de la educación básica, así como la función que desarrollarán como docentes de apoyo o de aula de clase, para atender la diversidad y acercarse al derecho universal de la educación (SEP, 2018, p. 6).

Estas unidades de apoyo a las escuelas de educación regular ofrecen en conjunto espacios de inclusión a alumnos con NEE con el compromiso y responsabilidad de reconocer el derecho de los niños y niñas a recibir una educación de calidad con igualdad de oportunidades y la no discriminación. USAER forma parte de los servicios de apoyo a la educación regular como otras

instancias, tales como los Centros de Atención Múltiple (CAM) que son servicios educativos escolarizados, las Unidades de Orientación al Público (UOP) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

La Dirección de educación Especial define a la USAER en su Modelo de Atención de los Servicios de educación Especial (SEP, 2011), como:

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. 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 aquellos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje. (p. 15).

Las USAER se crearon para orientar, apoyar y asesorar a los docentes regulares para lograr la integración e inclusión de los alumnos con requerimientos de los servicios de educación Especial, considerando sus necesidades y características especiales, sus estilos de aprendizaje, su contorno y porque no, sus gustos y motivaciones para aprender. En relación a lo anterior la SEP (2006) señala:

Las USAER tienen como misión primordial ofrecer apoyo, asesoramiento y orientación a la escuela de educación básica para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas tanto a discapacidad como aptitudes sobresalientes, en pro de su integración (inclusión educativa). Por este motivo es de vital importancia que estas unidades, doten a las escuelas, a su personal y padres de familia, de

estrategias para atender a aquellos alumnos que presentan estas características. Al hablar de la atención específica de estudiantes que presentan aptitudes sobresalientes, las USAER retoman, en general, el mismo modelo de atención que se considera para atender a aquellos con discapacidad u otra condición (p.15)

En función de lo anterior, cobra importancia el trabajo de las USAER en colaboración con los docentes para identificar las barreras de aprendizaje que enfrenta el alumnado, a través de análisis de contexto familiar, escolar y áulico para identificar las BAP a través del Plan de Intervención que se desarrolla, además del diagnóstico médico, examen físico o neurológico y algunas otras pruebas si se requieren, para de ahí partir y posteriormente establecer un plan de trabajo identificando y fortaleciendo los apoyos e intervenciones necesarias para ayudar al alumno que presenta alguna NEE; otro punto importante es el apoyo que se le brinda al familiar explicándole cual es el diagnóstico de su hijo, como se trabajará con él y cuáles son las expectativas a corto y largo tiempo, siempre buscando su beneficio con un trabajo en equipo de alumno, padres de familia, escuela y personal de USAER, que por lo general es integrado por el director, la maestra de apoyo, psicóloga y maestra de lenguaje, evitando con su trabajo que los alumnos caigan en la discriminación y exclusión, para dar paso a una educación factible para todos en un espacio formativo donde se construyen experiencias de aprendizaje de calidad.

2.4 Percepciones docentes sobre la inclusión educativa

Las percepciones y actitudes de los docentes sobre la inclusión son importantes y variadas, de ellas depende el desempeño adecuado para los alumnos con alguna NEE, y el éxito en el proceso de inclusión educativa. Varias investigaciones sobre el tema señalan que las percepciones son muy diferentes sobre las prácticas inclusivas y la manera de interactuar de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.

En un estudio realizado por Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017) con relación a la percepción docente sobre las prácticas inclusivas en la escuela secundaria señalan que:

No hay diferencias significativas en la percepción de la comunidad acerca de la cultura. En general, los participantes identifican que la cultura educativa es inclusiva y se vive frecuentemente. En relación con las prácticas inclusivas, se identificó que la comunidad en general percibe que con frecuencia éstas se desarrollan en la institución. Sin embargo, se identificaron diferencias significativas en las percepciones de los diferentes agentes de la comunidad educativa en relación con la movilización de los recursos (p. 11).

A diferencia de lo planteado por Mateus, et al. (2017) en el estudio de Mellado, Chacón, Hueche y Aravena (2016) los autores encontraron que, en relación a las percepciones docentes, “estos tienden a segregar recurrentemente al alumnado con alguna NEE, manifestando también escasas estrategias didácticas para alcanzar un aprendizaje significativo, dejándolos fuera de la interacción social y la participación asertiva” (p.11).

Por su parte, González, Martín, Poy y Genaro (2016) indican que todo sistema educativo debe estar preparado para dar respuesta a la diversidad del alumnado potencializando sus capacidades y facilitando la comprensión de los aprendizajes establecidos para cada nivel educativo, es ahí donde radica la importancia de los docentes y la actitud y preparación que estos demuestran para realizar su trabajo. En su estudio González, et al. (2016) destacan la importancia de analizar las actitudes y necesidades formativas del profesorado en relación a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, obteniendo como resultado la existencia de necesidades relacionadas con la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos y en particular con la formación en metodologías de trabajo inclusivas y las estrategias adecuadas para abordar todo el proceso.

Ahora bien, Chiner (2011) indica que las percepciones y actitudes de los docentes son muy variantes en función de la etapa educativa para la cual laboran, siendo los docentes de educación infantil y primaria quienes se muestran más a

favor de la inclusión que los de secundaria. Para Chiner, el grado de formación no parece guardar relación con las percepciones o actitudes de los docentes como tampoco el tiempo que disponen para atender a la diversidad y el factor económico es un motivante docente hacia la inclusión y que factores como la experiencia docente y género no afectan dichas percepciones y actitudes. En lo que se refiere a las estrategias y prácticas inclusivas se consideran con un uso moderadas, siendo las adaptaciones de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes las que se emplean con mayor frecuencia y las estrategias de agrupamiento en menor grado, y los docentes que muestran una actitud favorable hacia la inclusión utilizan con mayor frecuencia estrategias de evaluación formativa y de agrupamiento (Chiner, 2011).

En este mismo contexto, Moliner y Moliner. (2010) encuentran que el término de diversidad ha evolucionado a través de los años, pasando desde los segregacionistas que consideraban a la diversidad como un déficit, a un modelo inclusivo intercultural con una concepción de la diversidad más dinámica, abierta y enriquecedora. A través del análisis señalan que el profesorado valora a la diversidad de forma diferente, no existe unanimidad y el concepto adquiere matices tanto positivos como negativos; en relación a las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado, indican que incidieron en los siguientes aspectos: en el reconocimiento de las características comunes entre personas de distintas culturas, la percepción de estas similitudes como elementos que permiten el dialogo y el intercambio intercultural, además de aprender a respetar las diferencias de gustos, costumbres, modos de entender los problemas, etc. Y fomentar la convivencia positiva en el entorno escolar, social y laboral como enriquecimiento y aprendizaje cultural.

Para concluir, Granada, Pomés y Sanhueza (2013) argumentan que la actitud del profesorado es fundamental en el proceso de inclusión educativa ya que estas pueden limitar o facilitar las prácticas inclusivas, ya que entre más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas del docente, menor será la probabilidad de que este manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa. En opinión

de los autores, “el asumir una cultura, políticas y prácticas más inclusivas significará entregarle apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan servir a todos sus estudiantes con mayor efectividad y calidad” (p. 51). Concluyen Granada, et al. (2013) que el poder lograr escuelas más inclusivas requiere de un tiempo necesario para integrar y asumir los cambios que demanda un sistema abierto a la diversidad, lo cual implica nuevas transformaciones en las políticas inclusivas, desde una cultura que acoge y se hace cargo de la diversidad con prácticas que responden a las distintas formas de aprender de la comunidad escolar, además los autores destacan que las actitudes de los profesores acerca de la inclusión educativa, entendidas como percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de las personas con NEE, ya que una actitud positiva hacia las practicas inclusivas favorece dicho proceso.

En conclusión, los factores que influyen en las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa son: La experiencia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las características de los estudiantes, el tiempo del que se dispone para implementar acciones educativas, los recursos con que se cuenta para facilitar el progreso del estudiante, que el profesor cuente con la posibilidad de generar adaptaciones curriculares y estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje, la formación profesional inicial del docente, que proporcione competencias para saber, hacer y ser en el ejercicio de la práctica docente y la capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos (Granada, et al., 2013).

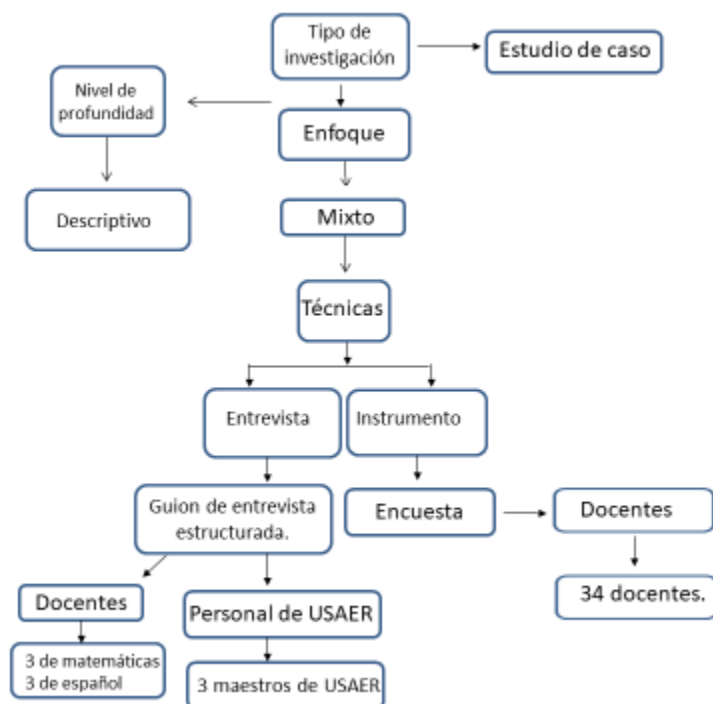
CAPITULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el marco metodológico del estudio, el cual se refiere al cómo se desarrolló el proceso de investigación, la muestra, el tipo y diseño del estudio, población, técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de datos y las técnicas para el análisis de la información. El diseño metodológico permitió dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de este trabajo, por un lado, conocer como es el proceso de inclusión dentro de una escuela secundaria regular y por otro, conocer la atención y las percepciones docentes sobre la inclusión educativa de alumnos que presentan NEE.

En relación a lo anterior se muestra de manera gráfica (Figura 4) el esquema metodológico que orientó el desarrollo del presente estudio.

Figura 4. Esquema Metodologico.



López, C. (2019)

3.1. Especificación del tipo de estudio

Este trabajo es un estudio de caso, al elegir como unidad de análisis una escuela secundaria regular para realizar la investigación, como lo señala Young (citado en Arzaluz, 2005) el estudio de caso se refiere a:

Un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una unidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural —ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o una nación—. Cuando la unidad de estudio es una comunidad, sus instituciones sociales y sus miembros se convierten en las situaciones del caso o factores del mismo, porque se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total (p.112).

Hernández y Mendoza (citado en Hernández, et al. 2014) definen al estudio de caso como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p. 164).

Esta investigación se considera estudio de caso, debido a que se analizó una institución educativa para conocer el proceso de inclusión de alumnos con NEE, la percepción docente y del personal de USAER en torno a la situación planteada como objeto de estudio y la atención que se les brinda a los estudiantes con NEE, con una muestra representativa dentro de una escuela secundaria regular, con la finalidad de conocer de qué manera se les atiende y cuál es la percepción de los docentes y personal adscrito de USAER sobre el proceso de inclusión en relación a la cultura, políticas y prácticas inclusivas dentro de la institución.

La investigación tiene un enfoque mixto ya que analiza la atención y percepciones de los docentes y del personal adjunto de USAER de los alumnos que presentan NEE, en relación al proceso de inclusión dentro de la escuela secundaria regular utilizando como técnica la entrevista y un instrumento como es la encuesta para la recolección de información y todo ello cae dentro de un

enfoque mixto como lo define Hernández Sampieri y Mendoza (2008) a continuación:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 247).

Así mismo, Hernández, Fernández y Baptista (2014), explican la investigación cualitativa como “aquella que se enfoca en comprender fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 391). En este estudio se buscó conocer la forma como los docentes atienden y perciben el proceso de inclusión dentro de la escuela secundaria regular, obteniendo la información a través de sus puntos de vista, interpretaciones y significados al respecto.

La investigación tiene un alcance de profundidad del tipo descriptivo, ya que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista, (2010) y en este caso se pretende describir las percepciones docentes y del personal de USAER sobre la forma de trabajo para lograr la inclusión dentro de la escuela regular de alumnos focalizados con NEE, esto a partir de las variables e indicadores que se definieron para el diseño del instrumento de encuesta y del guion de entrevista para personal adscrito a la USAER y a docentes que se consideraron informantes claves. (Ver cuadro de Variable indicador pregunta de los tres instrumentos en anexos 1, 3 y 5).

3.2. Diseño

En opinión de Creswell (2012), los datos cuantitativos como cualitativos en conjunto, proporcionan una comprensión más completa de un problema de

investigación y es posible utilizar métodos mixtos cuando se desea proporcionar una perspectiva alternativa en un estudio. Con esta integración, se busca tener una representación más comprensiva del problema de investigación al proveer al análisis un contexto más amplio. Desde esta configuración, el diseño mixto es transformativo secuencial y como lo han indicado Hernández, et al. (2014) este diseño incluye dos etapas de recolección de datos y la prioridad o fase inicial puede ser la cuantitativa o la cualitativa, o bien, otorgarles a ambas la misma importancia y comenzar por alguna de ellas. Agregan los autores que sus resultados son integrados durante el proceso de interpretación y una característica de este diseño es que una perspectiva teórica amplia (teorización) que guía el estudio; en este caso el fundamento que orientó el diseño de los instrumentos, el levantamiento de los datos, su análisis y procesamiento, fue el interés central del estudio que estuvo marcado por el proceso de inclusión y atención educativa que brinda la institución a estudiantes que presentan NEE y enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

La predominancia del enfoque mixto secuencial fue la parte cualitativa, ya que las entrevistas a dos de los actores se hicieron usando esta perspectiva de investigación, pero también en el diseño de la encuesta se consideraron preguntas abiertas de tipo cualitativo. Sin embargo, la importancia de la perspectiva cuantitativa se utilizó para aprovechar la información de casi la totalidad de los docentes adscritos a la escuela en cuanto al tópico de interés de este estudio que es la educación inclusiva y el análisis de las preguntas planteadas con esta perspectiva, permitieron identificar hallazgos importantes, en los cuales se profundizó en su conocimiento mediante la perspectiva cualitativa a través de las entrevistas a seis docentes de español y seis de matemáticas de ambos turnos, además de tres maestros de USAER de ambos turnos.

La unidad de análisis se compone de las percepciones y opiniones de los docentes y personal de USAER de la secundaria sobre el proceso de inclusión dentro de la escuela durante el ciclo escolar 2019-2020.

En este estudio, en la fase cuantitativa se desarrolla una encuesta con escalamiento tipo Likert (ver Anexo 2); la fase cualitativa del estudio se integra por tres etapas; la primera se realiza mediante análisis de contenido a cuatro preguntas abiertas que se incluyeron en el diseño de la encuesta. El análisis cualitativo se orientó por un lenguaje descriptivo a partir de la fenomenología empírica, la cual se enfoca menos en la interpretación del investigador y más en describir las experiencias de los participantes (Hernández, et al., 2014).

En una segunda fase, el análisis se enriqueció con el acopio de información que se obtuvo mediante entrevistas a tres docentes de matemáticas y tres docentes de español de ambos turnos; finalmente, la tercera fase consistió en la aplicación de una entrevista tres a docentes de USAER del turno matutino y tres del vespertino que les dan clases a los alumnos seleccionados para esta investigación. El análisis se direccionó por la variable inclusión educativa definida inicialmente en el diseño de la encuesta, misma variable que también se utilizó para los indicadores que se contemplaron para la elaboración del guion de entrevista para los actores de las fases dos y tres (los cuadros de variable indicador pregunta para los tres instrumentos se encuentran como parte de los anexos 1, 3 y 5). Para la formulación de las entrevistas de estos actores, se consideraron los hallazgos más significativos que se obtuvieron en la interpretación cualitativa de las cuatro preguntas abiertas de la encuesta, tales como la preparación docente para atender a la diversidad, estrategias de trabajo y el trabajo colaborativo con el área de USAER, así como otras variables de interés que se determinaron a partir de los objetivos específicos del estudio, esto con el fin de enriquecer el análisis inicial, confrontar hallazgos y contar con una perspectiva más amplia del estudio.

3.3. Muestra

Gómez (2012), define el muestreo como “un instrumento de gran validez en la investigación, es el medio a través del cual el investigador, selecciona las unidades representativas para obtener los datos que le permitirán obtener

información acerca de la población a investigar” (p.34). Sin embargo, en la perspectiva de Hernández, et al. (2010), cuando se busca realizar un censo debemos incluir en el estudio todos los casos del universo o la población. De esta forma, la primera fase de investigación que es la parte cuantitativa, se buscó censar mediante la aplicación de la encuesta a 34 maestros de un total de 36 que conforman la plantilla docente, ya que por de incapacidades médicas y permisos no se pudo alcanzar el 100% de la población docente de la institución.

En relación a las fases dos y tres del estudio, es pertinente lo que han señalado Hernández, et al. (2014) cuando definen la muestra cualitativa como el “proceso cualitativo, grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (p. 384). En este caso se refiere a un muestreo cualitativo de un grupo de docentes y adjuntos de USAER que fueron quienes accedieron a indicar sus percepciones en lo general, del proceso de inclusión y de la atención a los alumnos con NEE que asisten a la escuela y de forma particular, de una subpoblación de seis estudiantes referenciados en esta investigación a través de los instrumentos en que se sustentaron las entrevistas con el fin de indagar aspectos de las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en la institución educativa.

En opinión de Hernández, et al. (2014), “en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia” (p.392). En función de lo que indican los autores, para la muestra cualitativa el tipo de muestreo fue no probabilístico o muestreo dirigido, ya que su finalidad no fue la generalización en términos de probabilidad.

Para Hernández, et al. (2014), este muestreo es útil para el diseño de estudios que no requieren tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa elección de casos con ciertas características específicas consideradas desde el planteamiento del problema. De acuerdo con los mismos autores, este muestreo es de gran valor ya que, al no intentar

generalizar los resultados, se logran obtener los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una riqueza para la recolección y el análisis de los datos. Desde esta perspectiva, es pertinente indicar que en las fases dos y tres de acopio de información, el muestreo fue dirigido ya que se seleccionaron los entrevistados en función de los intereses del investigador, debido a la función que realiza el personal de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, y en el caso de español y matemáticas, por ser las asignaturas a las que se les da seguimiento en alumnos con NEE.

3.4. Método (Procedimiento)

El proceso para obtener la información se desarrolló a través de la fuente de información utilizada en investigación social denominada datos primarios, “la cual consiste en obtener información mediante instrumentos elaborados por el propio investigador” (Gómez 2012, p.124). En este caso se utilizó dos tipos de entrevistas estructuradas, una dirigida a la totalidad de los docentes y otra a tres docentes de español, tres de matemáticas y tres de USAER considerados como claves para esta investigación y como instrumento la encuesta diseñados específicamente para conocer la atención brindada y las percepciones de los docentes sobre la cultura, las políticas y las prácticas educativas dentro de la escuela secundaria regular.

La elaboración de los instrumentos para la recolección de datos llevó su propio proceso de preparación, ya que implicó una fase de revisión bibliográfica sobre inclusión educativa para hacer la selección oportuna de preguntas que dieron respuesta a los objetivos establecidos en este trabajo de investigación.

A su vez la investigación busco generar homogeneidad entre las unidades de análisis, ya que representa aquellas unidades con un mismo perfil o características, o bien que comparten rasgos similares y su propósito consiste en centrarse en un tema de investigación o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social (Hernández, et al. 2014). Atendiendo a lo anterior, las unidades de análisis son los docentes y adjuntos de USAER que cumplen con el mismo

perfil y lo que se buscó fue conocer el proceso de inclusión, la atención y las percepciones que se dan dentro del mismo contexto escolar.

En lo que se refiere al método, este se llevó a cabo durante cuatro fases; la primera consistió en la elaboración de los instrumentos para recogida de datos, seleccionando finalmente el cuestionario (encuesta) y la entrevista a docentes y personal de USAER. Posteriormente, en la segunda fase se procedió a contactar a los docentes regulares y personal de USAER para aplicarles los cuestionarios y realizar las entrevistas conforme al guion ya elaborado para las mismas, explicándoles a los participantes del estudio, el motivo por el cual se llevaba a cabo la investigación y agradeciendo su participación de antemano. En la tercera fase se recogieron los instrumentos para continuar con la cuarta y última fase, que fue el análisis de la información que se obtuvo a través de la aplicación de instrumentos para la elaboración de resultados y conclusiones.

3.5. Técnica e instrumento.

Los instrumentos para la recolección de información sobre el proceso de inclusión, la atención y las percepciones docentes fueron las entrevistas y la encuesta, ya que se consideraron como los más apropiados de acuerdo a los objetivos específicos del estudio. Los cuestionarios se utilizan en encuestas de todo tipo, y se definen como el “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir y que deben ser congruentes con el planteamiento del problema” (Hernández, et al. 2014, p. 217).

Por su parte, Lundberg (citado en Gómez, 2012) señala lo siguiente en relación al cuestionario como instrumento de recolección de datos:

El cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran esenciales; permite, además, aislar ciertos problemas que nos interesan principalmente; reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio (p. 58).

De esta forma, el cuestionario de encuesta que se diseñó (ver formato en Anexo 2) constó de un total de 15 preguntas con escalamiento tipo Likert, y cuatro preguntas abiertas donde se cuestionó sobre los obstáculos a los que se tienen que enfrentar para lograr la inclusión con alumnos con NEE y sugerencias de mejora; las encuestas se aplicaron a 34 docentes que laboran dentro de la institución, con el objetivo de conocer cuáles son sus percepciones sobre el proceso de inclusión dentro de la Escuela Secundaria Técnica. El cuestionario está dividido en dos apartados y en el primero se indagan información general de los participantes. En el segundo apartado, las primeras ocho preguntas tienen relación con la preparación de la escuela en relación a la inclusión, continuando con siete preguntas que tuvieron la intención de conocer la percepción que tienen los docentes en relación con su preparación y atención a la diversidad y finalmente, cuatro preguntas abiertas para conocer las dificultades, estrategias y sugerencias en relación al proceso de inclusión dentro de la Escuela Secundaria Técnica (el Anexo 2 corresponde al diseño de la encuesta).

Por lo que se refiere a la entrevista, se puede decir que al igual que la observación, es de uso bastante común en los procesos de investigación, además según Gómez (2012) “la entrevista es la relación directa establecida entre el investigador y su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales” (p. 59), esta puede ser individual o colectiva y por su forma de estructuración puede clasificarse en libre o dirigida.

Por su parte, Hernández, et al (2014), definen a la entrevista como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) y otras. Las entrevistas se dividen en:

Estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas. En las primeras o entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir

preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla. (p.419).

Para complementar los hallazgos de la parte cuantitativa y obtener valoraciones más focalizadas y un seguimiento más puntual del proceso de inclusión educativa, se aplicaron entrevistas a informantes claves, tres docentes de español, tres de matemáticas y tres adscritos al departamento de USAER por turno, para conocer cómo es su forma de trabajo en relación al proceso de inclusión y atención a la diversidad. El guion de entrevista para el personal de USAER constó de diez preguntas abiertas (Anexo 4) para conocer como es su forma de trabajo con alumnos que presentan NEE. Por su parte, el guion de entrevista destinadas a los docentes de español y matemáticas de ambos turnos (Anexo 6) constó de seis preguntas focalizadas a los alumnos que presentan PA, DI y TDA para conocer las dificultades, estrategias y evaluaciones que utilizan a la hora de realizar su trabajo con estos alumnos dentro de la escuela secundaria técnica.

En la tabla 4 se muestra el cronograma de las fases de trabajo de la investigación que se llevó a cabo, considerando los tiempos que requirió cada una de ellas y una breve explicación del trabajo realizado.

Tabla 4

Cronograma de las fases de trabajo del proyecto de investigación en su componente recolección de información.

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
4 Semanas	2 Semanas	3 Semanas	6 Semanas
✓Elaboración de instrumentos para recogida de datos, cuestionario y entrevista.	✓Se contactaran a los docentes y personal de USAER para aplicar los cuestionarios y entrevistas.	✓Recolección de instrumentos para elaborar el análisis de resultados.	✓Análisis de instrumentos y elaboración de hallazgos y resultados.

Nota: Fases de trabajo de la recolección de datos. Elaboración propia (López, 2019).

CAPITULO IV

ANALISIS DE RESULTADOS

En el capítulo que se presenta a continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos de esta investigación. La misma se presenta conforme a los propósitos del estudio, declarados estos a través de las preguntas y objetivos de la investigación.

El levantamiento de los datos se realizó durante los periodos del 16 al 25 de octubre la primera parte, la cual consistió en la aplicación de 34 encuestas a docentes del plantel educativo y del 25 de noviembre al 6 de diciembre del 2019 la segunda aplicación que consistió en realización de entrevistas a doce docentes de español y matemáticas y seis adscritos de USAER de ambos turnos. Una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos, se procedió a realizar el análisis de la información mediante los programas Atlas Ti para la parte cualitativa y Excel para la cuantitativa, para obtener mayor exactitud en cuanto a los resultados obtenidos y mostrar las conclusiones de las percepciones docentes sobre el proceso de inclusión en la escuela secundaria.

Para la construcción del análisis se retomaron las respuestas del personal docente sustraídos de los reactivos con escalamiento tipo Likert para los datos cuantitativos y las preguntas abiertas que se incluyeron en el diseño de la encuesta, así como la entrevista semiestructurada dirigida a las docentes de español y matemáticas y personal de USAER, para la información cualitativa. Para la encuesta, se consideró aplicar la misma a la totalidad del personal de la institución, siendo este de 36 docentes regulares de la Escuela Secundaria Técnica Estatal #11, sin embargo, por cuestiones fuera del alcance del aplicador no se pudieron realizar la totalidad de ellas, quedando un total de 34 encuestas aplicadas, de las cuales 14 fueron mujeres y 20 hombres.

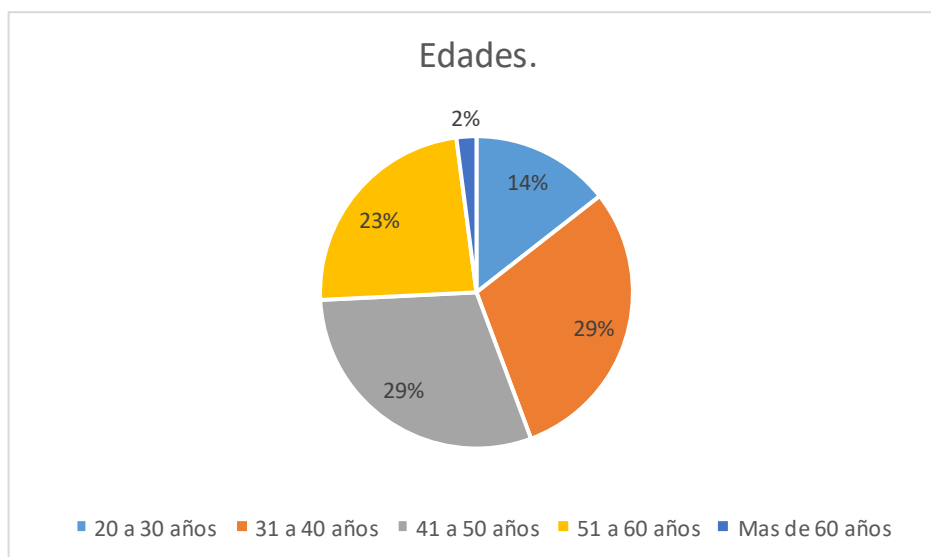
Para el caso de las entrevistas, se seleccionaron a informantes claves para la investigación, siendo el criterio que estos impartieran clase a alguno de los seis

alumnos con NEE que se seleccionaron para conocer las estrategias, modos de evaluación y procesos de inclusión que llevaban a cabo los docentes con estos estudiantes. Para cumplir con este propósito se entrevistó a seis docentes de español, seis de matemáticas y tres maestros de USAER de ambos turnos.

4.1 Análisis de encuesta dirigida a docentes

Es importante precisar que entre la población encuestada y conforme a la gráfica que se presenta como parte de la figura 5, se encontró que el 14% oscilan en un rango de edad entre los 20 y 30 años, el 29% están entre los 31 y 40 años, el 29% tienen entre los 41 y 50 años, el 23% se ubica entre los 51 y 60 años y solo el 2% tiene más de 60 años que es donde se concentra la menor cantidad de personas.

Figura 5. Edades de la población encuestada.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos aplicados en la encuesta.

En relación al género y de acuerdo a los datos de la gráfica de la figura 6, el 58% de los encuestados pertenecen al sexo masculino y el 42% al femenino.

Figura 6. Género de los encuestados.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos aplicados en la encuesta.

En lo que se refiere a su preparación profesional, en la gráfica de la figura 7, se muestra que el 61% de los docentes tiene un nivel de estudios de licenciatura, el 29% ha estudiado una maestría y solo el 8% un doctorado.

Figura 7. Preparación profesional de los encuestados.

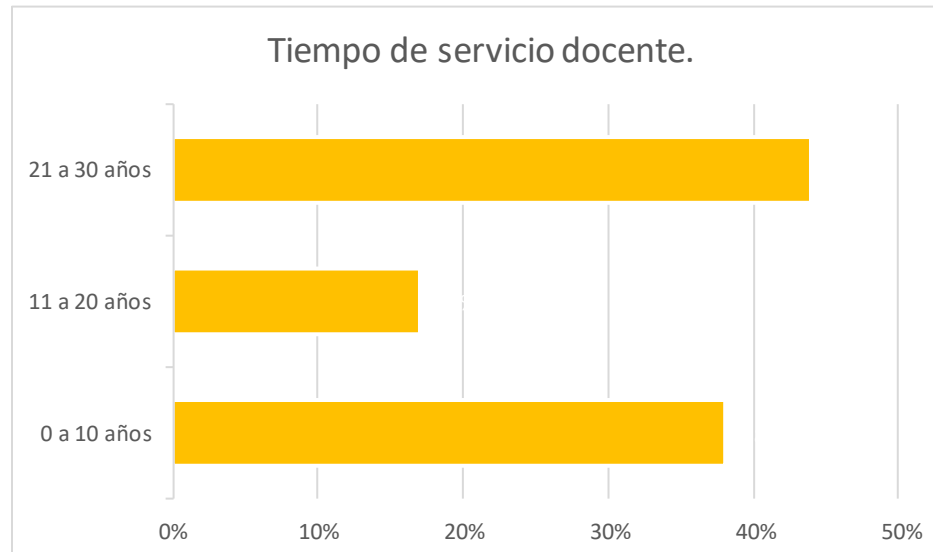


Nota: Elaboración propia a partir de los datos aplicados en la encuesta.

Finalmente, en la gráfica de la figura 8 se puede ver lo referente al tiempo de servicio docente que tienen los encuestados, hubo una población del 38% que

tiene entre 0 y 10 años de servicio, 17% entre los 11 y 20 años trabajando y un 44% tiene entre los 21 y 30 años de servicio laboral.

Figura 8. Tiempo de servicio docente de los encuestados.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos aplicados en la encuesta.

Para el diseño de la encuesta (ver en anexo 2) y el análisis de los elementos que intervienen en el proceso de inclusión en la escuela secundaria se consideró la variable educación inclusiva (tabla 5) con seis indicadores: (1) Atención a la inclusión educativa en la escuela, (2) Preparación docente para la atención a la diversidad, (3) Atención a la diversidad en el aula, (4) Dificultades para atender a la diversidad, (5) Estrategias para la atención a la diversidad y (6) Sugerencias de mejora (ver en anexo 1 cuadro de Variable Indicador Pregunta de la encuesta).

Tabla 5.

Variable e indicadores definidos en el diseño de la encuesta.

Variable	Indicadores
Educación inclusiva	Atención a la inclusión educativa en la escuela Preparación docente para la atención a la diversidad Atención a la diversidad en el aula Dificultades para atender a la diversidad Estrategias para la atención a la diversidad Sugerencias de mejora

4.2 Educación inclusiva

El análisis cuantitativo de los datos de la Tabla 6 corresponde a los porcentajes de los ítems más significativos de la variable de educación inclusiva, la cual es definida por Booth y Ainscow (2000) como un conjunto de procesos que también especifican la dirección que debe asumir el cambio, lo cual es importante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. Para los reactivos, se trabajó con cinco de los indicadores que se muestran en la tabla 5 y la escala de Likert indicó que el número 1 es completamente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

En base a los resultados del análisis cuantitativo que se muestran en la tabla 6, puede apreciarse que, en lo general, los docentes manifestaron una valoración diversa en las formulaciones mediante las cuales se evaluó la atención a la inclusión educativa en la escuela secundaria, ya que los participantes externaron con un 58.0% que están de acuerdo con la inclusión que se brinda dentro de la escuela secundaria, con un 35.8% señalaron que la escuela es reconocida por la comunidad educativa por su compromiso de atender a la diversidad de alumnos, así mismo, indicaron con un 55.0% que están indecisos en que las instrucciones brindadas son claras y sencillas para aquellos alumnos que más lo requieren en función de las BAP que enfrentan.

Tabla 6.

Resultados del análisis obtenido en la variable Educación Inclusiva.

Reactivo	Percepción en escala: 1 al 5		
	En desacuerdo (1-2)	Indeciso (3)	De acuerdo (4-5)
La escuela está abierta para recibir todo tipo de alumnado para su educación.	3.2%	38.8%	58.0%
La escuela es reconocida por la comunidad educativa por su compromiso de atender a la diversidad de alumnos.	24.4%	39.8%	35.8%
Se brindan instrucciones claras y sencillas a aquellos alumnos que más lo requieren en función de las BAP que enfrentan.	8.8%	55.0%	35.3%
El tiempo de clases es el necesario para realizar las actividades atendiendo a los estilos de aprendizaje de los alumnos que presentan NEE.	28.2%	26.0%	44.0%
Todo alumno que presenta NEE debe ser atendido en una escuela secundaria regular.	28.2%	44.0%	26.0%
Como docente cuento con la preparación suficiente para atender las BAP o NEE presentes en el aula.	68.0 %	24.0%	8.0%
Recibimos capacitación y actualización pertinente de forma constante para atender mejor a los estudiantes que enfrentan BAP.	66.0%	14.0%	20.0%
Se me dificulta realizar adecuaciones curriculares para una mejor atención a la diversidad.	50.0%	20.0%	30.0%

De igual forma, con un 44.0% la población encuestada precisó estar de acuerdo en que el tiempo de clases es el necesario para realizar las actividades atendiendo a los estilos de aprendizaje de los alumnos que presentan NEE, con el mismo porcentaje los docentes indicaron no estar de acuerdo ni en desacuerdo, con que todos los alumnos que presentan NEE deben ser atendidos en una escuela secundaria regular. De igual manera, el 66.0% de los participantes

manifestó estar en desacuerdo con las aseveraciones de sí como docentes cuentan con la preparación suficiente para atender las BAP o NEE presentes en el aula, y finalmente, se les preguntó si reciben capacitación y actualización pertinente de forma constante para atender mejor a los estudiantes que enfrentan BAP, a lo que la mitad de los encuestados respondió estar en desacuerdo.

Por otro lado, con un porcentaje de 38.8%, los docentes no se muestran convencidos con el compromiso por parte de la escuela para atender a la diversidad, indicando también el 8.8% de los docentes, su no convencimiento de que se brindan instrucciones claras y sencillas a aquellos alumnos que más lo requieren en función de las BAP que enfrentan, resaltando con un 28.2% que en su percepción el tiempo de las clases puede ser insuficiente para que los alumnos logran la comprensión o aprendizajes esperados. En este mismo sentir, el 72.2% de los encuestados están en desacuerdo o se muestran indecisos de que los alumnos que presentan NEE deban ser atendidos en una escuela regular. En lo que se refiere a la capacitación que reciben, el 80% se muestra en desacuerdo o indeciso a que posee una capacitación que le permita prepararse para ofrecer una atención de calidad a los alumnos que presentan NEE dentro de la escuela.

En relación al análisis de la información antes mencionada, se infiere que aún queda mucho trabajo por hacer dentro del proceso de inclusión en la escuela secundaria, ya que los docentes no se sienten cómodos con el trabajo que se realiza en la escuela en relación a la atención a la diversidad. Al respecto opinan que necesitan mayor capacitación y actualizaciones sobre el tema, mayor sensibilización de la comunidad y todo el apoyo requerido por parte de educación especial para enseñarles cómo manejar las diferentes discapacidades, entre otros factores importantes como el tiempo de clases y la atención personalizada que debe prestarse a los alumnos que así lo requieran.

Continuando con el análisis cuantitativo, la tabla 7 muestra el análisis obtenido en la variable inclusión educativa, donde se trabajó la escala de Likert con los siguientes ocho reactivos de la encuesta, utilizando los mismos cinco indicadores que se definieron para la única variable del instrumento (tabla 5), pero

el escalamiento fue distinto (Nunca a Siempre). El numero 1 representa el “Nunca” y el 5 el “Siempre”.

Tabla 7.

Resultados del análisis obtenido en la variable inclusión educativa.

Reactivo	Percepción en escala: 1 al 5		
	Nunca (1-2)	Ocasionalmente (3)	Siempre (4-5)
Elaboro un diagnóstico del grupo para detectar alumnos que enfrentan Barreras Para el Aprendizaje (BAP).	16.2%	17.0%	66.8%
Para la atención a las BAP realizo adecuaciones curriculares.	5.8%	20.3%	73.0%
Fomento el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo dentro del salón de clases.		5.8%	94.2%
Motivo y oriento a los padres de familia para que apoyen de mejor manera el aprendizaje de sus hijos, principalmente de quienes enfrentan BAP o NEE.	9.0%	23.0%	68.0%
Las acciones del personal directivo, muestran su compromiso con la perspectiva de una escuela inclusiva.		11.0%	89.0%
Todo alumno que enfrenta algún tipo de BAP está canalizado mediante USAER.	10.2%	75.0%	14.8%
Me resulta fundamental trabajar en coordinación con el personal de USAER para atender alumnos con NEE.	1.0%	5.8%	93.0%
Acudo a los padres de familia de los menores cuando se requiere una mejor atención de las BAP para lo cual es indispensable contar con su apoyo.	38.2%	29.5%	32.3%

En base a los resultados obtenidos que se visualizan en la tabla 7, puede indicarse que la mayoría de los docentes indicaron que realizan diagnósticos de grupo para detectar alumnos que enfrentan BAP, y así poder establecer una planeación acorde a los requerimientos del alumno, siendo el 66.8% que así lo

señaló, seguido por el 17% que respondió que ocasionalmente y el 16.2% nunca lo hace. En otra pregunta se cuestionó a los docentes si realizan adecuaciones curriculares para atender las BAP, a lo que la mayoría con un 73% respondió que siempre y el 5.8% resaltó que nunca las realizan en su función docente; por otra parte, el 94.2% indicó que se fomenta el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo dentro del salón de clases, y el 5.8% respondió que ocasionalmente se hace.

En otra de las preguntas sobre el nivel de preparación docente y atención a la diversidad, se indagó con los docentes su perspectiva sobre si se motiva y orienta a los padres de familia para que apoyen de mejor manera el aprendizaje de sus hijos, principalmente quienes presentan NEE o enfrentan BAP, teniendo como resultado el 68% que señaló hacerlo siempre, el 23% lo hace ocasionalmente y el 9% nunca lo hace. Otro de los cuestionamientos realizados fue si las acciones del personal directivo, muestran su compromiso con la perspectiva de una escuela inclusiva, teniendo como resultado el 89% que respondió que siempre y el 11% señaló que ocasionalmente. En lo que respecta a su apreciación sobre si todo alumno que enfrenta BAP debe estar canalizado a USAER, el 75% de ellos respondió que ocasionalmente.

Así mismo, se cuestionó sobre si consideraba fundamental trabajar en coordinación con el área de USAER para atender a alumnos con NEE, y el 93.0% manifestó que siempre se debe trabajar así, seguido por el 5.8% que dijo que ocasionalmente y solo el 1% contestó que nunca. Finalmente, se les cuestionó a los docentes si acuden a los padres de familia de los menores cuando se requiere una mejor atención de las BAP para lo cual es indispensable contar con su apoyo, teniendo como resultado el 32.3% que respondió que siempre lo hace, 29.5% lo hace de manera ocasional y el 38.2% nunca se acerca a los padres de familia para tratar este asunto.

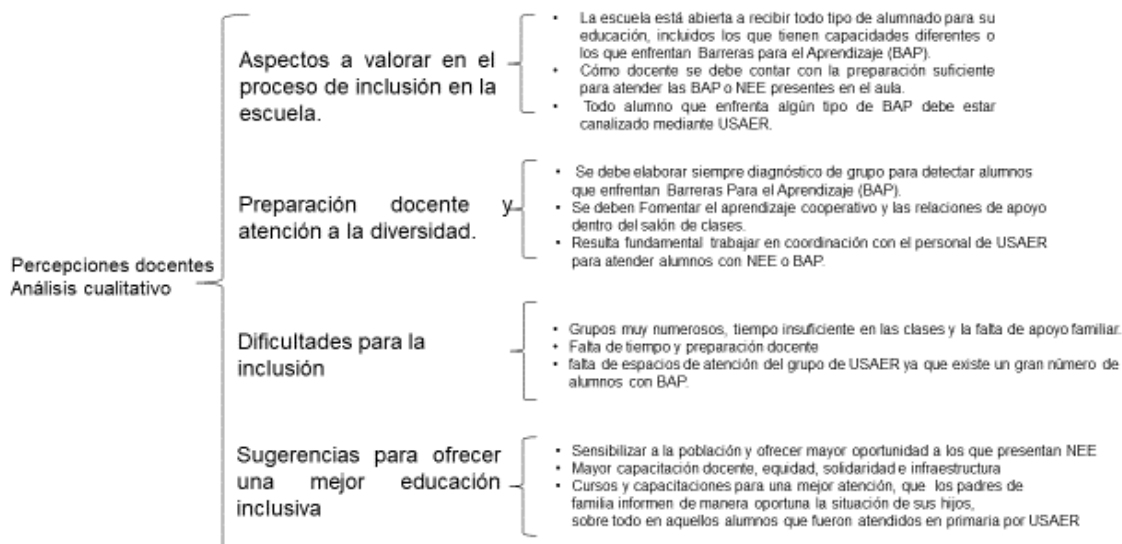
4.3 Relación de las percepciones docentes de los reactivos abiertos de la encuesta.

Finalmente, y en relación también a la encuesta (ver diseño en anexo 2) esta incluyó cuatro preguntas abiertas sobre las percepciones docentes las cuales estuvieron vinculadas con: (1) dificultades que han tenido para incluir a los alumnos que enfrentan BAP, (2) estrategias que incorporan como parte de los ajustes razonables en las planeaciones para una mejor atención a la diversidad, (3) principales obstáculos que existen en las escuelas para una mejor atención de alumnos con NEE y que enfrentan Barreras para el Aprendizaje, y (4) sugerencia que podrían realizar a efecto de ofrecer una educación inclusiva de mayor calidad.

El análisis cualitativo de las respuestas de los participantes (como se observa en la figura 9) se englobaron en cuatro categorías que fueron: (1) Aspectos a valorar en el proceso de inclusión dentro de la escuela, (2) Preparación docente y atención a la diversidad, (3) Dificultades para la inclusión y (4) Sugerencias para ofrecer una mejor educación inclusiva, de las cuales se obtuvieron las apreciaciones que se presentan como parte de la figura 9.

Es importante precisar que los testimonios de los docentes se abrevian con la letra D y un número, de forma tal que D4 significa que es el testimonio del docente cuatro, DU y un número se refiere a los docentes de USAER y finalmente, D.E docente de español y D.M docente de matemáticas con sus respectivos número que identifica al participante.

Figura 9. Categorías analíticas en Atlas Ti para el procesamiento cualitativo de cuatro preguntas abiertas de la encuesta.



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de resultados de los instrumentos de investigación aplicados.

Aspectos a valorar en el proceso de educación inclusiva en la escuela. Es importante que las escuelas estén siempre abiertas y en constante preparación para recibir a todo tipo de alumnado y ofrecer una educación inclusiva, por lo cual los docentes dieron algunos testimonios al respecto:

- ✚ La escuela está siempre abierta a recibir todo tipo de alumnado para su educación, incluyendo a los que tienen capacidades diferentes o Barreras para el Aprendizaje. (D4)
- ✚ Como docente se debe contar con la preparación suficiente para atender las BAP o las NEE presentes en el aula (D9)
- ✚ Todo alumno que presente algún tipo de BAP debe ser canalizado por USAER (D 17)

En ese contexto y atendiendo a las opiniones docentes, Onrubia (como se cita en Coll, 2010) señala que la educación inclusiva busca una transformación global de la escuela y los sistemas educativos que sitúe la capacidad de responder a la diversidad de manera no excluyente ni segregadora, y de promover el éxito escolar y la inclusión social en su totalidad, como ejes de la calidad de la enseñanza.

Preparación docente y atención a la diversidad. La formación docente sigue siendo considerada como el eje central de la educación inclusiva, si bien es cierto que la escuela debe estar abierta y preparada para recibir a todo tipo de alumnado que enfrente BAP, los docentes son quienes están al frente de esta situación al ser ellos quienes guían a los alumnos por el proceso de enseñanza aprendizaje, quienes además reconocen la importancia de dicha preparación al mencionar los siguientes puntos de vista:

- ✚ Se necesitan capacitaciones y actualización por parte del área de USAER y otras unidades externas para conocimiento de las NEE. (D 2).
- ✚ Debemos recibir cursos para poder atender a los alumnos de educación especial y material didáctico de acuerdo a su condición. (D5).
- ✚ Se debe elaborar siempre diagnóstico de grupo para detectar alumnos que enfrentan Barreras Para el Aprendizaje (BAP). (D25).
- ✚ Se deben Fomentar el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo dentro del salón de clases (D17).
- ✚ Resulta fundamental trabajar en coordinación con el personal de USAER para atender alumnos con NEE o BAP (D4).

En relación a las opiniones docentes sobre su preparación y atención a la diversidad, González, et al. (2016) indican que todo sistema educativo debe estar preparado para dar respuesta a la diversidad del alumnado potencializando sus capacidades y facilitando la comprensión de los aprendizajes establecidos para

cada nivel educativo, es ahí donde radica la importancia de los docentes y la actitud y preparación que estos demuestren para realizar su trabajo.

Por su parte, Granada, et al. (2013) señalan que los factores que influyen en las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa son: La experiencia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las características de los estudiantes, el tiempo del que se dispone para implementar acciones educativas, los recursos con que se cuenta para facilitar el progreso del estudiante, que el profesor cuente con la posibilidad de generar adaptaciones curriculares y estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje, la formación profesional inicial del docente, que proporcione competencias para saber, hacer y ser en el ejercicio de la práctica docente y la capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos.

Dificultades para la inclusión. A pesar de que las leyes hoy en día respaldan en su totalidad la educación inclusiva dentro de las escuelas, aún siguen existiendo numerosos factores que hacen más difícil el llevarla a cabo con el éxito que se desea, siendo algunos de ellos según las opiniones manifiestas de los docentes que se mencionan a continuación:

- ✚ Grupos muy numerosos, tiempo insuficiente en las clases para atender a los alumnos según sus niveles de aprendizaje y falta de apoyo familiar (D 13)
- ✚ Falta de compromiso y preparación docente para atender a la diversidad (D 34)
- ✚ Falta de espacios en el área de USAER ya que existe una gran demanda de alumnos que presentan NEE (D 21)

En este sentido se puede entender la existencia de diferentes percepciones sobre las prácticas inclusivas; están las que simulan estarlo haciendo bien, pero dejan de lado a los alumnos sin otorgarles las mismas oportunidades de aprendizaje, por lo que puede inferirse que hace falta mayor preparación y

compromiso del personal docente para atender a la diversidad ofreciendo a cada quien lo necesario para una educación básica e inclusiva. Lo anterior debe ser un trabajo en colaborativo que inicie desde las culturas hasta las políticas y prácticas no solo de los docentes, sino de cada uno de los involucrados en este proceso de transformación por una escuela verdaderamente inclusiva.

Sugerencias para ofrecer una mejor educación inclusiva. Los docentes dieron sus sugerencias según su percepción de cómo se puede lograr una mejor educación inclusiva dentro de la escuela secundaria:

- ✚ Sensibilizar a la población y ofrecer mayor oportunidad a los que presentan NEE (D 9).
- ✚ Mayor capacitación docente, equidad, solidaridad e infraestructura (D 19).
- ✚ Cursos y capacitaciones para una mejor atención, que los padres de familia informen de manera oportuna la situación de sus hijos, sobre todo en aquellos alumnos que fueron atendidos en primaria por USAER (D 24).

En relación con lo que indicaron los encuestados sobre sugerencias para una mejor educación inclusiva, Onrubia (como se cita en Coll, 2010), menciona que todos los alumnos y alumnas tienen el derecho de recibir una educación escolar que pueda satisfacer sus necesidades de aprendizaje y desarrollo y que se una a la lucha en contra de cualquier forma de discriminación, por lo que se debe hacer lo necesario para alcanzar el objetivo siendo la escuela más comprensible, es decir, ayudando a integrar e incluir a los alumnos brindando las mismas oportunidades en vez de segregar y/o etiquetar.

4.4 Análisis de la información obtenida de la entrevista al personal de USAER sobre su percepción del proceso de inclusión dentro de la escuela.

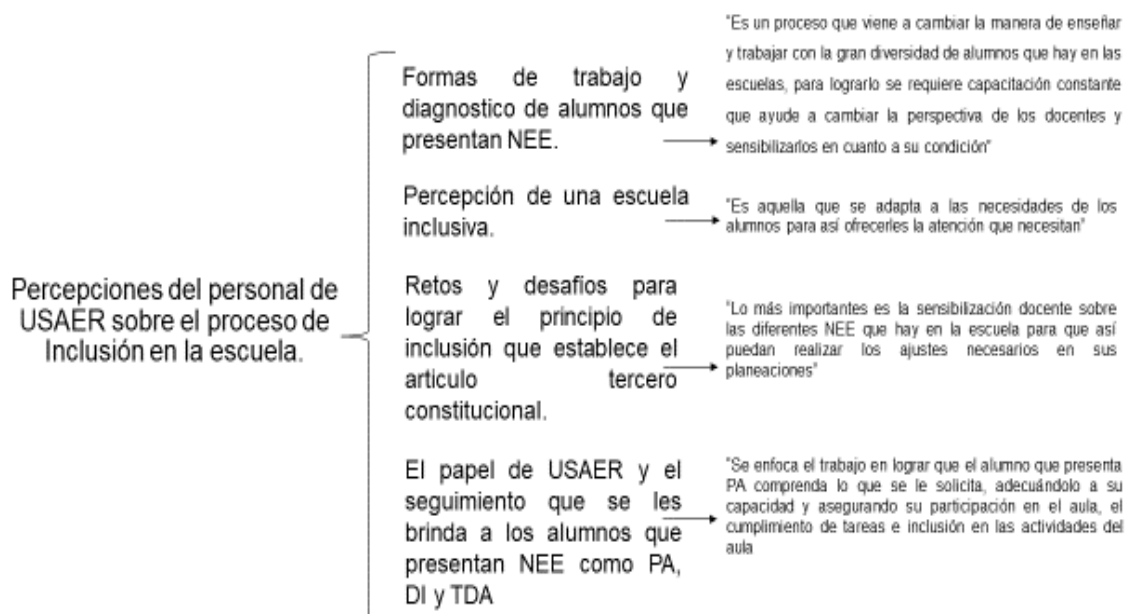
La educación inclusiva es uno de los mayores retos que se tiene hoy en día en el ámbito educativo, ya que para lograrlo se requiere de mucha preparación, constancia, capacitaciones, equidad, compromiso y trabajo colaborativo. Como lo indica López (2009) el éxito educativo de los alumnos con NEE no será posible sin la implicación de toda la comunidad educativa: órganos directivos, tutores, orientadores, y principalmente de los propios alumnos y de sus familias y que más allá de los planteamientos pedagógicos, sociales y políticos, la educación inclusiva desemboca en una cultura de la diversidad que impregna a toda la sociedad de los valores implícitos en las diferencias individuales que todos cultivamos: la aceptación del otro, el respeto, el disfrute de las diferencias, la complementariedad de nuestras individualidades y la solidaridad, iniciando desde el salón de clases mediante la participación y orientación del docente a través del área de USAER con diversas estrategias para fomentar la inclusión y una atención a la diversidad de calidad.

Desde este escenario, se aplicaron entrevistas semiestructuradas (ver guion de entrevistas en Anexo 4) a tres integrantes del equipo de USAER del turno matutino y tres del vespertino. El diseño del guion de entrevista se realizó considerando la misma variable de educación inclusiva que se definió para la encuesta y cinco indicadores (ver cuadro de variable indicador pregunta en anexo 3), así como diez preguntas en las cuales se indaga sobre su forma de trabajo con alumnos que presentan NEE, cómo llevan a cabo el diagnóstico de estos alumnos, además, cuál es su percepción de una escuela inclusiva o educación inclusiva, según su consideración que más se podría hacer para mejorar los servicios de USAER en secundaria, entre otras, Su análisis se sistematizó conforme a las categorías analíticas que se muestran en la figura 10.

Los entrevistados estuvieron de acuerdo en que el trabajo que se realiza es en conjunto con el equipo de docentes regulares, para ofrecerles orientaciones y

acompañamiento durante las jornadas laborales, además de apoyarles con diferentes estrategias de trabajo según las NEE que presentan los alumnos.

Figura 10. Análisis sobre percepciones del personal de USAER en relación al proceso de inclusión dentro de la escuela secundaria.



De igual forma, los participantes coincidieron en que una escuela inclusiva es aquella que se adapta a las necesidades de los alumnos para así ofrecerles la atención que necesitan, iniciando su proceso con un diagnóstico de detección para posteriormente darles un seguimiento adecuado, hacer las canalizaciones correspondientes y poder ayudar al docente para que brinde una mejor educación a los estudiantes. En este sentido el siguiente testimonio resume lo anterior.

Es un proceso que viene a cambiar la manera de enseñar y trabajar con la gran diversidad de alumnos que hay en las escuelas, para lograrlo se requiere capacitación constante que ayude a cambiar la perspectiva de los docentes y sensibilizarlos en cuanto a su condición (DU 1).

En lo que se refiere a los retos o desafíos a los que se tienen que enfrentar para lograr el principio de inclusión que se establece en el artículo tercero constitucional, los docentes de USAER coinciden que uno de los retos más importantes es la sensibilización docente sobre las diferentes NEE que hay en la escuela para que así puedan realizar los ajustes necesarios en sus planeaciones, argumentando lo siguiente:

- ✚ Es fundamental que el personal de USAER intervenga dentro de las aulas de trabajo apoyando al docente desde la selección de aprendizajes esperados hasta la evolución de logros y medición de avances, siendo este el papel del área de USAER para contribuir al derecho de una educación inclusiva (DU 2).

En lo que respecta a las formas de trabajo personalizadas con los alumnos que presentan PA, DI y TDA los docentes de USAER externaron los siguientes puntos:

- ✚ Se enfoca el trabajo en lograr que el alumno que presenta PA comprenda lo que se le solicita, adecuándolo a su capacidad y asegurando su participación en el aula, el cumplimiento de tareas e inclusión en las actividades del aula. Trabajar de manera más unida entre el personal de USAER y docentes de grupo, establecer metas en común, planear las actividades y realizar las adecuaciones juntos para diversificar estrategias, metodologías, etc. Además de Intervenir dentro del aula apoyando al docente desde la selección de aprendizajes esperados hasta la evaluación de logros y medición de avances. Se trabaja con los periodos de atención y concentración, los ritmos de trabajo, el estilo de aprendizaje, duración de las actividades, seguimiento de instrucciones y participación en el aula, así como el seguimiento a terapias y medicamentos. (D.U 1).
- ✚ En relación a la DI, se realiza una valoración inicial, media y final, se priorizan los aprendizajes esperados, se brinda el acompañamiento en el aula como monitor y se hace un trabajo de orientación con los padres de familia y docentes regulares, además se debe fortalecer el trabajo

colaborativo entre docentes y personal de apoyo, tener una mejor comunicación entre pares y sensibilizar al docente sobre las diferentes NEE que hay en la escuela para que en su planeación le pueda realizar los ajustes necesarios (D.U 2).

✚El TDA se trabaja con los periodos de atención y concentración, los ritmos de trabajo, los estilos de aprendizaje, la duración de las actividades, seguimiento de instrucciones y terapias alternas, así como medicación y finalmente las participaciones en el aula (DU3).

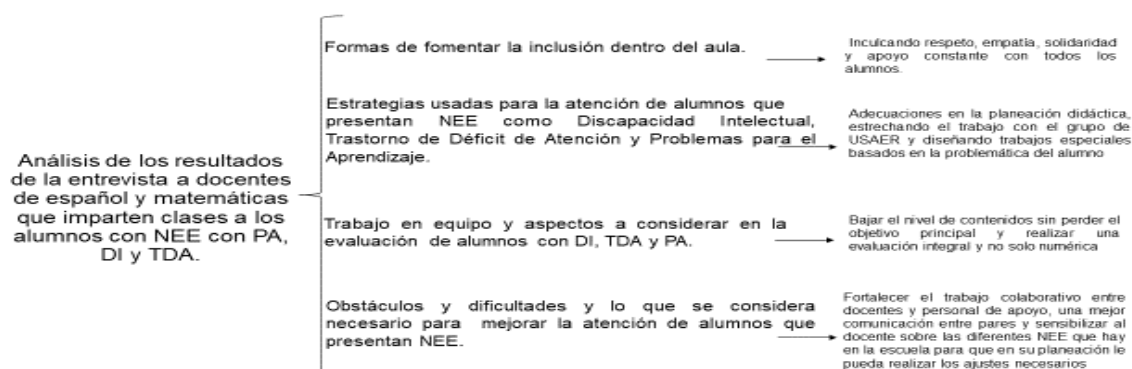
Las estrategias de trabajo son variadas dependiendo de las NEE de los alumnos, sin embargo, según las apreciaciones de los entrevistados lo que si debe ser homogéneo es la unidad y empatía con lo que deben de trabajar los docentes para atender a la diversidad que se presenta en la secundaria, ya que en su perspectiva, el respeto, la empatía y la capacitación constante son factores que desencadenarán en buenos resultados a la hora de impartir una educación de calidad.

4.5 Análisis de los resultados de la entrevista a docentes de español y matemáticas que imparten clases a los alumnos con NEE con PA, DI y TDA.

Como parte de la tercera fase de la investigación, se aplicaron 12 entrevistas a docentes claves de las asignaturas de español y matemáticas de ambos turnos que les imparten clases a los alumnos que se eligieron en este estudio para conocer el seguimiento que se les da en su trabajo, mediante una entrevista semiestructurada misma que constó de seis preguntas. Para el diseño del guion de entrevista se utilizó la misma variable de educación inclusiva ya que bajo la misma se definieron todos los indicadores de los tres instrumentos (encuesta y dos guiones de entrevistas). En el diseño de la entrevista se definieron tres indicadores con seis preguntas (ver cuadro de variable indicador pregunta y guion de entrevista semiestructurada en anexos 5 y 6).

En el caso de esta entrevista se cuestionó a los docentes sobre: (1) la forma en que fomentan la inclusión desde su aula de trabajo, (2) estrategias de trabajo para alumnos que presentan PA (alumnos 3 y 6), DI (alumnos 1 y 4) y TDA (alumnos 2 y 5), (3) obstáculos y dificultades que se les presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje con alumnos con NEE, (4) evaluación de alumnos con NEE, (5) trabajo en conjunto con el equipo de USAER y finalmente, (6) como se podría mejorar la atención para los alumnos que presentan NEE desde su quehacer diario. Su análisis se sistematizó conforme a las categorías analíticas que se muestran en la figura 11.

Figura 11. Análisis sobre los resultados de la entrevista a docentes de español y matemáticas que imparten clases a los alumnos con NEE con PA, DI y TDA.



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de los instrumentos de investigación procesados en el programa de Atlas ti.

Formas de fomentar la inclusión dentro del aula. Los docentes manifestaron que utilizan diferentes estrategias para fomentar la inclusión dentro de sus aulas de trabajo, como se puntualiza a continuación:

- ✚ Inculcando respeto, empatía, solidaridad y apoyo constante con todos los alumnos (D.E 6).

- ✚ Dando oportunidad de participar al igual que sus compañeros sin hacerlos sentir que no pueden, al contrario, resaltando la posibilidad de lograr un buen resultado intentando y haciendo su mejor esfuerzo (D.M 1).
- ✚ Fomentando el respeto y concientizando a todos los alumnos de la importancia de aceptar y trabajar con alumnos con NEE (D.M 3).

Estrategias usadas para la atención de alumnos que presentan NEE. García (1995) define las estrategias de enseñanza como un “sistema peculiar constituido por unos determinados tipos de actividades de enseñanza que se relacionan entre sí mediante unos esquemas organizativos característicos” (p. 6). Las estrategias entonces son los elementos básicos utilizados por los docentes para atender a los alumnos que presentan o no NEE, ya que estas pueden ser de acuerdo con las características, intereses y necesidades del alumnado, logrando con ello un mayor nivel de participación y por ende mejores resultados en sus aprendizajes. Al respecto algunos docentes opinaron lo siguiente:

- Sentarlos cerca del maestro, explicar las veces que sea necesario para que comprendan el objetivo planteado y simplificar actividades (D.E 1)
- Adecuaciones en la planeación didáctica, estrechando el trabajo con el grupo de USAER y diseñando trabajos especiales basados en la problemática del alumno (D.E 5).
- Apoyo con alumnos monitores, adecuaciones en los trabajos según su capacidad, atención y seguimiento personalizado, apoyo con maestros de USAER y comunicación constante con padres de familia (D.E 6).
- En el caso del alumno 5 (TDA) manteniéndolo ocupado, participando en las actividades, por ejemplo, apoyándolo en dar lectura a las indicaciones, no dejarlo mucho tiempo sin supervisar sus avances y ver sus dificultades para que pueda continuar, ya que es muy distraído. En el caso del alumno 4 (DI), la cuestión es de actitud, ha demostrado ser capaz de concentrarse y

resolver un problema con previa explicación, de la misma manera se trata de mantenerlo centrado y sin dejar pasar mucho tiempo para evitar perder la concentración. En lo que se refiere a la alumna 6 (PA) se requiere una explicación más detallada de los contenidos, así como también atención individualizada y por el tiempo de clase y la cantidad de alumnos en muchas ocasiones no se les brinda el tiempo necesario para atenderlos (D.M 2).

- Tenerlos cerca del escritorio, asignarles un compañero que les apoye y darles trabajos más sencillos de acuerdo a sus capacidades, la alumna 1 (DI) tiene problemas con la escritura y en ocasiones se dificulta leer lo que escribe, pero es esforzada y presta atención a las clases, el alumno 2 (TDA) es muy inquieto, pero logra cumplir con las actividades y a la alumna 3 (PA) se le debe explicar varias veces para que comprenda lo que debe hacer y en ocasiones requiere apoyo de un tutor (D.M 3).

Trabajo en equipo con el área de USAER y aspectos a considerar en la evaluación de alumnos con DI, TDA y PA. Los docentes refirieron que la evaluación de alumnos que presentan NEE no debe ser igual a la que se utiliza regularmente con los demás alumnos, ya que ellos no van al mismo ritmo que los alumnos regulares, por lo que se debe llevar a cabo un proceso colaborativo con el área de USAER que inicia desde la identificación de alumnos, canalización a las áreas de diagnóstico determinadas adecuaciones curriculares y finalmente la forma de evaluar según sus habilidades y competencias. En este sentido Hegarty (2008) indica que:

Las intervenciones acordadas deben ser registradas en un Plan individual de educación (Individual Education Plan - IEP). Este plan debe incluir información acerca de las metas a corto plazo para el niño, los enfoques pedagógicos y los servicios a ofrecerse, y los procedimientos para revisar el Plan IEP. Las buenas prácticas sugieren que los planes deben ser

relativamente acotados y deben centrarse en no más de tres o cuatro metas clave (p.73).

Atendiendo a lo anterior, los docentes opinaron que el proceso de evaluación debe responder a las necesidades de cada alumno y que debe llevar un proceso de evaluación inicial, media y final para conocer los resultados obtenidos durante el ciclo escolar. En relación a las estrategias de evaluación que siguen con estos estudiantes, indicaron lo siguiente:

- Bajar el nivel de contenidos sin perder el objetivo principal y realizar una evaluación integral y no sólo numérica (D.E 6).
- Alumna 1 (DI) tiene problemas con la escritura por lo cual es factible realizar examen de forma oral o si es examen escrito, que el formato sea el que más se adapte al alumno como preguntas cortas, imágenes, etc. También usar otros métodos para evaluación, dibujos o diagramas (D.M 5).
- La actitud, responsabilidad, las ganas que le ponen al trabajo día a día, el progreso que tienen y los objetivos logrados (D.M 6).
- Se enfoca el trabajo en lograr que el alumno comprenda lo que se le solicita adecuándolo a su capacidad, asegurando su participación en el aula, cumplimiento de tareas e inclusión en las actividades del aula, se trabaja con una valoración inicial, media y final, priorizando aprendizajes esperados (D. M 4).
- Desempeño en cada clase, disciplina, actitud y cumplimiento de trabajos (D.M 1).

Obstáculos y dificultades y lo que se considera necesario para mejorar la atención de alumnos que presentan NEE. Los docentes coincidieron en que las cantidades de alumnos por grupo son excesivas, por lo cual es difícil brindar la atención adecuada a los alumnos y aún más aquellos que cuentan con alguna NEE que generalmente son los que requieren mayor atención y tiempo para lograr los objetivos de aprendizaje planeados; además de contar con la actitud correcta

para atender a la diversidad y estar abiertos al cambio y todo lo que eso conlleva como docente. Al respecto, Sales, Moliner y Sánchez (2001) señalan que:

Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente, cómo se actúa ante ella. Si nos centramos en la figura del profesorado, estas tres dimensiones se ven reflejadas, por ejemplo, en las expectativas que muestran maestros y maestras ante los alumnos/as con necesidades educativas especiales y en el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado (p.14).

Por lo anterior, se les cuestionó a los docentes que consideraban importante para mejorar la atención a los alumnos que presentan NEE, a lo cual respondieron lo que se enlista a continuación:

- Disminuir la cantidad de alumnos que enfrentan BAP en los grupos, al menos en el sentido de que no es suficiente un maestro para tantos, en los grupos hay hasta 10 o 12 alumnos con NEE (D.E 1).
- Capacitación de docentes de aula regular basado en las NEE, un trabajo integrador por parte de los docentes de grupo de USAER y realización de proyectos (D.E 5).
- Capacitación a los docentes, mayor apoyo de los padres, más personal de USAER ya que no se dan abasto y hay muchos en lista de espera y dar seguimiento a las canalizaciones por parte de los papás (D.M 3).

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se discuten y se llevan a cabo reflexiones a partir de los hallazgos encontrados en el análisis de los resultados que se mostraron en el capítulo anterior. De igual manera, se desarrollan las conclusiones a las que se llegó con esta investigación, y finalmente, algunas recomendaciones para estudios posteriores.

Durante el proceso de aplicación de instrumentos, se logró alcanzar los objetivos establecidos al inicio de esta investigación, que era conocer la perspectiva docente sobre aspectos relacionados al proceso de inclusión dentro de la escuela secundaria regular, entre ellos, la forma de trabajo de los docentes para atender a la diversidad, la preparación de la escuela para lograr la inclusión, la manera de trabajo del equipo de USAER en colaboración con los docentes regulares, la participación de los padres de familia en este proceso y la participación de los directivos para atender las necesidades y brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a los alumnos que presentan NEE o enfrentan BAP dentro de la institución.

5.1 Atención a la inclusión educativa en la escuela

Gracias a la aplicación realizada a los docentes por medio de la encuesta, se pudieron conocer sus percepciones sobre el tema de educación inclusiva, apreciándose una valoración muy diversa sobre la preparación y atención a la diversidad que brinda la escuela, así como la preparación docente y las funciones que desempeña el personal del área de USAER para atender a alumnos que presentan NEE, obteniendo los mayores porcentajes aquellos que señalaron que la escuela está abierta para recibir a todo tipo de alumnado para su educación y su gran compromiso por atender a la diversidad de alumnos (58%), sin embargo, el 42% no se muestra a favor de ello y/o se muestra indeciso al respecto, así

mismo, un 66% de los docentes indicó que están en desacuerdo en estar preparados y recibir actualización y capacitación constante y necesaria para atender a este tipo de alumnos en sus aulas.

Los docentes compartieron su percepción mediante la entrevista estructurada, sobre la preparación de la escuela para una mejor atención y consideran que esta se prepara día a día para ofrecer cada vez un mejor servicio a la comunidad estudiantil y estar a la vanguardia en los requerimientos necesarios para lograr una educación inclusiva, quedando cada vez más clara la diferencia entre integración e inclusión dentro de las escuelas y de las aulas, infiriendo que la integración consiste solamente en aceptar a la diversidad en los grupos, pero la inclusión es un proceso que va más allá de solo permitirles la entrada, sino que se trata de buscar estrategias de trabajo, espacios y una gran responsabilidad y compromiso para la atención de los alumnos con NEE, siendo el sistema educativo el responsable de gestionar y brindar las herramientas necesarias a los docentes como capacitaciones, estrategias, cursos o talleres y la orientación del departamento de USAER para atender a la diversidad de una manera adecuada y justa.

Por otro lado, y en una menor proporción (3.2%) se encuentran aquellos docentes que manifiestan que la escuela aún no está capacitada para atender a la diversidad, con un 38.8% están los encuestados que se encuentran indecisos sobre este aspecto; En relación a si todo alumno que enfrenta algún tipo de BAP esta canalizado mediante USAER, solo el 14.8% estuvo de acuerdo y el 85.2% estuvo en desacuerdo o indeciso, lo que coincide con algunos testimonios de los docentes de español y matemáticas que también se manifestaron en ese sentido y sugieren que los alumnos no están recibiendo la atención necesaria considerándose entonces en el proceso de integración y no de inclusión, ya que la inclusión según Booth y Ainscow (2000) se describe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras limitantes del aprendizaje y la participación de todo el alumnado, la inclusión, busca evitar cualquier tipo de discriminación y exclusión, entendiendo la existencia de estudiantes con

desigualdad de oportunidades educativas, que no reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales.

5.2 Preparación docente para la atención a la diversidad

De acuerdo a los resultados obtenidos en los indicadores, podemos apreciar elementos que inciden de manera positiva en la percepción docente sobre su preparación para la atención a la diversidad, ya que la mayoría de ellos (94.2%) considera que fomentan un aprendizaje colaborativo y relaciones de apoyo dentro del salón de clases, además de enfatizar en la importancia de trabajar en coordinación con el personal de USAER para atender a los alumnos que presentan NEE (93.0%), y lo fundamental que es la elaboración de un diagnóstico, un plan de trabajo y la necesidad de realizar adecuaciones curriculares cuando así se requiera para atender de mejor manera a estos alumnos, según la percepción de la mayoría de los docentes encuestados.

El 68% de los encuestados manifestó que motiva y orienta a los padres de familia para que apoyen de mejor manera el aprendizaje de sus hijos, principalmente de quienes presentan NEE o enfrentan BAP, ya que el respaldo familiar es clave para el desarrollo académico de los alumnos, quedando un 32.0% que no se compromete con esta postura ya que es posible que los docentes no lo vean necesario; así mismo, indicaron con un 89.0% el compromiso de los directivos hacia la perspectiva de una escuela inclusiva, facilitando los medios para lograrla, atendiendo a lo que señalan los autores González, et al. (2016) que todo sistema educativo debe estar preparado para dar respuesta a la diversidad del alumnado potencializando sus capacidades y facilitando la comprensión de los aprendizajes establecidos para cada nivel educativo, es ahí donde radica la importancia de los directivos y docentes y la actitud y preparación que estos demuestren para realizar su trabajo.

En este mismo contexto, el 16.2% de los encuestados señaló que no realizan diagnósticos, además el 1.0% indicó que no realizan un trabajo colaborativo con el

área de USAER, así mismo señalaron con un 9% que no tienen una comunicación con los padres de familia y finalmente, con un 11% resaltaron que los directivos ocasionalmente muestran su compromiso con la perspectiva de una escuela inclusiva.

5.3 Atención a la diversidad en el aula

De acuerdo con las opiniones de los docentes, la formación docente sigue siendo el eje central de la educación inclusiva, sin embargo, algunos maestros aún se consideran poco competentes para realizar esta labor, ya que en su percepción se necesita de una constante preparación y actualización sobre el tema, ya que si bien es verdad que la escuela debe estar abierta para recibir a todo tipo de alumnado, no se cuenta aún con la suficiente preparación docente para atenderlos como es adecuado según sus necesidades y competencias, priorizando más el sentido de integración que el de inclusión. Al respecto González, et al. (2016) indican que todo sistema educativo debe estar preparado para dar respuesta a la diversidad del alumnado potencializando sus capacidades y facilitando la comprensión de los aprendizajes establecidos para cada nivel educativo, es ahí donde radica la importancia de los docentes y la actitud y preparación que estos demuestren para realizar su trabajo.

En relación a las adecuaciones curriculares, el 73.0% de los docentes, indicó el manejo de ellas cuando así se necesita, además, el 94.2% manifiesta fomentar el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo dentro del salón de clases y el 93.0% señaló la importancia de trabajar en conjunto con el equipo de USAER para poder apoyar y orientar a sus alumnos en el proceso de aprendizaje dentro de la escuela secundaria, sin embargo, aunque estos datos son altos, aún persisten aquellos docentes que externaron también su sentir en relación a la inclusión educativa dentro de la escuela, y es que el 20.3% indicó que las realiza ocasionalmente y el 5.8% nunca. El 5.8% no fomenta el aprendizaje y la participación dentro de la aula de trabajo y el 38.2% no tiene relación alguna con los padres de familia para replantear estrategias de trabajo para el desarrollo

educativo de los alumnos y solo el 29.5%. lo hace ocasionalmente.

Otro de los factores importantes en la atención a la diversidad dentro del aula es el factor tiempo, ya que el 54.2% de los docentes indicó que el tiempo de clases otorgado es insuficiente para realizar las actividades atendiendo a los estilos de aprendizaje de los alumnos, sobre todo aquellos que presentan NEE, y que además no todos los alumnos que enfrentan BAP están canalizados a USAER, por lo que no reciben apoyo extra para una mejor atención dentro de la escuela.

Aunado a esto, los docentes proponen que la escuela realice una campaña fuerte de sensibilización y respeto hacia los alumnos con NEE, que se les facilite una constante capacitación y actualización en relación al tema de la inclusión y como llevarla a cabo, además, les resulta fundamental trabajar con el equipo de USAER para atender y acompañar a alumnos que presenten NEE y enfrenten BAP dentro del aula.

5.4 Dificultades para atender a la diversidad

Gracias al análisis realizado de la información obtenida por instrumentos de investigación, es posible darse cuenta que existe una diversidad de percepciones relacionadas a las practicas inclusivas dentro de la escuela secundaria, a pesar de que actualmente las leyes han respaldado este proceso educativo, aún siguen docentes sin comprender de que se trata la inclusión y que recursos debe tener o conocimientos aprender para poder estar al día en este aspecto, ya que a la hora de realizar planeaciones o adecuaciones curriculares algunos las pasan por alto, y está otro porcentaje docente que atiende las necesidades de los alumnos, los conoce, los involucra, les da igualdad de oportunidades y cumplen al pie de la letra lo esperado para que se realice de manera exitosa el proceso de inclusión educativa dentro del aula de clases.

Atendiendo a lo anterior, los docentes señalaron la falta de compromiso y preparación por parte de los maestros y directivos para atender a la diversidad, así

como la falta de espacios y tiempo adecuado en el departamento de USAER, ya que existe una gran demanda de alumnos que presentan NEE y deben ser atendidas, y hasta el momento se cuenta con 3 maestros especiales para su atención y acuden a la institución solo 2 días a la semana, ya que su horario está distribuido en varias escuelas.

Referente al tema de trabajar en coordinación con los docentes de educación especial, el 6.8% no considera importante el hecho de trabajar con los docentes de USAER, ya que, según las percepciones obtenidas de algunos docentes mediante las entrevistas realizadas, estos nunca hacen más que llevarlos a su aula de trabajo y ponerles juegos y dinámicas sin atender lo verdaderamente importante que son los contenidos temáticos.

Granada, et al. (2013) señalan que los factores que influyen en las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa son los siguientes: La experiencia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las características de los estudiantes, el tiempo del que se dispone para implementar acciones educativas, los recursos con que se cuenta para facilitar el progreso del estudiante, que el profesor cuente con la posibilidad de generar adaptaciones curriculares y estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje, la formación profesional inicial del docente, que proporcione competencias para saber, hacer y ser en el ejercicio de la práctica docente y la capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos.

Como puede apreciarse, algunos de los factores mencionados por Granada, et al. como la experiencia docente (en este caso en la inclusión educativa), la falta de adecuaciones curriculares y la falta de capacitación constante son aquellos que de alguna manera dificultan el proceso de inclusión educativa dentro de la escuela secundaria.

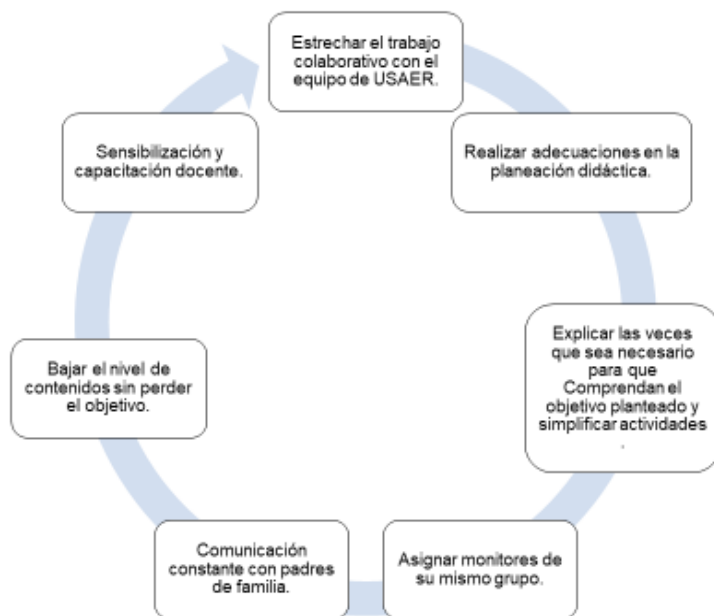
5.5 Estrategias para la atención a la diversidad

Las estrategias de trabajo son muy variadas dependiendo de las NEE y las

BAP que enfrentan los alumnos, sin embargo, según las apreciaciones de los entrevistados lo que si debe ser homogéneo es la unidad y empatía con lo que deben de trabajar los docentes para atender a la diversidad, ya que el respeto, la empatía y la capacitación constante son factores que desencadenarán en buenos resultados a la hora de impartir una educación de calidad. Según la opinión de García (1995) las estrategias de enseñanza son un “sistema peculiar constituido por unos determinados tipos de actividades de enseñanza que se relacionan entre sí mediante unos esquemas organizativos característicos” (p. 6). Entendiendo entonces, que son todos aquellos elementos y estrategias a los que el docente recurre para facilitar el aprendizaje de sus alumnos como las adecuaciones curriculares, las adaptaciones, el material didáctico, los espacios, entre otros.

De acuerdo a las opiniones de los docentes encuestados, se elaboró un esquema que se presenta en la figura 12 y que permite representar visualmente las estrategias que compartieron para enriquecer el proceso de inclusión educativa. A partir de las dificultades que se presentan en el proceso de inclusión educativa, los docentes a los que se les entrevistó, señalaron una serie de estrategias que a ellos en lo personal les han resultado de manera positiva. Entre la más destacada se encuentra la de estrechar el trabajo colaborativo con el equipo de USAER, ya que en su opinión es el personal de esta área el que tiene mayor conocimiento al respecto y pueden compartir sus conocimientos y experiencias, además del acompañamiento en las clases y orientación en aquellos alumnos que más problemática presenten.

Figura 12. Estrategias para la atención de alumnos con NEE, como DI, TDA y PA.



Nota: Elaboración propia a partir de las entrevistas a 12 docentes de las áreas de español y matemáticas.

Una estrategia fundamental para los docentes, es realizar adecuaciones curriculares cuando así se requiera, si se tiene un alumno focalizado que no ha presentado mayor avance con lo planeado, se deben buscar otras estrategias para lograr captar la atención en ellos y lograr el aprendizaje esperado, por lo que se debe replantear la metodología y buscar una adecuada para sus competencias, habilidades y aptitudes, logrando con ello un avance significativo en el desarrollo académico del alumno.

Otra de las estrategias es la de explicar las veces que sea necesario para que el alumno logre la comprensión del tema, ya que muchas veces por causa del tiempo se avanza y se omite el hecho de que el alumno no está aprendiendo, y en su momento es preferible continuar dando la clase para no perder tiempo. Atendiendo a esto, los docentes destacan esta estrategia para llevarse a cabo, ya que para poder seguir adelante se necesita la comprensión del alumno y entre más pronto se logre, más rápido será la secuencia planeada, así mismo, invitan al uso de monitores o tutores dentro del mismo grupo, ya que muchas veces se entienden mejor entre ellos, porque existe la confianza, hablan el mismo idioma y

tienen la disponibilidad de tiempo para explicar de manera detallada los contenidos que se ven en clase.

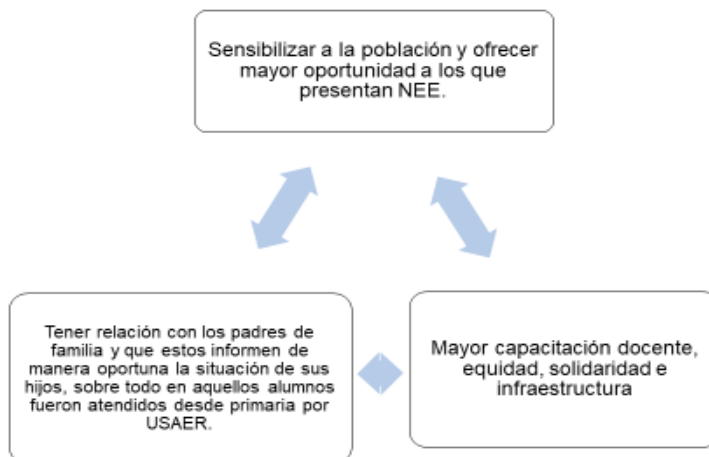
En ese mismo contexto, se menciona la importancia de tener una comunicación constante con los padres de familia, argumentado que el aprendizaje es un trabajo en equipo donde el apoyo familiar es una pieza importante para el buen desarrollo académico del alumno, se debe tener una relación activa entre docente, alumno y padres de familia, para lograr los aprendizajes esperados del ciclo escolar. Continuando con las estrategias, se resaltó la importancia de bajar el nivel de contenidos sin perder el objetivo de aprendizaje en aquellos alumnos que así lo requieran, trabajando a la par con la sensibilización de la comunidad y la capacitación constante y actualizada del personal docente para desempeñar mejor su función y lograr con ello una inclusión educativa de calidad.

5.6 Sugerencias de mejora

Todos los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación de calidad, y eso conlleva el hecho de que dentro de la educación se debe ofrecer una inclusión dentro de la misma, ya que según lo planteado por Onrubia (como se cita en Coll, 2010), todos los alumnos y alumnas tienen el derecho de recibir una educación escolar que pueda satisfacer sus necesidades de aprendizaje y desarrollo, eliminando cualquier forma de discriminación, brindando las mismas oportunidades a todos, integrándolos e incluyéndolos en todas las actividades de aprendizaje y socialización.

Por lo anterior, en la figura 13 se puede apreciar algunas sugerencias que los docentes ofrecieron para mejorar la inclusión educativa dentro de la escuela secundaria.

Figura 13. Sugerencias de mejora para una educación inclusiva



Nota: Elaboración propia a partir de las entrevistas a docentes de las áreas de español y matemáticas.

En este caso, los docentes exponen que es necesario sensibilizar a la población y ofrecer mayores oportunidades a aquellos alumnos que presentan NEE para que hagan valer su derecho a la educación, una educación de calidad e inclusiva que no los segregue ni los excluya de lo que por ley ellos tienen derecho. Así mismo, los participantes expresan que una sugerencia de mejora para la inclusión educativa es el recibir capacitaciones constantes y actualizadas sobre el tema, además de trabajar la empatía, solidaridad, respeto e igualdad, a la par de trabajar en la infraestructura para ofrecer espacios adecuados a los alumnos que así lo requieren, finalmente, sugieren tener una relación cercana con los padres de familia donde estos hagan saber de manera temprana y oportuna si sus hijos requieren de una atención especial o si vienen canalizados desde primaria con atención de USAER para darle continuidad y así ofrecerles un mejor servicio en su proceso de aprendizaje.

5.7 Conclusiones

La educación inclusiva es necesaria para mejorar la calidad en la educación, el docente debe estar preparado para atender a la diversidad de alumnos que le toque atender, promoviendo valores como la igualdad, el respeto, la empatía y la solidaridad entre todo el alumnado, lo cual significa un gran reto docente, ya que a pesar de venir trabajando con la inclusión tiempo atrás, aun no se ha llegado a comprender el término de inclusión, lo que hace difícil llevarlo a la práctica.

Por lo anterior, no es suficiente que las leyes hagan modificaciones o establezcan decretos sobre inclusión si en la vida cotidiana aún podemos percibir que no se está llevando a cabo, que aún falta mucho camino por recorrer y un gran compromiso docente y de la sociedad para aceptar y apoyar a todas aquellas personas que tienen alguna NEE o enfrentan BAP.

Según las percepciones docentes obtenidas con este trabajo de investigación, puede inferirse que aún hay docentes que se encuentran ajenos al tema, y que siguen realizando su función como tradicionalmente lo han venido realizando, sin detenerse a comprender lo que implica un diagnóstico apropiado para posteriormente realizar una planeación y ni que decir de las adecuaciones curriculares, tomándolas como meras formalidades administrativas sin valorar la importancia de su uso en su labor docente y menos en las repercusiones que estas tienen en los aprendizajes de los alumnos que presentan NEE o enfrentan BAP. En efecto, existen los maestros de educación especial que están para apoyar a estos alumnos y su especialidad consiste en canalizar a los alumnos a diferentes áreas externas para que les den un diagnóstico y de ahí partir en la planeación adecuada para su atención en el aprendizaje, pero no es un trabajo que solamente le concierne a ellos, es un trabajo que debe ser en colaborativo con el maestro regular y los directivos, siendo los últimos los que gestionan materiales, infraestructura, mobiliario, capacitaciones, etc. para obtener mejores resultados en la educación.

En relación a lo anterior, uno de los datos más significativos fue el conocer la percepción docente sobre la preparación que reciben para atender a la diversidad,

indicando con un 66.0% que no cuentan con la preparación suficiente para poder atenderlos, así mismo, manifestaron con un 68.2% estar en desacuerdo con que todo alumno que enfrenta algún tipo de BAP este canalizado mediante USAER para una mejor atención. De igual forma, el 67.7% de los encuestados señaló no acudir a los padres de familia cuando así se requiere para una mejor atención a la diversidad, lo cual es indispensable para lograr en conjunto un aprendizaje significativo de los alumnos,

En este sentido se puede entender la existencia de diferentes percepciones sobre las practicas inclusivas; están las que simulan estarlo haciendo bien, pero dejan de lado a los alumnos sin otorgarles las mismas oportunidades de aprendizaje, para lo que hace falta mayor preparación del personal docente para atender a la diversidad ofreciendo a cada quien lo necesario para una educación básica e inclusiva. Lo anterior debe ser un trabajo en colaborativo que inicie desde las culturas hasta las políticas y prácticas no solo de los docentes sino de cada uno de los involucrados en este proceso de transformación por una escuela verdaderamente inclusiva.

En conclusión, no se puede hacer una generalización de las percepciones docentes sobre el proceso de inclusión dentro de la escuela secundaria porque es muy variada, sin embargo, se puede apreciar la idea de hacia dónde deben estar direccionados los docentes y directivos como transmisores de la educación, atender aquellos obstáculos que dificultan la inclusión y retomar las estrategias y sugerencias de mejora para la inclusión educativa propuestas por los mismos docentes.

De igual forma, no se pueden generalizar los resultados de este estudio, ya que como se ha especifica en la metodología, el mismo se diseñó como un estudio de caso, lo que permitió captar la percepción del colectivo docente a través de los instrumentos que se diseñaron. Sin embargo, el análisis y su procesamiento corresponden al ámbito interno de la escuela objeto de este estudio, por lo que los mismos no pueden generalizarse a otras instituciones aún del mismo tipo, lo que de cierta manera limita la validez de los resultados que aquí se han expuesto.

Así también, es necesario en estudios de este tipo, profundizar en las didácticas específicas que siguen los docentes de cualquier asignatura para la atención de alumnos con NEE y los que enfrentan BAP, captar la percepción puntual de los profesores en cuanto a la inclusión educativa, conocer las limitaciones de su práctica docente en cuanto a una docencia inclusiva, explorar las adecuaciones curriculares para la atención de estos estudiantes y recoger la percepción de los padres de familia en cuanto a la atención que sus hijos reciben en la escuela y el nivel de aprendizaje real que están adquiriendo.

También es importante realizar estudios en otras escuelas secundarias del mismo tipo, o en su caso de otro tipo, a efecto de tener un panorama más amplio de los resultados y del análisis que aquí se ha expuesto en términos de la inclusión educativa. De igual forma, analizar mediante proyectos de investigación, la aplicación del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2002) para conocer el nivel de inclusión de estas instituciones escolares, o, dicho de otra manera, hasta qué punto sus prácticas escolares están permeadas por una educación inclusiva.

Los resultados que se expresan como parte de este estudio, invitan a reflexionar en lo mucho que aún queda por hacer, desde la parte que le corresponde al gobierno, hasta la parte docente que es la que está al frente de los alumnos guiando su aprendizaje, trabajar en la concientización de la importancia de los estudios, en el conocimiento útil para la vida y no solamente en el obtener una calificación aprobatoria, es importante también, conocer las barreras para el aprendizaje a las que se puedan enfrentar a los alumnos para trabajar en ellas y disminuirlas o eliminarlas, para lo que se requiere una comunicación constante con los padres de familia y su apoyo en este proceso.

La escuela inclusiva es aquella que es impulsada por el liderazgo docente y directivo, que en conjunto trabajan y articulan proyectos donde se tomen en cuenta a todos para su participación y el logro de la inclusión, haciendo de la escuela una diferenciación respecto a las demás.

Finalmente, rescatar la importancia de contar con docentes preparados y comprometidos, ya que la inclusión educativa requiere de todo el esfuerzo y

dedicación para satisfacer una necesidad de aprender y seguir adelante progresando y logrando todo lo que nos proponemos, proyectando un país justo y democrático que ofrezca las mismas oportunidades de educación para todos por igual, sin exclusión ni discriminación alguna.

Referencias

- Acle, G. y Olmos, A. (1998). Problemas de aprendizaje: enfoques teóricos. *Universidad Nacional Autónoma de México*. P. 15.
- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana.
- Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2016). Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM5), 5ta edición. Recuperado de: https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Revista Región y Sociedad*, 17. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v17n32/v17n32a4.pdf>
- Bautista, (2012). Problemas de aprendizaje asociados a la lectoescritura. Tesis.
- Barraza, M. (2002). Metodología pedagógica para la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista: Psicología Científica*. (4) 28-33. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/pedagogia-ninos-especiales/>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. En Pearson Educación, S.A. Madrid.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del uso de prácticas educativas e inclusivas en el aula. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Cuervo, F. J. (2016). Déficit de atención: Aspectos generales. Protocolo de intervención, diagnóstico y tratamiento.
- De Asís Roig, Rafael. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Universidad Carlos III. Recuperado de: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elsignificadodelaaccesibilidaduniversalysujustific.pdf>

- Deneo, G. (2016). *Perspectivas acerca de la inclusión educativa*. (Serie tesis de maestría en demografía y estudios de población). Universidad de la República Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay. Recuperado de: <http://cienciassociales.edu.uy/unidadmultidisciplinaria/wp-content/uploads/sites/6/2015/10/TESIS-GONZALO-DENEO serie tesis maestr%C3%ADa PP.pdf>
- Diéguez, M. y Álvarez, A. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Revista SCCalp. Org.* Vol. 5º. P.43 Recuperado de: https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr2010_50_043-047.pdf
- Echeita, Gerardo. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3332282>
- Echeita, Gerardo. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Fernández Souza, Cesar (2015). *Inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en México*. México. D.F. Recuperado de: <https://www.universidadabierta.edu.mx/ActaEducativa/articulos/003.pdf>
- Flores. V. y García. I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿Corresponden a lo que dicen las leyes?. *Redalyc.org* (40), 7-16 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44046314003>
- García, J. (1995). *¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación*. Universidad de Sevilla, 25, p.6.
- Garzón, P., Calvo, M. y Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2): 25-45. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InclusionEducativaActitudesYEstrategiasDelProfesor-5765598%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InclusionEducativaActitudesYEstrategiasDelProfesor-5765598%20(2).pdf)
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Estado de México: Red Tercer Milenio.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2170/217047011003/>
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhuesa, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Biblioteca.puntoedu.edu. volumen (25). Pp. 56-58

recuperado de:

<http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1>

- González, O. (2013). *Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Los Reyes Iztacala, Edo. De México.
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *REICE*, 2, p. 73.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. D. F. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México. D. F. Mc Graw Hill.
- Herrera, J. (2008). *Investigación Cualitativa*. México. D.F. Recuperado de: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Juárez, J., Comboni, S y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Scielo. Org.* 23 (62), 43-47. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003
- Lauro, C. (2017). *La inclusión con aprendizaje en la escuela secundaria: Un problema de enseñanza. La participación como propuesta de trabajo. Trabajo final integrador*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1459/te.1459.pdf>
- LGE. Ley General de Educación (diciembre, 2019). Diario Oficial de la Federación.
- LGE. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011). Diario Oficial de la Federación.
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. *Revista médica clínica las Condes*, 26, 44-46. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>
- López-Torrijo, Manuel (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15 (1), 1-20. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Argentina.

- Martínez, M. (2018). *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Trabajo%20de%20tesis/Articulos%20de%20mi%20tesis/Martínez.%20Educación%20inclusiva%20en%20México.pdf>
- Mateus, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., & Fonseca Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n1/v35n1a14.pdf>
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). *Percepción de las prácticas de la cultura inclusiva en una comunidad escolar*. Colombia.
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M. y Aravena, O. (2016). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación* 41(1), 1-14. Recuperado de:
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n1/2215-2644-edu-41-01-00119.pdf>
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche. y Aravena, O. (Junio, 2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista de Educación*. 41 (1), 1-14. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n1/2215-2644-edu-41-01-00119.pdf>
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista educación inclusiva*, 3 (3), p. 31
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informa mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de:
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9789240688230_spa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9789240688230_spa%20(2).pdf)
- Onrubia, J. (2010). "La atención a la diversidad en la educación secundaria". En Coll, C. *Desarrollo y aprendizaje* (173-187). Barcelona.
- Padilla, A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad* (Tesis de maestría). Fundación Saldarriega Concha.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista_ isees n° 8* Recuperado de:
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544.pdf>
- Parra, M. (2009). Inclusión escolar en secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (2), 191-205.

- Ramírez, W. (2015). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74846/CONICET_Digital_Nr_o.797bc4bb-e4fc-422b-bc60-59a11d711c68_B.pdf.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Dialnet*, Vol. 7, 77-91.
- Sales, C., Moliner, O y Sánchez, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4, p. 14.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE*. México
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Política Educativa*. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/scroll/2014/Politica_Educativa.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Glosario de Términos Sobre Discapacidad*. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Modelos de atención que sustentan la educación especial*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0821.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018-2019). *Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*.

Secretaria de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, 2008.

UNESCO (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf

Anexo 1. Cuadro de Variable-indicador-Pregunta en instrumento de encuesta dirigido a docentes.

Objetivo de la encuesta:

La siguiente encuesta está destinada al personal docente de la Escuela Secundaria Técnica Estatal #11, Profr. “Doroteo Romero Quiñonez” y se hace con la finalidad de conocer cómo se da el proceso de inclusión dentro de la institución para su mejora continua.

Objetivo específico:

Conocer los procesos formativos que buscan favorecer la inclusión en alumnos con NEE, desde la perspectiva de docentes y personal adscrito a la USAER.

Variable	Indicadores	Ítems
Educación inclusiva	Atención a la inclusión educativa en la escuela.	<p>¿La escuela está abierta para recibir y atender a cualquier tipo de alumnado?</p> <p>¿La escuela es reconocida por la comunidad educativa por su compromiso de atender a la diversidad de alumnos?</p> <p>¿Todo alumno que presente NEE debe ser atendido en una escuela secundaria regular?</p> <p>¿Todo alumno que presenta algún tipo de BAP está canalizado mediante USAER?</p> <p>¿Las acciones del personal directivo, muestran su compromiso con la perspectiva de una escuela inclusiva?</p>
	Preparación docente para la atención a la diversidad.	<p>¿Cómo docente cuento con la preparación suficiente para atender las BAP o NEE presentes en el aula?</p> <p>¿Recibimos capacitación y actualización pertinente y constante, para atender de mejor manera a estudiantes que presentan BAP?</p> <p>¿Me resulta fundamental trabajar en coordinación con el personal de USAER para atender a los alumnos con NEE?</p>
	Atención a la diversidad en el aula.	<p>¿Se brindan instrucciones claras y sencillas a aquellos alumnos que más lo requieren en función de las BAPs que presentan?</p>

		<p>¿Fomento el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo dentro del salón de clases?</p> <p>¿Motivo y oriento a los padres de familia para que apoyen de mejor manera el aprendizaje de sus hijos, principalmente de quienes presentan BAP o NEE?</p> <p>¿Elaboro un diagnóstico integral del grupo para detectar alumnos que presentan Barreras Para el Aprendizaje (BAP)?</p> <p>¿Para la atención a las BAP realizo adecuaciones curriculares?</p> <p>¿El tiempo de clase permite otorgar el tiempo necesario a las actividades atendiendo el ritmo de aprendizaje de los alumnos que presentan NEE?</p> <p>¿Acudo a los padres de familia de los menores cuando se requiere una mejor atención de las BAP para lo cual es indispensable contar con su apoyo?</p>
	Dificultades para atender a la diversidad.	<p>¿Cuáles son algunas dificultades que ha tenido para incluir a los alumnos con BAP?</p> <p>¿Cuáles pueden ser los principales obstáculos que existen en las escuelas para una mejor atención de alumnos con NEE o Barreras para el Aprendizaje?</p> <p>¿Se me dificulta realizar adecuaciones curriculares para una mejor atención a la diversidad?</p>
	Estrategias para la atención a la diversidad.	<p>¿Qué estrategias incorpora como parte de las adecuaciones curriculares en sus planeaciones para una mejor atención a la diversidad?</p>
	Sugerencia de mejora.	<p>¿Qué sugerencia podría realizar a efecto de ofrecer una educación inclusiva de mayor calidad?</p>

Anexo 2. Encuesta a Docentes

Esta encuesta es parte de un estudio de investigación con la finalidad de obtener el grado de maestra en Educación Especial. Los participantes corresponden al personal docente que labora en la Escuela Secundaria Técnica Estatal #11, Profr. “Doroteo Romero Quiñonez”. Uno de los objetivos del estudio, es conocer el proceso de inclusión de la institución. Agradecemos su participación y se garantiza el resguardo de su identidad.

I. Datos Generales:

Marque con una X la respuesta seleccionada.

Género: Masculino Femenino

Edad 20-30 31-40 41-50 51-60 Más de 60

Nivel de estudios Licenciatura Maestría Doctorado

Años de servicio 0- 10 11-20 21-30 Más de 30

I. Para cada uno de los siguientes aspectos señale una “X” en la columna que más represente su punto de acuerdo. El número 1 representa “Muy en desacuerdo” y el número 5 “Muy de acuerdo”.

ASPECTOS A VALORAR EN EL PROCESO DE INCLUSION EN LA ESCUELA.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. La escuela está abierta a recibir todo tipo de alumnado para su educación, incluidos los que tienen capacidades diferentes o Barreras para el Aprendizaje (BAP).					
2. La escuela es reconocida por la comunidad educativa por su compromiso de atender a la diversidad de alumnos.					
3. Se brindan instrucciones claras y sencillas a aquellos alumnos que más lo requieren en función de las BAP que enfrentan.					
4. El tiempo de clases es el necesario para realizar las actividades atendiendo a los estilos de aprendizaje de los alumnos que presentan NEE.					

5. Todo alumno que presentan NEE debe ser atendido en una escuela secundaria regular.					
6. Todo alumno que enfrenta algún tipo de BAP esta canalizado mediante USAER.					
7. Como docente cuento con la preparación suficiente para atender las BAP o NEE presentes en el aula.					
8. Recibimos capacitación y actualización pertinente de forma constante para atender mejor a los estudiantes que enfrentan BAP					

II. De igual forma, para los siguientes aspectos señale con “X” la columna que más represente su posición en relación a la frecuencia con que realiza lo que se indaga. El número 1 representa “Nunca” y 5 “Siempre”.

ASPECTOS A VALORAR EN LA PREPARACION DOCENTE Y ATENCION A LA DIVERSIDAD.	NUNCA	CASI NUNCA	OCASIONALMENTE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
9. Elaboro un diagnóstico del grupo para detectar alumnos que enfrentan Barreras Para el Aprendizaje (BAP).					
10. Para la atención a las BAP realizo adecuaciones curriculares.					
11. Fomento el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo dentro del salón de clases.					
12. Motivo y oriento a los padres de familia para que apoyen de mejor manera el aprendizaje de sus hijos, principalmente de quienes enfrentan BAP o NEE.					
13. Las acciones del personal directivo, muestran su compromiso con la perspectiva de una escuela inclusiva.					
14. Me resulta fundamental trabajar en coordinación con el personal de USAER para					

atender alumnos con NEE.					
15.Acudo a los padres de familia de los menores cuando se requiere una mejor atención de las BAP para lo cual es indispensable contar con su apoyo.					

16.- Mencione algunas dificultades que ha tenido para incluir a los alumnos con BAP.

17.- Describa estrategias que incorpora como parte de las adecuaciones curriculares en sus planeaciones para una mejor atención a la diversidad.

18.- ¿Cuales pueden ser los principales obstáculos que existen en las escuelas para una mejor atención de alumnos con NEE y Barreras para el Aprendizaje?

19.- ¿Qué sugerencia podría realizar a efecto de ofrecer una educación inclusiva de mayor calidad?

Gracias por su participación.

Anexo 3. Cuadro de Variable-indicador-Pregunta para elaborar guion de entrevista dirigido a personal de USAER.

Objetivo de la entrevista:

El guion de entrevista está destinado al personal adscrito a USAER para conocer a través de él, como se da el proceso de inclusión dentro de la Escuela Secundaria Técnica Estatal #11, Profr. “Doroteo Romero Quiñonez”.

Objetivo específico:

Conocer los procesos formativos que buscan favorecer la inclusión en alumnos con NEE, desde la perspectiva de docentes y personal adscrito a la USAER.

Variable	Indicadores	Ítems
Educación inclusiva	Forma de trabajo del área de USAER.	Como personal de apoyo a la educación regular: ¿Cómo considera que es la manera de trabajar con alumnos que presentan NEE dentro de la escuela regular? ¿Cuál debe ser el papel de USAER para contribuir al derecho a una educación inclusiva? ¿Considera que la escuela en general está preparada para recibir y atender a alumnos que presenten diferentes NEE?
	Percepción de inclusión	¿Cuál es su percepción de la escuela inclusiva o la educación inclusiva?
	Dificultades para atender a alumnos con NEE.	Según su función ¿Cuáles son los retos y desafíos que hay que abordar para lograr el principio de inclusión que se establece en el artículo tercero constitucional?
	Atención a NEE específicas	¿Qué atención o seguimiento específico se le da a la alumna que presenta Problemas de Aprendizaje? 9. ¿Qué atención o seguimiento específico se le da a la alumna que presenta Discapacidad Intelectual? 10. ¿Qué atención o seguimiento específico se le da al alumno que presenta Trastorno de Déficit de Atención?
	Estrategias de mejora en el servicio de USAER.	En lo general y considerando a todos los actores ¿Qué más se podría hacer para mejorar los servicios de USAER en la escuela secundaria regular?

Anexo 4. Guion de entrevista a personal de USAER.

El siguiente cuestionario está destinado al personal adscrito a USAER para conocer a través de él, como se da el proceso de inclusión dentro de la Escuela Secundaria Técnica Estatal #11, Profr. "Doroteo Romero Quiñonez".

Entrevista Escrita mediante Cuestionario: Personal adscrito a USAER.

1. Como personal de apoyo a la educación regular ¿Cómo considera que es la manera de trabajar con alumnos que presentan NEE en la escuela?
2. ¿Cómo se realiza el diagnóstico de alumnos que presentan PA, DI y TDA?
3. ¿Cuál es su percepción de la escuela inclusiva o la educación inclusiva?
4. En lo general y considerando a todos los actores ¿Qué más se podría hacer para mejorar los servicios de USAER en la escuela secundaria?
5. Según su función ¿Cuáles son los retos y desafíos que hay que abordar para lograr el principio de inclusión que se establece en el artículo tercero constitucional?
6. ¿Cuál debe ser el papel de USAER para contribuir al derecho a una educación inclusiva?
7. ¿Considera que la escuela en general está preparada para recibir y atender a alumnos que presenten diferentes NEE?
8. ¿Qué atención o seguimiento específico se le da a la alumna¹ que presenta Problemas de Aprendizaje?
9. ¿Qué atención o seguimiento específico se le da a la alumna² que presenta Discapacidad Intelectual?
10. ¿Qué atención o seguimiento específico se le da al alumno³ que presenta Trastorno de Déficit de Atención?

Gracias!

¹ Por protección de los menores se resguarda el nombre de los estudiantes a quien se alude en las entrevista con problemas de aprendizaje.

² Por protección de los menores se resguarda el nombre de los estudiantes a quien se alude en las entrevista con discapacidad intelectual.

³ Por protección de los menores se resguarda el nombre de los estudiantes a quien se alude en las entrevista con trastorno de déficit de atención.

Anexo 5. Cuadro de Variable-indicador-Pregunta para elaborar guion de entrevista a docente de español y matemáticas.

Objetivo de la entrevista:

El guion de entrevista está destinado al personal docente de las áreas de español y matemáticas para conocer su percepción en relación al proceso de inclusión educativa, con alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), como Problemas de Aprendizaje (PA), Discapacidad intelectual (DI) y Trastorno de Déficit de Atención (TDA).

Objetivo específico:

Conocer cómo es la percepción de docentes y personal adscrito a USAER en la inclusión de alumnos con NEE.

Variable	Indicadores	Ítems
Educación inclusiva	Atención a la inclusión educativa dentro del aula.	<p>Usted como docente, ¿De qué forma considera que fomenta la inclusión dentro del aula?</p> <p>¿Qué aspectos considera para la evaluación de alumnos con PA, DI o TDA?</p> <p>¿Qué sería necesario para mejorar la atención de alumnos con NEE o BAP?</p>
	Dificultades para atender a alumnos con NEE.	<p>¿Cuáles son los obstáculos y/o dificultades que enfrenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnos que presentan PA, DI o TDA?</p>
	Estrategias para la atención a alumnos con NEE.	<p>¿Cuáles son algunas de las estrategias que normalmente realiza para la atención de alumnos con que presentan PA, DI o TDA?</p> <p>¿Trabaja en equipo con los maestros de USAER para poder ofrecer una mejor atención a alumnos que presentan NEE?</p>

Anexo 6. Guion de entrevista a docentes de las asignaturas de español y matemáticas.

El presente cuestionario se hace con la finalidad de conocer su percepción en relación al trabajo en el proceso de inclusión educativa, con alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), como Problemas de Aprendizaje (PA), Discapacidad intelectual (DI) y Trastorno de Déficit de Atención (TDA).

I.- Datos del docente:

1.- Sexo: () Masculino () Femenino

2.-Antigüedad en la docencia:

Menos de 1 año () De 1 a 5 años () De 5 a 10 años () Más de 10 años ()

3.- Grado que atiende: () Primero () Segundo () Tercero

II.-Responda por favor los siguientes cuestionamientos:

1.- Usted como docente, ¿De qué forma considera qué fomenta la inclusión dentro del aula?

2.- ¿Cuáles son algunas de las estrategias que normalmente realiza para la atención de alumnos con DI, TDA y PA?

3.- Pensando en los casos de DI, TDA y PA ¿Cuáles son los obstáculos y/o dificultades que enfrenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en específico con estos estudiantes?

4.- ¿Trabaja en equipo con los maestros de USAER para poder ofrecer una mejor atención a DI, TDA y PA?

5.- ¿Qué aspectos considera para la evaluación de los alumnos con DI, TDA y PA?

6.- ¿Qué sería necesario para mejorar la atención de alumnos con NEE o BAP?

² Por protección de los menores se resguarda el nombre de los estudiantes a quien se alude en las entrevistas con discapacidad intelectual, trastorno de déficit de atención y problemas para el aprendizaje.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!