



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE FAMILIA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN EDUCACIÓN
ESPECIAL**

P R E S E N T A

AUTOR: REBECA GARCÍA VENTURA

DIRECTOR DE TESIS: MAESTRO ARTURO HOLGUÍN
ANGUIANO

SINODALES:
MTRA. ARRIAGA VELAZCO RUTH
MTRA. DOLORES ALICIA VALLE BARTOLINI

DEDICATORIA

El presente trabajo investigativo está dedicado a mi esposo David, quien en todo momento me ha motivado y apoyado para lograr mis metas, a mi pequeña Anazoe, quien es mi inspiración y motivación para seguir adelante y a mis queridos padres, que me han enseñado tanto.

AGRADECIMIENTO

La gratitud es uno de los valores más humanos y entrañables, es simplemente el acto más grande de humildad, donde podemos reflejar y darnos a entender a nosotros mismos la calidad de nuestro trabajo, la capacidad de nuestras manos y de nuestra mente.

Agradezco infinitamente a Dios por darme sabiduría e inteligencia para continuar con mis estudios de posgrado.

A mi esposo, gracias porque en todo momento me apoyaste, cuidaste de nuestra hija cuando tuve que ausentarme por las clases y cuando tenía que dedicarle tiempo a la tesis. Gracias por darme ánimos y motivarme.

A mis padres, gracias por darme las bases de mi formación y por siempre estar pidiendo a Dios por mí.

A mi asesor de tesis, el Maestro Arturo Holguín Anguiano, gracias por la orientación, enseñanza, apoyo y conocimientos compartidos para la realización de esta tesis.

A mis maestros, les agradezco que me hayan transmitido nuevos conocimientos y aprendizajes.

A mis compañeros de clase, hicieron que las clases fueran enriquecedoras y dinámicas., gracias por compartir experiencias y vivencias.

Gracias a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron a que esta meta se cumpliera.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue identificar la percepción que tienen los padres con relación a la atención educativa que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociados o no a la discapacidad - ya sea múltiple o específica- en escuelas de educación básica en los niveles preescolar, primaria y secundaria con existencia de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Se realizó una investigación descriptiva, bajo un enfoque mixto, con un tipo de muestra no probabilística, integrada por seis padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, seis padres de alumnos inscritos en el grupo donde se encuentre un alumno con NEE; así como 47 maestros de las escuelas donde asisten los niños de la muestra. La recogida de información se realizó con el "Cuestionario Semáforo de Educación Inclusiva", entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres de familia de alumnos con NEE incorporados a escuelas de educación básica, y a padres de alumnos sin NEE. La aplicación de instrumentos fue en escuelas primarias con existencia de apoyo de USAER. Los resultados permiten concluir que existe un reconocimiento a los procesos de inclusión tanto de agentes educativos escolares como de padres de familia, sin embargo, se aprecia una inclusión parcializada; es decir no es percibida de la misma manera en todos los niveles educativos. La inclusión educativa como política pública, no existe en la práctica como tal, se aleja del marco filosófico de la inclusión, en la medida en que el alumno va transitando en el sistema educativo mexicano.

Palabras clave:

Inclusión, inclusión educativa, percepción, índice de inclusión, servicios de apoyo, USAER, política inclusiva, cultura inclusiva, prácticas inclusivas.

ÍNDICE

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes	1
1.2. Justificación	6
1.3. Preguntas y objetivos de investigación	9

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Marco legal	11
2.2. De la integración a la inclusión	16
2.3. Índice de inclusión	18
2.4. Educación inclusiva	22
2.4.1. Prácticas inclusivas	24
2.4.1.1. Eliminación de las BAP	24
2.4.1.2. el uso de apoyos	27
2.4.1.3. El DUA	27
2.4.1.4. Ajustes razonables	29
2.5. Necesidades educativas especiales	29
2.6. Los padres en la inclusión	36
2.7. Teorías sobre percepción	42
2.7.1. Enfoques teóricos	44
2.7.1.1. Enfoque empirista	44
2.7.1.2. Enfoque cognitivo	45
2.7.1.3. Enfoque de procesamiento de información	45

2.7.1.4. Enfoque psicoanalítico	46
2.8. Formación docente de maestros en educación especial	46
2.8.1. Perfil de egreso	47
2.8.2. Mapa curricular	48
2.8.3. Lógica de la organización de las asignaturas y sus contenidos	49
2.9. Servicios de apoyo	50
2.9.1. Los centros especializados para la atención de alumnos con discapacidad	50
2.9.2. Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	52
2.9.2.1. Estructura orgánica	53
2.9.2.2. Ámbito de operación	55
2.9.2.3. Procesos de atención	56
2.9.2.4. Apoyos que ofrece	57
2.9.2.5. Intervención de los servicios de apoyo	58

CAPITULO III METODOLOGÍA

3.1. Contextualización	63
3.2. Tipo de estudio	63
3.3. Muestra	65
3.4. Método	66
3.5. Técnicas e instrumentos	67

CAPITULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS	
4.1. Semáforo de educación inclusiva	71
4.1.1. Correlación con padres de familia	79
4.2. Padres de alumnos con y/o NEE asociados o no a la discapacidad	81
4.2.1. Inclusión educativa	81
4.2.2. Intereses	82
4.2.3. Percepción	84
4.2.4. Socialización	86
4.3. Padres de alumnos sin NEE	87
4.3.1. Inclusión educativa	87
4.3.2. Percepción	88
4.3.3. Ideología	88
4.3.4. Actitud	92
4.4. Práctica docente	93
4.5. Servicio de apoyo USAER	96
4.5.1. Apoyo profesional	97
4.6. Análisis de datos sobre inclusión educativa por nivel educativo	98
4.6.1. Nivel preescolar	98
4.6.2. Nivel primaria	99
4.6.3. Nivel secundaria	100
CAPÍTULO V DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	102

REFERENCIAS 109

ANEXOS Y/O APÉNDICES 114

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES

En 1921, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), como proveedora de educación y la responsable de la política educativa nacional y de la estrategia global para el sistema educativo (SEP, 2011a).

La SEP es la responsable de velar que la educación impartida sea en conformidad con los principios y lineamientos del Artículo 3 de la Constitución Política Mexicana, el cual establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Congreso de la Unión, 2019a, p.5).

En un principio, el sistema educativo era concebido para niños socialmente capacitados, quedando fuera de la enseñanza formal los niños con NEE. Es hasta la edad contemporánea, comprendida entre el siglo XIX y XX, donde la educación especial toma fuerza, se crean instituciones y se empieza a visibilizar a las personas con discapacidad.

Para organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas, a fines de 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006); sin embargo, en 1993, a partir de la promoción de la integración educativa, las autoridades nacionales decidieron desaparecer la DGEE y convertirla en una modalidad de la educación básica (Meza, 2010).

A partir de 1993, como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), se impulsó un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación, que consistió en

cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento (SEP, 2002).

La reorientación de los servicios de educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de excelencia que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. Este hecho permitió la creación de los Centros de Atención Múltiple (CAM), para ofrecer atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, los planes y programas de estudio generales y formación para el trabajo. También se creó las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de niñas y niños con NEE a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular (SEP, 2006).

El concepto de NEE se difundió en todo el mundo a partir de 1994. Desde entonces, en México se definió que un niño o una niña que presenta NEE era quien: en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba mayores dificultades para desarrollar el aprendizaje y apropiarse de los contenidos consignados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (Secretaría de Educación y Cultura [SEC], 2006).

Después de cuatro años de desaparecida la DGEE, es creado el Proyecto General de Educación Especial, para promover la integración educativa y establecer una gama de opciones graduales de integración y operar bajo el Modelo Educativo (Meza, 2010).

A partir de entonces se empezó a trabajar bajo la política de integración educativa definida como “un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular” (García, 2000, p53, citado en Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017).

Con el fin de que las personas con NEE fueran tratadas en condiciones de justicia, alcanzaran la igualdad de oportunidades educativas y recibieran la calidad

de la atención que recibían, en 2002, es creado el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (Meza, 2010).

Fue entonces cuando las escuelas de todo el país abrieron sus puertas a los alumnos en situación de discapacidad y quedó establecido en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad publicada en 2011, la cual dice que:

Se deberá propiciar la integración de las personas con discapacidad a las escuelas de educación básica regular mediante las adecuaciones necesarias en los métodos, las técnicas, los programas y materiales específicos, además de aplicar las normas y los reglamentos que eviten su discriminación y favorezcan las condiciones de accesibilidad en las instalaciones educativas (INEE, 2018, p.46).

A la educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. La educación especial, como modalidad de la educación básica busca brindar un servicio de calidad, que sea incluyente y con atención a la diversidad, está dirigida a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes.

Más allá de integrar a las personas con discapacidad a los centros educativos, actualmente, se busca que los alumnos tengan acceso a una educación inclusiva y de excelencia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008), define a la educación inclusiva como un “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p.7).

El pilar sobre el que descansa la defensa de la inclusión educativa es el derecho a la igualdad de educación. La “igualdad” debe asociarse con “adaptación”, ésta conlleva necesariamente la consideración de las necesidades

propias de cada alumno, de la mejor manera de atenderlas con recursos adecuados, y la importancia de ofrecer oportunidades de socialización que ayuden a reducir barreras de prejuicios contra la población con discapacidad, todo ello sin exponer a este alumnado a una tensión excesiva ni a situaciones más allá de su capacidad de interpretación y manejo. La inclusión conlleva prestar una atención especial a la adaptación, a los recursos económicos que exige, y a la interacción social que origina (Chow, Jones y Loerke, 2002).

La escuela, como institución educativa, es responsable de propiciar la inclusión de las personas con discapacidad transitoria o permanente y de garantizar la excelencia educativa.

Álvarez (2007), menciona, enmarcar una concepción general para satisfacer las NEE en escuelas regulares requiere no sólo de aceptar la presencia física de niños con alguna discapacidad, implica el modificar la organización y gestión escolar, fortalecer el proceso educativo, las adaptaciones curriculares y el mejoramiento de la práctica docente, para así responder a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, requiere, así mismo, el reconocimiento de este tipo de diversidad, como algo que se debe respetar y alentarse mediante el trabajo en equipo, pero sin dejar de reconocer las capacidades individuales.

Según Doménech y Moliner (2012), “una escuela que quiere dar respuesta e igualdad de oportunidades a todo su alumnado se posiciona desde el modelo inclusivo, pues este es el único enfoque que permite abordar la diversidad en las aulas desde planteamientos de equidad, justicia social y derechos humanos” (p. 194).

El modelo educativo inclusivo permite hoy en día corregir las desigualdades y encontrar el equilibrio entre la igualdad y la diversidad, y lograr así una escuela para todos. Desde este modelo se asumen de forma natural las diferencias entre los seres humanos y, por consiguiente, la diversidad en el alumnado (Doménech y Moliner, 2012).

Los docentes, quienes representan el primer y más importante punto de contacto del Sistema Educativo Nacional (SEN) con los niños y jóvenes, son los responsables de entablar la relación pedagógica mediante la cual el Estado

Mexicano contribuye a la formación intelectual, moral y afectiva de los alumnos (INEE, 2015).

Dean (1993), menciona que el maestro es el recurso más caro e importante de la clase. La sociedad otorga al maestro la tarea de actuar de mediador respecto al currículo de cada niño.

A nivel federal destaca la creación, en 1944, del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que en 1971 se transformó en la Dirección General del Mejoramiento Profesional del Magisterio. Veinte años más tarde se pone en marcha el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (INEE, 2015).

A partir de 2001 existió el examen del Curso Nacional de Integración Educativa, cuyo propósito era que los docentes de educación básica y especial reconocieran el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que incorporan a su práctica profesional en el campo de la atención a las NEE, como un elemento para la reflexión sobre su práctica y a la consecuente toma de decisiones (SEP, 2006).

El reto de atender a los alumnos y las alumnas con discapacidad no puede ni debe ser una tarea exclusiva de la escuela sino una tarea compartida por diferentes instancias. La escuela y maestros desempeñan un papel muy importante para una inclusión educativa efectiva y la impartición de una educación de excelencia, también, los padres de familia juegan un rol fundamental para la promoción de la inclusión en nuestras escuelas y su involucración, implicación y participación en el proceso de cambio educativo son un requisito para el éxito educativo.

Por ende, es importante conocer la percepción que tienen los padres en relación a la atención educativa que reciben los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad - ya sea múltiple o específica- en escuelas de educación básica con existencia de USAER, de esta manera, se podrá hacer mejoras en los centros educativos y en las prácticas docentes. Sin embargo, en la literatura, hay pocas investigaciones al respecto, y la información disponible es escasa.

Estudios de Meza (2010); Congreso Nacional de Investigación Educativa (2017); Doménech y Moliner (2012); Benítez (2014); Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017), plantean la percepción que tienen los padres de alumnos con NEE con relación a la inclusión educativa de sus hijos.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, fomentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales e impulsar la equidad.

Todos tenemos derecho recibir una educación pertinente e inclusiva. Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evitar los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

Echeita y Duk (2008), mencionan que “hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de excelencia con igualdad de oportunidades” (p.1). Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, quienes están más expuestos a situaciones de exclusión y con mayores necesidades de apoyo en su proceso educativo.

Existen niños que no reciben educación de excelencia, al no ser atendidos de manera adecuada a sus propias condiciones, por presentar alguna discapacidad transitoria o definitiva. Los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad requieren la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos por parte de los profesores para acceder a los contenidos del currículo.

En México existen más de dos millones 700 mil niños y niñas con algún tipo de discapacidad, de ellos, poco más de 606 mil menores no reciben algún tipo de servicio educativo. De los dos millones 100 mil que obtienen ayuda, más de 303 mil son atendidos por los servicios de educación especial, mientras que los niños restantes asisten a escuelas de educación básica sin recibir el apoyo que

probablemente necesiten (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2009).

En el ciclo 2017-2018 a nivel nacional, se atendió a una población de 612,039 alumnos con discapacidad (Tabla 1). Al 2017 existían 4,476 USAER y 1,676 CAM (SEP, 2017-2018).

Tabla 1

Población atendida con NEE

Alumnos	2017
Población atendida	612,039
Población atendida por área	529,465
Ceguera	2,095
Baja visión	6,132
Sordera	4,026
Hipoacusia	8,722
Discapacidad motriz	16,834
Discapacidad intelectual	107,365
Actitudes sobresalientes	26,138
Otras condiciones	358,103

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de SEP (2017-2018).

Según con datos del INEE (2019a), en primaria, alrededor de 67% de las escuelas tenía por lo menos un estudiante con discapacidad, y sólo en 33.8% de ellas había personal que proporcionara algún tipo de atención. En las escuelas públicas solamente 45.6% de las generales multigrado disponía de recursos humanos para atender a estudiantes con discapacidad, mientras que en los otros tipos de escuela pública los porcentajes eran aún más bajos o no existía la posibilidad. Estos datos, coinciden con los registros administrativos del ciclo escolar 2015-2016 (INEE, 2019a), donde se refleja que menos de la mitad de las escuelas de educación básica con estudiantes con discapacidad cuenta con la asesoría y el acompañamiento de USAER: preescolar, 34.6%; primaria, 46.2%; y

secundaria, 17%. Por lo demás, una proporción importante de las USAER no tiene personal suficiente para cumplir su función, ya que sólo 45% de ellas tenía un equipo de apoyo completo (psicólogo, trabajador social y maestro de comunicación).

En el estado de Sonora durante el ciclo escolar 2018-2019, existen un total de 263 centros de USAER, atendiendo a 26,858 alumnos en escuelas de educación básica, con presencia de 1,218 docentes (SEC, 2019).

Debido a la gran población de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad que existen en México y a la necesidad de transitar hacia una educación de excelencia, es necesario fortalecer a centros escolares y generar una cultura inclusiva.

Es fundamental conocer el testimonio de las familias acerca del proceso de inclusión y de la atención a la diversidad que reciben los alumnos. Es necesario escuchar la opinión de las familias y de los diferentes agentes que conforman la idea de comunidad, mediante la recogida de sus testimonios. Para transitar hacia un modelo educativo inclusivo, las propias familias deben percibir que cuentan con el apoyo de los profesionales de la educación.

Fontana, Alvarado, Angulo, Marín y Quirós (2009 citados en Benítez, 2014), perciben, que:

La familia debe preocuparse por brindar todo el apoyo posible para que la formación de sus hijos se lleve a cabo de la mejor manera, especialmente en el proceso de integración educativa de estudiantes que presentan NEE en condición de discapacidad (p.18).

Organismos internacionales como la UNESCO (2004 citado en Benítez, 2014) consideran que el nivel de participación y satisfacción de los padres, se conforma como una importante variable para el avance de la excelencia en educación. Por ello indagar sobre las percepciones sobre la atención educativa, sobre relevancia en cuanto a la mejora del compromiso familiar por la educación de alumno con NEE asociados o no a la discapacidad.

Como se ha visto hasta este punto, el modelo de educación inclusiva en México, se ha promovido desde hace años principalmente por el nivel de

educación especial; sin embargo, este modelo tiene perspectivas y valoraciones diversas por parte de quienes lo viven: alumnos, padres de familia, docentes de educación especial y docentes de educación básica. Para algunos se ha avanzado en medida significativa, pero para otros lo realizado aún es insuficiente.

1.3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

a) Pregunta general

¿Cómo perciben los padres la atención educativa que reciben los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, por parte del personal docente y de apoyo en las escuelas de educación básica con existencia de USAER?

b) Preguntas específicas

¿Qué opinan los padres sobre la inclusión educativa de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad?

¿Qué opinan los padres del desempeño docente en la inclusión de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad?

¿Qué opinión tienen los padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, con relación al servicio que ofrece USAER?

¿Existe congruencia entre la percepción que tienen los padres en relación a la inclusión de los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, con la percepción que tienen los docentes al respecto?

c) Objetivo general

Identificar la percepción de los padres con relación a la atención educativa que reciben los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad - ya sea múltiple o específica- en las escuelas de educación básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria con existencia de USAER.

d) Objetivos específicos

Conocer la opinión de los padres sobre la inclusión educativa de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad.

Describir la opinión de los padres respecto al desempeño docente en la inclusión de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad.

Identificar la opinión de los padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, con relación al servicio que ofrece USAER.

Constatar si existe congruencia entre la percepción que tienen los padres en relación a la inclusión de los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, con la percepción que tienen los docentes al respecto

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

2.1. MARCO LEGAL

Los Derechos del Hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales.

La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2013), en su Artículo 4, menciona que “todos los países se comprometen a asegurar los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad” (p. 14). Así mismo, en su Artículo 7, señala que:

Todos los países harán lo necesario para que los niños y las niñas con discapacidad disfruten de todos los derechos humanos como los demás niños y niñas; garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad puedan opinar con libertad como cualquier niño o niña de su misma edad (p. 21).

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos (UNESCO, 1994). Tal como lo asegura el Artículo 24 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2013), al señalar: “Todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades que los demás” (p.60).

La UNESCO (1994) precisa que las personas con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, deberán ser integrados a una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades básicas de aprendizaje. De igual manera, menciona que todos los gobiernos deben fomentar y facilitar la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con NEE.

Los gobiernos deberán fomentar la asociación con los padres mediante declaraciones de política y la preparación de leyes sobre los derechos de los padres. Se deberá promover la creación de asociaciones de padres y participar en

la concepción y aplicación de programas destinados a mejorar la educación de sus hijos (UNESCO, 1994).

La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2013), en su Artículo 23, menciona que “los países garantizarán que los niños y niñas con discapacidad disfruten de la vida familiar y tengan los mismos derechos que los demás niños” (p. 41).

El Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a una educación pública de excelencia, como lo señala el Artículo 3o. Constitucional, el cual en su apartado F menciona que la educación:

Será inclusivo, 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 (BAP) (Congreso de la Unión 2019a, p7).

Con esta base legal, se generan las condiciones necesarias para impartir una educación básica pública incluyente y equitativa, a fin de garantizar que niñas, niños y adolescentes mexicanos tengan acceso y culminen en tiempo y forma una educación básica que les otorgue las competencias necesarias para su adecuada incorporación al mundo adulto (Congreso de la Unión 2019a).

El artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dispone que en todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos y la satisfacción de sus necesidades de educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral (Congreso de la Unión, 2019a).

De acuerdo con el Artículo 31 de la constitución, los padres son responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurren a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo (Congreso de la Unión 2019a).

Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos (Congreso de la Unión, 2019b).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en su Artículo 57, dispone:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables (Congreso de la Unión, 2019c, p.26).

La Ley General de educación en su artículo 7, señala que la educación impartida por el Estado, además de ser obligatoria será inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, por lo que:

a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos; b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables; c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud humana (Congreso de la Unión, 2019b, p.3).

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades de cada sujeto. La Ley General de Educación en su artículo 16, establece que se tomaran en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables humana (Congreso de la Unión, 2019b).

De acuerdo con lo establecido en el artículo 61 de la Ley General de Educación, la educación inclusiva se refiere a un:

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. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos humana (Congreso de la Unión, 2019b, p.22).

Por lo tanto, en su artículo 62, establece que el Estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos y niveles, realizando los ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgando los apoyos necesarios para facilitar su formación humana., y en su artículo 63, garantiza la formación del personal docente para que contribuyan a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, y prestar los apoyos que los educandos requieran humana (Congreso de la Unión, 2019b).

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Congreso de la Unión. 2018), en su artículo 12 establece catorce acciones que la SEP debe realizar para promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Por pertinencia, en la Tabla 2, se plantean tres de estas acciones.

Tabla 2
Acciones a realizar por la SEP

Acciones
Establecer en el Sistema Educativo Nacional (SEN), el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad.
Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del SEN, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.
Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria, así como la atención especializada.

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de Congreso de la Unión (2018).

Todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el SEN, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (Congreso de la Unión, 2019b).

En el Estado de Sonora toda persona gozará de los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que la propia Constitución Federal establezca (Congreso del Estado de Sonora, 2018, p.1).

2.2. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

En los contextos escolares se asimila el concepto de inclusión por encima de la integración surgida a finales de los 90' (UNESCO, 2008), se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. “Las políticas de inclusión se consideran como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos” (p.6-7).

El trayecto hacia el concepto de inclusión ha pasado por varias fases a través de los años. Rosano muestra el desarrollo de la idea de exclusión hacia la inclusión, adaptada de la obra de Parrilla (2006 citado en INEE, 2019b) (Tabla 3).

Tabla 3

Trayecto de la exclusión hacia la inclusión

Fase	Condiciones educativas (para clases sociales desfavorables, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad).
Exclusión	No escolarización para todos o algunos de estos grupos
Segregación	Escolarización en centros diferentes
Integración	Incorporación de algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria (sin que este haga cambios sustanciales)
Inclusión	Creación de una escuela entre todos y para todos

Fuente. Elaboración propia. Recuperado de INEE (2019b).

La manera en cómo las personas han conformado los conceptos de atención a los sujetos con discapacidad hace evidente la poca diferenciación entre la conceptualización de inclusión y de integración. La integración fue un avance que permitió desechar la solución de tipos diferentes de escuelas para tipos diferentes de alumnos haciendo converger en un mismo establecimiento escolar a todos los estudiantes. Lo cual no implicó cambios en el currículo o en la propuesta de enseñanza, lo común en estos modelos es que los educandos deban adaptarse a las normas, estilos, rutinas y prácticas del sistema educativo clásico en lugar del

cambio de estos para atender sus necesidades. Por su lado, la inclusión se entiende como un principio orientador que guía para el logro de niveles razonables de integración escolar para todos los alumnos (UNESCO, 2008).

La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración. La aspiración de esta última es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo, para toda la población, el derecho a una educación de excelencia, preocupándose especialmente de todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2008).

Rosano (2007, citado en INEE 2019b), menciona los principios que hay detrás de cada proceso integrador e inclusivo (Tabla 4).

Tabla 4
La filosofía de la integración y de la inclusión

Integración	Inclusión
Ubicación física dentro de la escuela	Participación junto con las otras en la construcción del conocimiento
El problema es el estudiante	El problema es el currículo escolar
La diferencia como problema	La diferencia como valor
Atención a las personas con NEE	Atención a todas las niñas y los niños
El equipo de apoyo atiende a la niña o niño	El equipo de apoyo colabora con la maestra o maestro
Mantiene las barreras entre normales y no normales	Rompe prejuicios de normalidad
Supone, en el mejor caso, un cambio educativo	Supone un cambio social

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de INEE (2019b).

Meza (citado en INEE, 2019b), apunta que una de las diferencias clave entre la integración y la inclusión está en el currículo y los logros en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. En la integración, los alumnos con alguna deficiencia permanecen en la escuela sólo si se adaptan y demuestran

capacidades acordes con las normas y los requisitos establecidos curricularmente, sin embargo, la inclusión requiere una revisión exhaustiva de los planes y programas de estudio, de los libros de texto, de las metodologías, de la normativa de la acreditación de los cursos, del sistema de evaluación, para responder cabalmente a las necesidades educativas de todos los estudiantes inscritos en las escuelas.

Por otra parte, la UNESCO (2008), refiere cómo en la integración, los colectivos de las escuelas tienen que adaptarse a la escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas), independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. Los sistemas educativos mantienen su “estatus quo”, y las acciones se centran más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc.) que en modificar los factores del contexto educativo y de la enseñanza, limitando la participación y el aprendizaje de todos. En la inclusión, el foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para ser capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se adaptan a la escolarización y enseñanza disponibles, sino el sistema educativo realiza los ajustes necesarios para responder a las necesidades de cada estudiante, porque todos son diferentes.

2.3. ÍNDICE DE INCLUSIÓN

El *Índice* ha sido elaborado durante tres años por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en iniciativas de desarrollo de formas de trabajo más inclusivas (Booth y Ainscow, 2000). Se define como:

Conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el

alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro (Booth y Ainscow, 2000, p.14)

El *Índice* anima al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en su escuela. También ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en todos los ámbitos de la escuela (Booth y Ainscow, 2000).

El *Índice* no sólo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo, asumido en otras iniciativas para la innovación educativa, sino que también tiene como finalidad generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular. Con un apoyo adecuado, el proceso de trabajo con el *Índice* puede añadir un nuevo impulso al ciclo de innovación y desarrollo de los centros educativos (Booth y Ainscow, 2000).

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas (Tabla 5).

Tabla 5
Dimensiones

Dimensión A: Crear culturas inclusivas	Dimensión B: Elaborar Políticas inclusivas	Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas
<p>Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.</p>	<p>Tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de los alumnos. Se considera como "apoyo" todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela.</p>	<p>Se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestrar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación.</p>

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de Booth y Ainscow (2000).

Estas dimensiones se han elegido para orientar la reflexión hacia los cambios esperados en todas las escuelas. Durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de las escuelas, siendo éste un factor importante para facilitar o limitar el aprendizaje y los cambios en la enseñanza. A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar (Booth y Ainscow, 2000).

Cada dimensión se divide en dos secciones, que centran la atención en un conjunto de actividades orientadas a comprometer a los miembros de las escuelas, como una vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Tabla 6).

Tabla 6

Dimensiones y secciones

Dimensión A: Crear culturas inclusivas	Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas	Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas
Construir una comunidad.	Desarrollar una escuela para todos. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.	Orquestar el proceso de aprendizaje. Movilizar recursos.
Establecer valores inclusivos.		

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de Booth y Ainscow (2000).

El propio proceso del *Índice* contribuye al desarrollo de la inclusión, al involucrar a todas las personas relacionadas con la escuela. El proceso comienza desde el momento en que se adquiere el primer compromiso con los materiales. El *Índice* se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de ésta. De este modo, anima a todo el centro a sentirse partícipe y protagonista del proceso de desarrollo de una escuela inclusiva. Este paso puede ser el más crítico. Si se pretende mantener los cambios introducidos, como resultado del

trabajo con *El Índice*, éstos deben ser percibidos, tanto por el personal de la escuela como por el alumnado, como mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje. Estos cambios han de entrar a formar parte de la cultura de la escuela (Booth y Ainscow, 2000). En la Tabla 7 se detallan las etapas.

Tabla 7
El proceso de trabajo con el Índice

Proceso	
Etapa 1. Inicio del proceso del <i>Índice</i> (medio trimestre)	Constitución de un grupo coordinador. Sensibilización de la escuela respecto al <i>Índice</i> . Exploración del conocimiento del grupo. Preparación para usar los indicadores y las preguntas. Preparación para trabajar con otros grupos.
Etapa 2. Exploración y análisis de la escuela (un trimestre)	Exploración del conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar. Exploración del conocimiento del alumnado. Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de la localidad. Decisión de las prioridades.
Etapa 3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva (medio trimestre)	Introducción del <i>Índice</i> en el proceso de planificación de la escuela. Introducción de las prioridades en el plan de desarrollo de la escuela.
Etapa 4. Implementación del plan de desarrollo de la escuela (continuo)	Poner en práctica las prioridades. Desarrollo sostenido. Registro del Progreso. Evaluación de los cambios.
Etapa 5. Evaluación del proceso del <i>Índice</i> (continuo)	Revisión del trabajo realizado con el <i>Índice</i> . Continuación del proceso del <i>Índice</i> .

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de Booth y Ainscow (2000).

2.4. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación es un bien común y un derecho humano fundamental del que nadie puede estar excluido (UNESCO, 2008). A través de ella es posible el desarrollo de las personas y de las sociedades. El derecho a la educación va más

allá del acceso a una educación obligatoria y gratuita. Su pleno ejercicio exige sea de excelencia e inclusiva, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona. El concepto de inclusión nace justamente a partir de cómo los sistemas educativos de países preocupados por atender a la diversidad de alumnos, ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula (SEP, 2006).

Actualmente, las escuelas se fortalecen para responder a las necesidades individuales de todos los educandos (SEP, 2017), sin importar su condición socioeconómica, su origen étnico o cultural, el género, sus capacidades, religión o cualquier otra característica o condición, permitiendo así, formar escuelas que sean inclusivas.

La educación inclusiva puede ser concebida como “proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (INEE, 2019b, p.73).

Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2006 citado en INEE, 2019b).

La educación inclusiva exige la construcción de una comunidad educativa sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad, además de movilizar sus recursos para orquestar el proceso de aprendizaje. Tiene como punto de partida la articulación de estrategias de análisis, identificación y sistematización de los factores (barreras) que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las

oportunidades de aprendizaje de alumnos y alumnas, con la intención de actuar proactivamente para su minimización o eliminación (SEP, 2012a).

2.4.1. Prácticas Inclusivas

Uno de los aspectos más importantes de la implementación de la educación inclusiva está relacionado con las prácticas inclusivas. Conceptualmente se refieren a todo lo que hacen los docentes para que los estudiantes logren un desarrollo integral y así brindar una educación de excelencia (Fernández, 2013, citado en Flores, García y Romero, 2017).

Las prácticas inclusivas demandan cambios en la organización escolar, crear aulas donde los alumnos puedan expresar sus dudas, los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y sean capaces de reconocerla como un desafío que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2010, citados en Flores, García y Romero, 2017).

Las prácticas inclusivas deben cumplir requisitos como: diseño de materiales considerando las características del alumnado., utilización de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje., flexibilidad curricular., libertad para que el alumno decida qué y cuándo evidenciar su aprendizaje., actividades variadas que motiven a los alumnos (Rubio, 2015, citado en Flores, García y Romero, 2017).

De acuerdo con la SEP (2018), dentro de las comunidades escolares, las prácticas inclusivas exigen la eliminación de las BAP, el uso de apoyos, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y ajustes razonables.

2.4.1.1. Eliminación de las BAP

La educación inclusiva prioriza la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y tiene como concepto estelar las BAP, concepto que hace referencia a las “barreiras internas al sistema que impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo” (SEP, 2019c, p.19).

Las BAP no se refieren a las características o condiciones personales, sino a la inadecuada configuración o respuesta del sistema educativo y del entorno que impiden el derecho a una educación de excelencia (SEP, 2019c).

Las BAP se identifican bajo tres grandes categorías: estructurales, normativas y didácticas, lo que facilita la identificación de los actores responsables de removerlas dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional (Tabla 8).

Tabla 8
Categorías de Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Categorías	
Barreras Estructurales	Son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica.
Barreras Normativas	Derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de permitir el efectivo derecho a la educación en su sentido más amplio. Tienen que ver con disposiciones que, aun bajo su aparente inocuidad y neutralidad, terminan impidiendo el acceso, dificultando el trayecto formativo o limitando el aprendizaje y la participación de estudiantes.
Barreras Didácticas	Acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los educadores que no son culturalmente pertinentes, no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector del estudiantado.

Fuente. Elaboración propia. Recuperado de SEP (2019c).

De acuerdo con la SEP (2018), los estudiantes o sus familias pueden experimentar barreras en las escuelas, las más comunes se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9

Barreras para el Aprendizaje y la Participación en las escuelas

Barreras	
Actitudinales	Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros). Estas BAP comprenden acciones como la negación de inscripción o la falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Asimismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo, se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela.
Pedagógicas	Tienen en común que la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado.
De organización	Hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario.

Fuente. Elaboración propia. Recuperado de SEP (2018).

Al identificar las BAP que enfrentan los alumnos, se identifican con mayor facilidad los apoyos y recursos específicos que el alumno requiere para avanzar en su proceso de aprendizaje. Se dice que un alumno o alumna presenta NEE cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación. Las NEE pueden ser temporales o permanentes; esto es, los recursos específicos requeridos por un alumno para asegurar su participación y aprendizaje pueden brindarse sólo durante un tiempo o a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrece la educación. (SEP, 2006).

Ambos conceptos no son sinónimos, pero tienen cierta relación, si se conocen las barreras y las potencialidades del alumno, será más fácil identificar

los apoyos o recursos que se necesitan para ese alumno, la diferencia radica en el lugar al que remiten ambos conceptos, por ejemplo, las NEE remiten al alumno y las BAP al entorno del niño.

2.4.1.2. El uso de apoyos

SEP (2018) define apoyo como “las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (p.28). Los apoyos pueden provenir de fuentes como las habilidades y competencias de todos los alumnos, el liderazgo de los directivos, los conocimientos y habilidades de los docentes, la tecnología y los servicios de educación especial dentro de la escuela (SEP, 2018).

El uso de estos recursos varía de acuerdo con las personas, situaciones y momentos, además, deben tomar en cuenta todas las áreas de vida de los alumnos y fomentar la participación exitosa en igualdad de condiciones y en contextos normalizados.

También se habla de apoyo cuando los profesores planifican y evalúan teniendo en cuenta a todos los alumnos, reconociendo sus intereses, capacidades, aptitudes y experiencias o fomentando la ayuda entre estudiantes, a esto se le denomina aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo cual significa tomar medidas preventivas para evitar que algún o algunos estudiantes no encajen con el modelo de la escuela o la clase que se imparte (SEP, 2018).

2.4.1.3. El DUA

Ron L. Mace, definió el término Diseño Universal (DU) como “la creación de productos y entornos diseñados de modo que puedan ser utilizables por todas las personas en la medida de lo posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico” (SEP, 2018, p.28).

El movimiento del DU surgió en Estados Unidos, en un principio se pensó que las adaptaciones a un edificio solo beneficiaban a la población con discapacidad, pero más adelante se corroboró que también había consecuencias

positivas para la población sin discapacidad. Asimismo, los investigadores y fundadores del Centro de Tecnología Especial y Aplicada (CAST), David H. Rose y Anne Meyer, descubrieron que las tecnologías diseñadas en un principio para alumnos con discapacidad eran usadas por alumnos sin discapacidad y les daba mejores resultados académicos. Lo cual demostró que las dificultades para acceder al aprendizaje no estaban estrechamente relacionadas con las capacidades o habilidades del alumnado, sino más bien a la propia naturaleza de los materiales didácticos y de los métodos usados por los docentes, los cuales no podían satisfacer la diversidad del alumnado. A partir de estos descubrimientos, en el ámbito educativo se replantea este concepto con un enfoque didáctico, aplicando los principios del DUA en la elaboración del currículo de los diferentes niveles educativos pero adaptándolos a la diversidad, es decir un currículo flexible para todos sin importar las características de cada alumno; enfocándose además del desarrollo del currículo en que los objetivos, contenidos, materiales y evaluación estén dirigidos hacia todos (SEP, 2018).

De acuerdo con la SEP (2018), el DUA se entiende como “el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos con amplias diferencias en sus capacidades” (P.29).

Al momento de la realización del DUA, se deben aplicar tres principios básicos: múltiples formas de representación., múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de motivación. Cada uno de estos principios se traduce en acciones concretas que los docentes pueden utilizar en la práctica cotidiana dentro de las aulas (SEP, 2018).

En el ámbito educativo el DUA implica que directivos y docentes, al momento de planificar una clase y evaluar los aprendizajes de los alumnos, conozcan el currículo ampliamente, más allá del grado, asignatura o área que impartan, así como dominar los libros de textos y recursos educativos a su alcance (SEP, 2018).

2.4.1.4. Ajustes Razonables

La SEP (2018), define ajustes razonables como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (p.34).

No siempre es posible diseñar o hacer productos a los que todos los alumnos tengan acceso o puedan utilizar, existen algunos que requieren modificaciones o adaptaciones específicas para que sean utilizados., por tal motivo, se realizan los ajustes razonables, los cuales, se relacionan con la identificación oportuna de las necesidades de los alumnos, las prioridades y las posibilidades de mejora en la escuela (SEP, 2018).

En las escuelas y en las aulas, los ajustes razonables pueden realizarse en la infraestructura, los materiales didácticos, la comunicación e información, los objetos de uso cotidiano y la organización de la jornada escolar (SEP, 2018).

2.5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Todos los alumnos, en algún momento del proceso educativo, enfrentan alguna dificultad o necesidad educativa que pueden corregir con el apoyo concreto del docente. Existen alumnos con un ritmo de aprendizaje distinto en relación con sus compañeros de la misma edad, se dice que presentan una NEE.

Un alumno(a) con NEE es:

Aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. Estos recursos pueden ser profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares (SEP, 2016, p.2).

Los apoyos profesionales se refieren a las personas o instituciones que brindan ayudas para eliminar las barreras que obstaculizan la participación plena y

el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de apoyo puede ser del mismo servicio escolarizado, de otros servicios de educación especial, o bien de alguna otra instancia gubernamental o particular. Algunos de los profesionales son: el maestro de grupo, el psicólogo, el maestro de comunicación, el terapeuta físico u ocupacional y especialistas en distintas áreas (SEP, 2006).

Los alumnos con NEE pueden requerir apoyos técnicos o personales específicos como auxiliares auditivos, prótesis, material didáctico adaptado, lentes, lupas, tableros de comunicación, sillas de ruedas y mobiliario específico, entre otros, estos corresponden a apoyos materiales.

Otro tipo de apoyo para los alumnos con NEE son de tipo arquitectónicos, estos corresponden a las adaptaciones realizadas en las instalaciones del centro y del salón de clases para facilitar la participación y el aprendizaje de los alumnos. También se requieren apoyos curriculares, concretándose en las adecuaciones realizadas en la metodología, en la evaluación y en los propósitos y contenidos, tomando como referencia el informe psicopedagógico y el plan y programas del momento formativo que esté cursando el alumno, para asegurar su plena participación y aprendizaje (SEP, 2006).

De acuerdo con Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE] (2010), las NEE son relativas, porque surgen de la dinámica entre sus características personales y la respuesta educativa recibida. Pueden ser permanentes o temporales, ya que si el estudiante enfrenta serios problemas para acceder al currículum tal vez requiera apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización. Asimismo, se asocian con tres factores principales, los cuales se mencionan en la Tabla 10.

Tabla 10

Factores a los que se asocian las Necesidades Educativas Especiales

Factores	
Ambiente social, comunitario familiar	Ciertas características del grupo social, comunitario o familiar, como un ambiente muy hostil y de abuso físico.
Ambiente escolar	Una escuela poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos y que no considera sus características particulares o no brinda la atención adecuada.
Condiciones individuales del alumno	Algunas condiciones individuales, propias del sujeto, que le exijan recursos adicionales o diferentes para acceder al currículum.

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de CONAFE (2010).

Las NEE pueden o no estar relacionada con alguna discapacidad (Tabla 11). La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), menciona a la discapacidad como un término que engloba deficiencias, limitaciones a la actividad y restricciones a la participación, refiriéndose a los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y los factores contextuales de ese mismo individuo factores personales y ambientales (SEP, 2016).

La CIF (SEP, 2016) enfatiza el hecho de que los factores ambientales crean la discapacidad, y categoriza los problemas del funcionamiento humano en tres áreas interconectadas:

- 1) Deficiencias: se refieren a problemas en la función corporal o alteraciones en la estructura corporal;
- 2) Limitaciones a la actividad: son la dificultad en ejecutar actividades; y
- 3) Restricciones a la participación: son problemas que involucran cualquier área de la vida.

Tabla 11

Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad presente

Necesidades educativas especiales	
Necesidades educativas especiales sin discapacidad	Hay alumnos con un coeficiente intelectual promedio, que presentan dificultades en su aprendizaje debido a alteraciones perceptivas, emocionales, de atención, nutrición, salud, etcétera; o bien, alumnos con aptitudes sobresalientes que requieren un servicio educativo específico, con estrategias didácticas avanzadas, para hacer significativo un aprendizaje ordinario para el resto de sus compañeros.
Discapacidad sin necesidades educativas especiales	Algunos alumnos con discapacidad no presentan necesidades educativas especiales, como en el caso de quienes experimentan algún tipo de limitación en el movimiento de sus extremidades inferiores que requiere el uso de silla de ruedas, pero ya en el salón de clases no demandan medidas pedagógicas especiales para acceder a los elementos del currículum.
Necesidades educativas especiales y discapacidad	La discapacidad puede influir en que algunos alumnos tengan NEE y requieran ciertos apoyos para compensar sus dificultades; alumnos con discapacidad intelectual manifiestan NEE, y demandan adecuaciones curriculares que promuevan su aprendizaje y desarrollo de habilidades socioadaptativas.

Fuente. Elaboración propia. Recuperado de CONAFE (2010).

Por otro lado, Vilorio (2016), hace una clasificación de los factores con los que se asocian las necesidades educativas especiales de los niños. Dichas clasificaciones se presentan a continuación en la Tabla 12.

Tabla 12

Clasificación de los factores con los que se asocian las necesidades especiales de los niños, y definición de cada una

Factor		Definición
Discapacidad Intelectual	Limítrofe superficial Media Profunda	Para decir que la NEE de algún niño se asocia con algún grado de discapacidad intelectual, es necesario que se cuente con una evaluación que así lo determine. Para determinarlo, es necesaria la evaluación psicopedagógica que incluya una prueba de inteligencia, cuyo resultado determine un grado de discapacidad intelectual. Se requiere que existan limitaciones en dos o más áreas de las conductas adaptativas.
	Sin especificar grado	Cuando se diga que las NEE de un niño se asocian con discapacidad intelectual, pero no se cuenta con una prueba de inteligencia que indique el grado.
Discapacidad Visual	Debilidad visual	Cuando presenta una disminución de la ayuda o del campo visual limitado a 20° o menos.
	Ceguera	Cuando el niño presenta pérdida total de la vista.
Discapacidad Auditiva	Hipoacusia	Cuando su pérdida auditiva es menor de 70 dB.
Discapacidad Múltiple	Sordera	Cuando su pérdida auditiva es mayor de 70 dB.
Problemas de lenguaje	Articulación	Cuando presenta más de una de las discapacidades antes mencionadas. Cuando el niño tiene problemas solo de pronunciación de algunos fonemas, o bien, tiene problemas de voz, como la tartamudez, es cuando sus NEE pueden estar asociadas con problemas de lenguaje en la articulación.
	De comunicación	El niño tiene serios problemas para comprender o darse a entender por la forma en la que estructura lo que comunica, el sentido que le da, o bien, por el uso inadecuado de su comunicación en situaciones específicas.
Problemas de conducta	Agresividad extrema Actividad extrema	Cuando el factor fundamental por el que presenta dificultades en el aprendizaje se debe a que se muestra demasiado agresivo, demasiado activo o demasiado inhibido.

	Inhibición extrema	
Autismo		Cuando el alumno muestra un repertorio marcadamente restrictivo de actividades e intereses afectando la comunicación verbal, no verbal y la interacción social.
Problemas del ambiente social y familiar		Cuando el niño presenta dificultades en sus habilidades adaptativas producto de un ambiente socio-familiar inadecuado.
Problemas del aprendizaje		Para decir que las NEE se asocian con problemas de aprendizaje, se debe estar seguro que sus dificultades para acceder al aprendizaje, y por lo tanto, su necesidad de contar con recursos extras o distintos, no se relacionan con ninguno de los factores antes mencionados.
Otro Factor		Cuando las NEE de un alumno se relacionen con algún factor distinto a los que se han mencionado, es necesario que se especifique.

Fuente. Elaboración propia. Recuperado de Vilorio (2016: pp. 40-41).

Las NEE mencionadas por Vilorio, son definidas por la SEP de la siguiente manera (Tabla 13):

Tabla 13

Definición de los factores con los que se asocian las necesidades especiales de los niños según la SEP

Factor	Definición
Discapacidad Intelectual	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.
Discapacidad visual	Es la deficiencia del sistema de la visión, las estructuras y funciones asociadas con él. Es una alteración de la agudeza visual, campo visual, motilidad ocular, visión de los colores o profundidad, que determinan una deficiencia de la agudeza visual, y se clasifica de acuerdo a su grado.
Discapacidad auditiva	Es la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos, cuando la pérdida es de superficial a moderada, se necesita el uso de auxiliares auditivos pero pueden adquirir la lengua oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva.
Discapacidad múltiple	Presencia de dos o más discapacidades física, sensorial, intelectual y mental. La persona requiere, por tanto, apoyos en diferentes áreas de las conductas socioadaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo.
Problemas de lenguaje	Condición que afecta el intercambio de información e ideas, que puede comprometer la codificación, transmisión y decodificación de los mensajes. Se puede manifestar en la dificultad para mantener una conversación, la dificultad en la expresión y comprensión de mensajes verbales, así como en la expresión de ideas simples con una comprensión de mensajes verbales, así como en la expresión de ideas simples con una estructura repetitiva, correcta y clara, y un vocabulario muy limitado.
Problemas de conducta	La persona actúa de manera marcadamente diferente a lo esperado. El origen de dicha conducta puede deberse a causas internas del a causas externas o a la interacción de

Autismo

ambos. Para que se identifique plenamente como un problema, se requiere que la manifestación de la conducta sea frecuente, persistente e intensa.

Trastorno generalizado del desarrollo que se refleja en alguna de las siguientes características:

En las relaciones sociales: alteración en las manifestaciones no verbales expresión facial, mirada, incapacidad para desarrollar relaciones con iguales, ausencia de conductas espontáneas señalar, mostrar interés en algo, etc.

En la comunicación: retraso o ausencia del desarrollo del lenguaje oral, personas con un lenguaje adecuado tienen problemas para iniciar o mantener una conversación, empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje.

En patrones de conducta: inadecuados preocupación excesiva por un foco de interés, adhesión inflexible a rutinas específicas no funcionales, estereotipias motoras repetitivas sacudidas de manos, retorcer los dedos, etcétera.

Fuente. Elaboración propia. Recuperado de SEP (2016).

2.6. LOS PADRES EN LA INCLUSIÓN

De acuerdo con lo establecido en el artículo 78 de la Ley General de Educación, los padres de familia o tutores son corresponsables en el proceso educativo de sus hijos, deben cumplir con la obligación de hacerlos asistir a las escuelas, apoyar su aprendizaje, y revisar su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo. Por otro lado, menciona que las autoridades educativas deben desarrollar actividades de información y orientación para los padres relacionadas con prácticas de crianza que estén encaminadas a proporcionar una mejor atención a sus hijos (Congreso de la Unión, 2019b).

La inclusión educativa abarca diferentes escenarios y protagonistas: padres, docentes, alumnado y la comunidad en general. Los padres desempeñan un rol fundamental para la promoción de la inclusión en nuestras escuelas, su involucración, implicación y participación en el proceso de cambio educativo son un requisito para el éxito educativo (Doménech y Moliner, 2012).

La educación de los niños con NEE asociados o no a la discapacidad es una tarea compartida por padres y profesionales. Una actitud positiva de los padres propicia la inclusión escolar y social. Los padres de un niño con NEE

necesitan apoyo para poder asumir sus responsabilidades; en este sentido, la función de las familias y los padres podría mejorarse facilitando la información necesaria de forma simple y clara; responder a sus necesidades de información y capacitación en atención de los hijos es una tarea de singular importancia en contextos culturales con escasa tradición de escolarización (UNESCO, 1994).

Las familias, tienen un papel destacado en el buen funcionamiento de las escuelas, al generar ambientes propicios para el aprendizaje de los estudiantes. La colaboración de los padres de familia y las escuelas representa ventajas particularmente importantes para lograr que la educación sea integral. La participación de las familias en la comunidad escolar es esencial para garantizar que sus hijos cuenten con una red de apoyo durante su trayectoria educativa y ser una fuente de motivación y seguridad para los estudiantes (SEP, 2017).

De acuerdo a las reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2019a), una comunidad Escolar es un “Conjunto de personas involucradas, de manera corresponsable, en la Escuela Pública de Educación Básica: madres y padres de familia, tutoras/es, alumnado, personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnico pedagógica y técnico docente” (p.4).

La Ley general de Educación establece en su artículo 128 el derecho de los padres a colaborar con las autoridades escolares, al menos una vez al mes, para el progreso de los estudiantes., conocer el nombre del personal docente y empleados adscritos en la escuela en la que estén inscritos sus hijos., y conocer la situación académica y conducta de sus hijos en la vida escolar. En su artículo 129 menciona la obligación de participar en el proceso educativo de sus hijos, revisando su progreso, desempeño y conducta, cuidando siempre por su bienestar y desarrollo., colaborar con las instituciones educativas en actividades que realicen., informar a las autoridades educativas, los cambios que se presenten en la conducta y actitud de sus hijos, para que se apliquen las evaluaciones necesarias, con el fin de determinar las posibles causas., acudir a los llamados de las autoridades educativas relacionados con la revisión del progreso, desempeño y conducta de sus hijos (Congreso de la Unión, 2019b).

Meza (2010), argumenta que las creencias, valores y actitudes de la comunidad educativa, son un factor importante que impiden la colaboración entre padres y personal de la escuela, y a la vez, obstaculizan la plena inclusión de los alumnos con NEE.

Los padres son los principales asociados en lo tocante a las NEE de sus hijos, y a ellos debería corresponder, en la medida de lo posible, la elección del tipo de educación que desean se imparta a sus hijos (UNESCO, 1994).

El trabajo de Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009, citado en Doménech y Moliner, 2012) destaca la importancia de la cooperación entre familias y profesionales y considera que es imprescindible para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva. En esta misma línea, los estudios de Turnbull y Ruef (1997, citado en Doménech y Moliner, 2012) resaltaron cómo los padres consideraban que la inclusión escolar aportaba a sus hijos modelos más positivos y les hacía sentirse más felices y seguros.

Los padres de niños con NEE, desean que sus hijos sean incluidos en escuelas regulares para vivir las experiencias de vida del resto de los niños con un desarrollo típico (Spann et al., 2003, citado en Mojica, 2012). Sin embargo, están preocupados por el posible rechazo de sus compañeros y el bullying. Además, perciben que los maestros deberían ser capacitados, necesidad de incrementar la calidad de la provisión, mejorar las actitudes de los maestros hacia la inclusión e incrementar las habilidades de los maestros para hacer adaptaciones al currículo (Jindal-Snape et al., 2005, citado en Mojica, 2012).

Kasari y otros. (1999, citados en Mojica, 2012), encontraron que la edad del diagnóstico de niños con NEE y su prueba de evaluación son factores importantes que tienen una influencia importante en las perspectivas de los padres hacia la inclusión. Los padres de los niños que ya han sido incluidos son más positivos hacia la inclusión. Adicionalmente, también se encontró que los padres de clases sociales más bajas no mantienen tanto contacto con la escuela comparados con aquellos que son profesionistas.

Estudios como el de Meza (2010), indican que los padres observan carencia del material necesario para trabajar con los niños con NEE, las áreas no

están diseñadas para que los niños con NEE transiten libremente y falta participación de la comunidad educativa para la elaboración del proyecto escolar. Por otra parte, los padres refieren la existencia de estrategias de trabajo y compromiso para fomentar la inclusión, y el personal cuenta con capacitación para atender a niños con NEE.

En México, la SEP ha elaborado materiales de apoyo para maestros y alumnos, con el fin de promover la inclusión educativa. Además, cuenta con Centros de Recursos e Información para la inclusión Educativa en el país, los cuales tienen material bibliográfico y didáctico para orientar a los maestros y las familias en la atención a los alumnos que presentan NEE (SEP, 2006).

Sin embargo, según datos del INEE (2017), en 68.2% de los grupos de sexto grado de primaria, así como en 78.6% de los de tercero de secundaria en los que se reportan estudiantes con ceguera o debilidad visual, no se cuenta con ningún tipo de material de apoyo educativo como libros en braille, audiolibros, libros en macrotipo, ábaco cranmer, software especializado para personas ciegas o con baja visión, material didáctico en relieve y lupas o micas de contraste. De manera semejante, 81.7% de los grupos de sexto grado de primaria y 76.8% de los de tercero de secundaria en donde se reportan estudiantes con sordera o debilidad auditiva, no tienen ninguno de los siguientes recursos: persona que habla la Lengua de Señas Mexicana, Diccionario de Lengua de Señas Mexicana y software especializado para personas sordas o con baja audición.

Los materiales educativos no deben presentar barreras para el aprendizaje de ningún niño, lo que significa que deben estar adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante. Para evitar que existan personas excluidas del aprendizaje dentro del sistema educativo y para eliminar las barreras discriminatorias en el proceso de creación de un sistema educativo inclusivo, resulta imprescindible aplicar un enfoque basado en los derechos al diseño y desarrollo de los materiales educativos (UNESCO, 2008).

En el estudio realizado por el Congreso Nacional de Investigación Educativa [COMIE] (2017), se observa la satisfacción de la mayoría de los padres con la

atención brindada a sus hijos y la manera en que se les incluye en la escuela, al principio dudaban si sería la mejor opción para desarrollar aprendizajes en sus hijos o estarían mejor atendidos en un CAM, en ocasiones han solicitado orientación al personal de USAER para tomar la decisión. Además, observan falta de avances significativos en el aprendizaje de sus hijos, sin embargo, muestran satisfacción ante la convivencia que estos tienen con los alumnos de la escuela.

En México, la saturación y diversidad de alumnos en los grupos, es una problemática seria, y esto, es un obstáculo para ofrecer una educación de excelencia. No es suficiente con que los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad asistan a una escuela de educación básica y trabajen con sus compañeros de grupo, sino darles la atención que necesitan, con los materiales de acorde a sus necesidades.

Benítez (2014), realizó un estudio con padres de niños con Síndrome de Down, los resultados indican que para la mayoría de los padres, la discapacidad de su hijo no ha presentado problemas en la escolarización. Los padres están satisfechos con la aceptación, atención, seguimiento y apoyo recibido por sus hijos de los profesionales; así como con los programas realizados por los profesionales para el alumno con síndrome de Down. Por otra parte, los padres consideran poco intercambio de información con el centro educativo, así como falta de orientación y asesoramiento sobre la educación y el futuro educativo de su hijo, sin embargo, argumentan la necesidad de formación, en atención a la diversidad, del profesorado. Esto es reiterativo en relación a los resultados en Doménech y Moliner (2012), en el que, las familias reiteraron que los docentes no tienen formación, no conocen estrategias ni mecanismos para resolver las situaciones de aula, lo cual no les permite poder incluir a todo el alumnado en la dinámica del aula.

En el estudio de Doménech y Moliner (2012), las familias manifiestan que en los centros educativos se observa una gran falta de formación en materia de inclusión educativa por parte de los psicólogos y psicopedagogos. Se observa falta de información sobre el significado de la educación inclusiva, no solo de los padres, sino también en los docentes.

En la medida en que la comunidad educativa cuente con la información precisa de los alumnos con discapacidad y sus necesidades específicas se evitará el surgimiento de ideas vagas o irreales, así como de los temores que pueden aparecer ante algo que es desconocido. Aun cuando la comunidad educativa cuente con la información respecto de los alumnos y las implicaciones que tendrá su aceptación en la escuela, puede ser necesario generar acciones de sensibilización, con la finalidad de que todos acepten y apoyen su inclusión.

Por último, en el estudio de Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017), se observa que los padres de niños con discapacidad perciben que “pocas veces se llevan a cabo acciones concretas a favor del proceso formativo de sus hijos y consideran que los profesores no le tienen paciencia a su hijo” (p.186).

La mayoría de los padres perciben como en México es muy difícil encontrar un diagnóstico preciso. Muy a menudo, los médicos o psicólogos dan un diagnóstico equivocado. Los padres pueden llegar a sentirse culpables durante el diagnóstico, y después, podrían tener dudas sobre las capacidades del niño y mantener bajas expectativas sobre sus hijos. Esto influye en el proceso de inclusión porque los médicos le dicen a la madre que sus hijos no serían capaces de hacer nada (Mojica, 2012).

La formación inicial y la formación continua de los docentes son elementos fundamentales de su desarrollo profesional. Lograr la correspondencia, coherencia y complementariedad entre ambas etapas formativas constituye un desafío considerable para la política educativa, pues se trata de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente, avanzar en el mejoramiento de su práctica y, con ello, contribuir al aseguramiento del derecho de los niños, adolescentes y jóvenes a recibir una educación de excelencia (INEE, 2015).

Se debe estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres. Estos últimos deben participar en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela (donde podrían asistir a demostraciones de técnicas eficaces y recibir

instrucciones sobre cómo organizar actividades extraescolares) y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos (UNESCO, 1994).

2.7. TEORÍAS SOBRE PERCEPCIÓN

La percepción no está determinada simplemente por los patrones de estimulación recibidos, sino por la exploración y el consecuente procesamiento de información en busca de la mejor interpretación de los datos sensoriales iniciales (Vásquez, 2015).

Sánchez (2019), menciona que los seres humanos reciben información del medio circundante a través de nuestros sentidos, son ellos los que establecen el primer contacto a través de los receptores sensoriales que se encuentran alojados en cada uno de ellos.

Sin dudas, se necesitan los receptores sensoriales y la exploración activa del mundo en que vivimos para percibir, pero es el cerebro el encargado de transformar esa imagen inicial en un percepto coherente que servirá de guía a la hora de interactuar con el mundo. La percepción implica tanto la actividad de las vías sensoriales como la actividad exploratoria que realiza el sujeto que percibe mediante sus sensores (Vásquez, 2015).

En definitiva, la percepción busca reducir la incertidumbre que llega a nuestras superficies sensoriales desde las señales del entorno. Desde esta concepción, podemos considerarla como un proceso de elección entre alternativas (Vásquez, 2015).

La percepción según Peter (2018) es progenitora de la actitud y la actitud designa una disposición de los procesadores del sistema mental que mueve a conductas de acción o reacción, positiva o negativamente, ante la variedad de estímulos que el individuo percibe dentro y fuera de sí mismo.

La percepción por tanto no se limita meramente a percibir, sino que con la organización de los estímulos salta a otra instancia que no es meramente perceptiva, sino interpretativa, calificativa y significativa. De esta manera, la

percepción termina realizando una especie de peritaje valorativo o desvalorativo (Peter, 2018).

Existen dos tipos de estímulos en todo proceso perceptivo. El estímulo distal que corresponde al objeto físico del mundo y el estímulo proximal que corresponde al estímulo que toma contacto con el observador. El estímulo proximal está constituido por aquellas características del objeto que arriban a las superficies sensoriales, por tanto, una imagen con características ciertamente distintas a las del estímulo distal que lo origina. Sin embargo, es a partir del estímulo proximal que el sistema reconstruirá lo que conoce del estímulo distal logrando, en la mayoría de los casos, un percepto que representa adecuadamente al estímulo distal (Vásquez, 2015).

Según Vásquez (2015), se puede representar el proceso perceptivo en dos grandes fases con tres puntos de anclaje bien diferenciados. El primer anclaje del proceso es el estímulo distal que definimos como el objeto físico en sí. El reflejo de la luz en dicho objeto genera una imagen en la superficie sensorial donde dicho objeto se proyecta (la retina, para el caso de la visión) que es lo que llamamos estímulo proximal. El segundo punto de anclaje del proceso es el estímulo proximal que constituye el punto de partida desde el cual el cerebro intentará formar un percepto que represente adecuadamente (en términos de interacción con el mundo) al estímulo distal. Por último, el tercer punto de anclaje es el percepto o experiencia psicológica de percibir, es decir: lo que finalmente percibimos.

Se le llama primera fase del proceso perceptivo a las transformaciones físicas que ocurren entre el estímulo distal y el estímulo proximal. Estas transformaciones se relacionan directamente con las posibilidades de captación de cada receptor sensorial. La transformación que ocurre desde el estímulo proximal al percepto constituye la segunda gran fase de procesamiento donde ocurren las operaciones propiamente perceptivas que concluirán con la experiencia psicológica de percibir (Vásquez, 2015).

La percepción es una experiencia psicológica que determina la realidad en la que confiamos para tomar cada una de nuestras decisiones. Para los seres humanos, lo que percibimos es lo que existe y no nos resulta sencillo desconfiar de lo que percibimos. La percepción no está determinada simplemente por los patrones del estímulo sino es más bien una búsqueda dinámica de la mejor interpretación de los datos disponibles (Vásquez, 2015).

Dentro de las definiciones más relevantes encontrados en la literatura sobre el concepto de percepción, destacan el de Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2010, citados en Sánchez, 2019), los cuales, la definen como “la captura mediante los sentidos que realizan los organismos” (p80). Otra definición es la de Matlin y Foley (1996, p2, citados en Sánchez, 2019), quienes mencionan que la percepción incluye la interpretación de sensaciones, dándoles significado y organización. Por otro lado Schiffman (2004, p2, citado en Sánchez, 2019), conceptúa que la percepción se refiere al “producto de procesos psicológicos en los que están implicados el significado, las relaciones, el contexto, el juicio, las experiencias pasadas y la memoria”.

En general, la percepción hace referencia a la organización, integración, reconocimiento e interpretación de sensaciones, se lleva a cabo a nivel cerebral según el área que corresponda (Sánchez, 2019).

2.7.1. Enfoques teóricos

Existe una gran variedad de formas de abarcar la cuestión de la percepción. Cada uno de los autores, desde sus marcos teóricos de referencia, dan cuenta de este proceso.

2.7.1.1. Enfoque Empirista

Este enfoque agrega la importancia de las experiencias y el aprendizaje, es decir, no solamente se interpretan los estímulos que llegan a nuestros sentidos, sino que esta interpretación, estará permeada por nuestra experiencia previa. Por lo tanto, la percepción es una capacidad que se adquiere por aprendizaje (Hernández, 2012).

Por lo tanto, considera que la única fuente de verdadero conocimiento acerca del mundo es la experiencia sensorial, es decir, aquello que se ve, se oye, se gusta, se huele o se siente” (Schiffman, 2004, p5, citado en Sánchez, 2019).

2.7.1.2. Enfoque Cognitivo

El paradigma cognitivo derivado de la revolución cognitiva plantea que la mente es un procesador de información simbólica (representaciones) que, a partir de una entrada, sigue una serie de reglas sintácticas y arroja una salida. Este enfoque asume a la percepción como un proceso inferencial donde el cerebro debe realizar operaciones de transformación, de análisis, de síntesis y de activación de conocimientos a partir de la imagen inicial que llega a los receptores para entonces construir el percepto final (Pires, Vásquez, Carboni y Maiche, 2013, citados en Vásquez, 2015).

Por otro lado, los planteos de las ciencias cognitivas corporizadas parten de la idea de que cualquier comportamiento está determinado por la dinámica de la interacción del organismo con el medio ambiente que lo rodea. Las teorías corporizadas se basan en la idea de que no podemos separar la percepción de la acción (Noë y Thompson, 2002, citados en Vásquez, 2015).

Este enfoque da un especial lugar a los procesos mentales (las cogniciones) como formadores del conocimiento y el aprendizaje. Desde las diversas posturas cognitivas el proceso de percepción es mucho más allá que la mera recepción pasiva de estímulos; en este enfoque las cogniciones son parte importante del proceso, ya que éstas mediarán y posibilitarán su interpretación (Hernández, 2012).

2.7.1.3. Enfoque de Procesamiento de Información

Para este enfoque, la percepción está en conjunción con otros procesos como la atención y la memoria, por lo que todos ellos deberían ser tratados como un solo sistema, es decir, para el procesamiento de la información se pasa por diferentes etapas en las que interviene la percepción, la atención y la memoria a corto y largo plazo (Hernández, 2012).

2.7.1.4. Enfoque Psicoanalítico

Para el Psicoanálisis la percepción es subjetiva y está permeada por el inconsciente, siempre resulta una traducción del entorno. Aquello que se capta como estímulos sensoriales, no es para el Psicoanálisis interpretado por el sujeto de forma objetiva. El aparato de recepción de aquello percibido, para el Psicoanálisis es el lenguaje, única forma de dar cuenta de las representaciones del mundo (Hernández, 2012).

Con base en lo discutido en párrafos anteriores, esta investigación recupera la definición de percepción como “Interpretación y análisis de nuestro entorno a través de los estímulos que captamos, haciendo uso de los sentidos y tomando en cuenta las experiencias pasadas y la memoria” y se ocupa de estudiarla, ya que a través de las percepciones de docentes y padres de familia se concretan las explicaciones, respaldo, aceptación o rechazo que cada actor da al enfoque de la educación inclusiva y su reflejo en la práctica escolar cotidiana.

2.8. FORMACIÓN DOCENTE DE MAESTROS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Históricamente, las escuelas normales han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo del sistema educativo y la construcción de nuestro país. Hoy, en un mundo globalizado y cambiante, la educación y los maestros enfrentan nuevos desafíos. Poner al docente y a la escuela normal en el primer círculo de cambio e innovación educativa, es un reconocimiento explícito a la importancia que tiene la formación de los maestros. Los profesionales de la educación tienen la más alta responsabilidad de educar en la excelencia e inclusión a millones de niñas, niños y jóvenes; a los futuros ciudadanos del país (SEP, 2012b).

Las escuelas de educación normal están llamadas a realizar un papel primordial en el logro de los fines de calidad e inclusión, deben caracterizar el sistema educativo; al innovar en el desempeño docente para atender las exigencias formativas requerida por los mexicanos del siglo XXI; a fortalecer la investigación aplicada; a respetar los distintos contextos culturales y la diversidad, y a renovar sus formas de organización, a fin de consolidarse como centros

especializados en la formación docente, cuyos egresados contarán con una preparación integral para hacer frente a las exigencias del modelo educativo, el planteamiento pedagógico y el currículo de la educación básica vigentes (SEP, 2012b).

Las escuelas normales están llamadas a garantizar que quienes ingresan a su planta docente o aspiran a una promoción o estímulo, acrediten los conocimientos y habilidades correspondientes al cargo solicitado en promoción, independientemente de los grados académicos que estén en condición de exhibir (SEP, 2012b).

Durante el 2006, en México, se registra la existencia de 55 Escuelas Normales que imparten la Licenciatura en Educación Especial; 45 ofrecen esta licenciatura en el área de discapacidad intelectual, 25 en el área de audición y lenguaje, 10 en el área de discapacidad motriz y 9 en el área de discapacidad visual (SEP, 2006).

De acuerdo con la SEP (2006), a partir del ciclo escolar 2004-2005 se cuenta con un nuevo Plan y programas de estudio para la licenciatura en educación especial, por lo que actualmente el enfoque en la formación de los maestros está centrado en la perspectiva de la atención educativa de los alumnos que presentan NEE asociados o no a la discapacidad, principalmente en contextos integradores.

2.8.1. Perfil de egreso

Que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores para ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan NEE derivadas de otros factores. Asimismo, se pretende que el estudiante desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático. Los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y

contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 2004).

2.8.2. Mapa curricular

Las asignaturas que conforman el mapa curricular se han definido a partir de los rasgos deseables del perfil de egreso de un profesional de nivel superior, que se dedicará a la docencia en educación especial y trabajará con niños y adolescentes que presentan NEE, con o sin discapacidad, y cursan la educación básica en los servicios de educación especial o en las escuelas de educación regular. Durante la formación inicial los estudiantes normalistas obtienen un conocimiento sólido sobre las NEE y las discapacidades, de sus causas y sus implicaciones en los procesos fundamentales de desarrollo y de aprendizaje, mismo que da identidad a la educación especial; además adquieren las competencias docentes para dar respuesta educativa a las NEE de niños y adolescentes con discapacidad y a aquellas asociadas a otros factores. Con esta orientación se ha integrado un mapa curricular que abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborables por semana y jornadas diarias de un poco más de seis horas en promedio (SEP, 2004).

De acuerdo con el plan y programas de estudio 2004-2005 (SEP, 2004), el mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben trabajarse en estrecha interrelación:

a) Actividades Principalmente Escolarizadas. El área está formada por 36 cursos, de duración semestral, distribuidos a lo largo de los primeros seis semestres. La intensidad del trabajo semanal de cada asignatura varía de cuatro a seis horas semanales repartidas en varias sesiones. Las actividades planteadas por los cursos se realizan en la escuela normal.

b) Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar. Está formada por seis cursos, que se desarrollan del primero al sexto semestres, con una intensidad de seis horas semanales cada uno. Mediante la observación y la práctica docente,

y con la orientación de los maestros de las escuelas normales, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de los servicios de educación especial y de las escuelas de educación básica regular. Las actividades combinan la realización de las jornadas o estancias de práctica docente en los servicios escolarizados de educación especial y en los planteles de preescolar, primaria o secundaria que cuenten con el servicio de educación especial, con la preparación de las mismas y el análisis de las experiencias obtenidas, actividades que se llevan a cabo en la escuela normal.

c) Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo.

El área comprende dos periodos de trabajo docente en un servicio de educación especial, los cuales se realizan en los últimos dos semestres de la licenciatura. En estos periodos los estudiantes serán corresponsables de la atención de los alumnos que presenten NEE en uno o más grupos de un servicio escolarizado de educación especial o de un servicio de apoyo a un plantel, en alguno de los niveles de educación básica que cuenten con niños y adolescentes integrados. En el desarrollo de esta actividad contarán con la tutoría continua de el o los profesores de apoyo o de los titulares de los grupos responsables de educación especial. Dichos profesores en servicio serán seleccionados por la escuela normal, considerando su capacidad y disposición, y conforme a un perfil preestablecido. Durante los semestres de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, los futuros maestros de educación especial cursarán el Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas; en esta asignatura realizarán la preparación, la puesta en práctica y la evaluación de sus actividades didácticas y analizarán las experiencias adquiridas en su práctica pedagógica.

2.8.3. Lógica de la organización de las asignaturas y sus contenidos

Así mismo, el mapa curricular del plan y programas de estudio 2004-2005 (SEP, 2004), se organiza en tres grandes campos de formación, con sus líneas de formación y asignaturas o cursos. Los tres campos que integran el mapa curricular son:

- a) Formación general de maestros para educación básica.
- b) Formación común de maestros para educación especial.
- c) Formación específica por área de atención; Auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual.

La formación general, la formación común y la formación específica se concentrarán en la adquisición y la consolidación de las habilidades, los conocimientos y las competencias profesionales que permitan a los estudiantes normalistas comprender las principales características de los niños y de los adolescentes, como base para identificar las NEE de los educandos, con o sin discapacidad, así como proponer y llevar a cabo estrategias didácticas eficaces para el trabajo de los contenidos de aprendizaje, utilizando los recursos que pueden aprovecharse para la atención educativa de estos alumnos (SEP, 2004).

2.9. SERVICIOS DE APOYO

Los servicios de apoyo promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general. Son los encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan NEE asociados o no a la discapacidad, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Los principales servicios de apoyo son las USAER y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar; sin embargo, también los CAM, ofrecen apoyos específicos a alumnos que presentan NEE asociadas con alguna discapacidad en su proceso de integración educativa (SEP, 2006).

2.9.1 Los centros especializados para la atención de alumnos con discapacidad

El principal servicio escolarizado es el CAM, el cual, tienen la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan NEE

asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje (SEP, 2006).

Busca permanentemente la integración educativa de los alumnos; además, ofrece servicio de apoyo complementario para fortalecer el proceso de integración educativa de los alumnos con discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica. La atención educativa se enfoca en reducir las barreras presentes en los contextos familiar, áulico, escolar, laboral y social para el logro y consolidación de diversas competencias que satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje y les permitan adquirir habilidades adaptativas para ser lo más independientes posible, mejorando así su calidad de vida (SEP, 2006).

Los servicios escolarizados cuentan con una plantilla de personal, constituida por: director, equipo multidisciplinario y personal administrativo (secretaria y auxiliar de intendencia). El equipo multidisciplinario en educación inicial, preescolar y primaria está conformado por: maestros de grupo, psicólogo, trabajador social, maestro de comunicación, maestro de enlace a la integración educativa, terapeuta físico u ocupacional y auxiliares educativos; en la medida de lo posible también lo conforman especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo; asimismo, y a partir de la vinculación que se tiene con las instancias correspondientes, se integran el maestro de educación artística y el maestro de educación física. El equipo multidisciplinario encargado de la formación para el trabajo está conformado por maestros de enlace a la integración, instructores de taller y/o maestros de formación para el trabajo, psicólogo y trabajador social (SEP, 2006).

El servicio escolarizado ofrece sus servicios en cuatro momentos formativos: educación inicial, educación preescolar, educación primaria y formación para el trabajo (SEP, 2006).

No obstante a lo anterior, las normas de control escolar 2019-2020, reconocen la atención educativa en el nivel secundaria, brindando atención a alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación (SEP, 2019b).

Se establece que:

El director de la institución educativa buscará asesoría del personal de educación especial con la finalidad de ampliar oportunidades de acceso a la educación, mediante la implementación de estrategias para la inclusión del educando, con la finalidad de prevenir y/o eliminar las BAP (SEP, 2019b, p.21).

2.9.2. Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Las USAER, de la Dirección de Educación Especial, colaboran con las Escuelas de Educación Básica en la construcción de espacios inclusivos, con el compromiso y la corresponsabilidad de reconocer el derecho de los alumnos y las alumnas a la educación, sobre la base de la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Asimismo y de manera particular, el apoyo que despliegan las USAER en las escuelas de Educación Básica tiene como premisa los principios y señalamientos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobada en diciembre de 2006 (SEP, 2011b).

La Dirección de Educación Especial define a la USAER, como:

La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación básica 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 BAP que se generan en los contextos (SEP, 2011b, p. 15).

Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela básica regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de excelencia, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos 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 (SEP, 2011b).

2.9.2.1. Estructura orgánica de la USAER

Los apoyos ofrecidos por el servicio están orientados para responder a las NEE de los alumnos, prioritariamente las asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, a través de acompañar a la escuela en el desarrollo de ambientes flexibles, dinámicos e innovadores en donde no existan BAP hacia los alumnos, estableciendo un trabajo permanente con el personal directivo, maestros y familias, favoreciendo el proceso de integración educativa. Por ello, el personal de este servicio colabora y apoya en los diferentes ámbitos de la vida escolar: organización, funcionamiento, trabajo en el aula, formas de enseñanza y relación entre la escuela y las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Para cumplir con lo anterior, la plantilla de personal de un servicio de apoyo se conforma, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo; en la medida de lo posible también participan especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo; en caso de no existir especialistas, el servicio de apoyo asume la responsabilidad de la atención específica de los alumnos con discapacidad, buscando los medios para ofrecer el apoyo necesario. Este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la donde ofrece su servicio; asimismo, busca relacionarse con otras instancias para ofrecer apoyos extraescolares a los alumnos con NEE (SEP, 2006).

Los servicios de apoyo dependen técnica, pedagógica y administrativamente de Educación Especial; sin embargo, su campo de acción y operación es la escuela de educación regular. Cuando en la entidad federativa

existe la figura de supervisor de educación especial, el servicio de apoyo depende de manera directa de ésta. El supervisor, el director y los maestros de apoyo de este servicio mantienen una relación estrecha con su homólogo de los diferentes niveles y modalidades educativas de educación regular, considerando a la escuela de educación regular como el principal eje de acción (SEP, 2006).

La relación entre los servicios de apoyo con la educación básica regular se presenta en la figura 1.

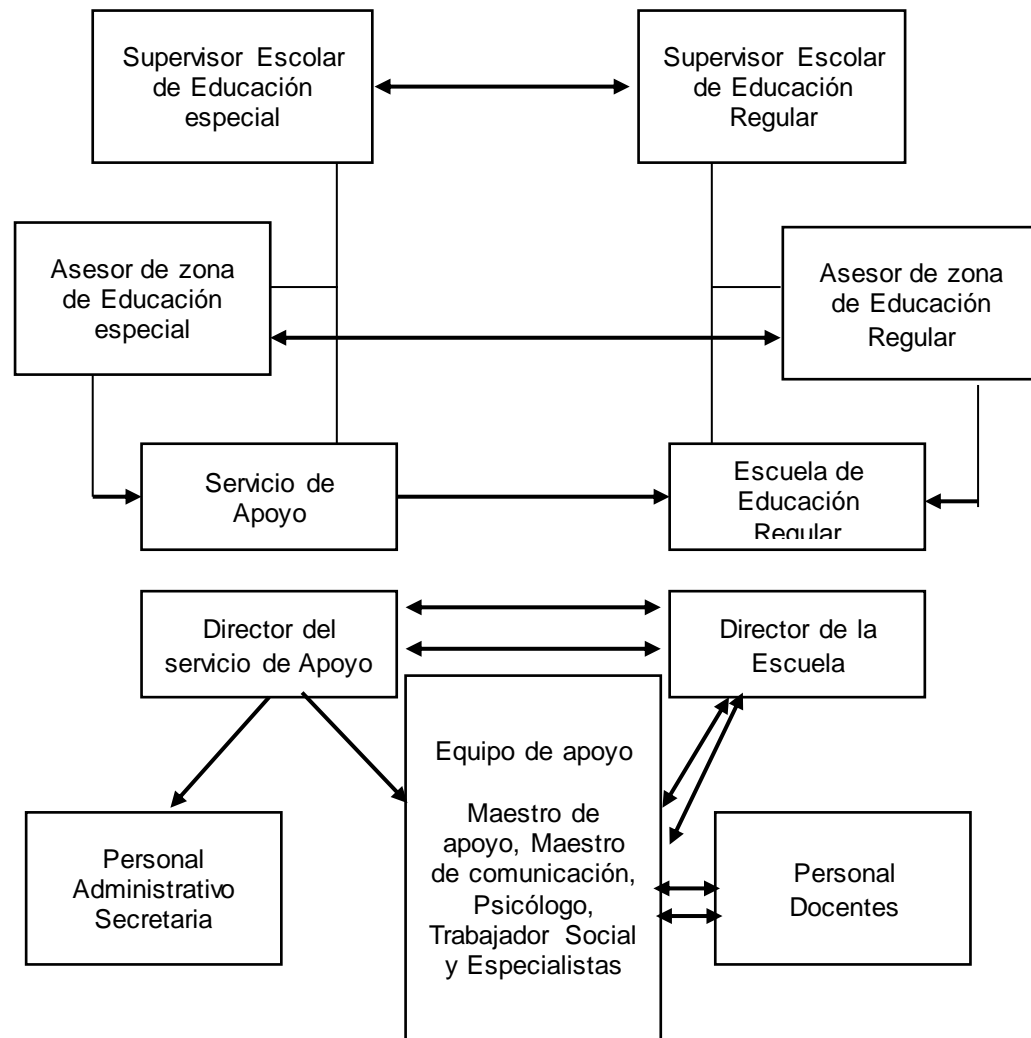


Figura 1. Relación servicios de apoyo con educación básica regular. Fuente: Elaboración propia. Recuperado de SEP (2006).

2.9.2.2. Ámbito de operación

Los servicios de apoyo brindan atención prioritariamente a aquellas escuelas donde se encuentra un mayor número de alumnos que presentan NEE asociados o no a la discapacidad, se ubican dentro de las escuelas de educación inicial y básica regular. El servicio de apoyo es flexible en su organización y operación, adaptándose a la demanda real de las escuelas; sin embargo, es necesario considerar que cada equipo, conformado por un psicólogo, un maestro de comunicación y un trabajador social, atiende entre cuatro o cinco escuelas de educación regular, ya que el maestro de apoyo acompaña a una o dos escuelas, dependiendo de la población con NEE asociados o no a la discapacidad en cada una de ellas (SEP, 2006).

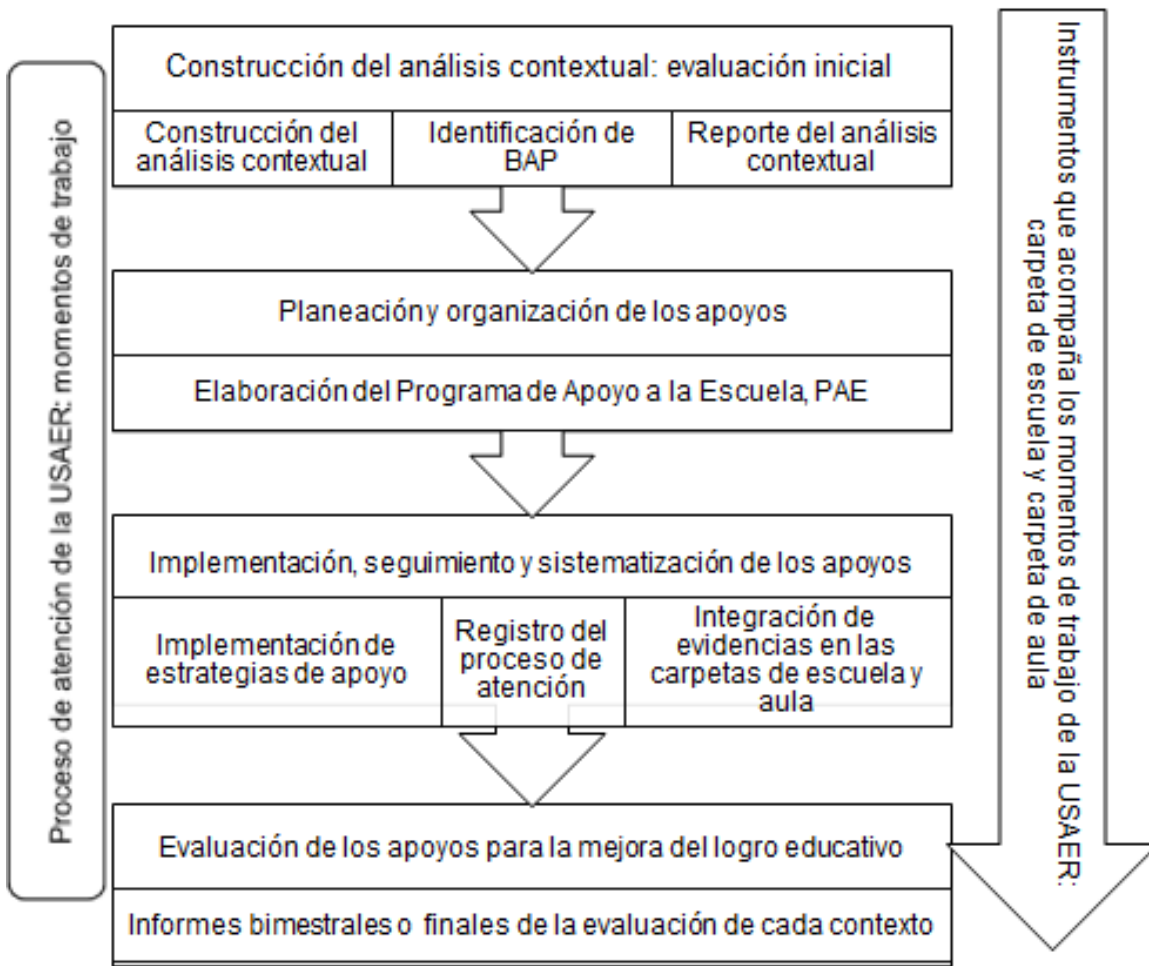
El ámbito de operación de los especialistas es mayor porque se enfoca a los apoyos específicos de alumnos con discapacidad, sus maestros y familias. Con ello, se establece apoyos frecuentes a las escuelas, maestros, familia y alumnos; permitiendo un seguimiento y una evaluación continua y pertinente. Dentro del servicio de apoyo no existe la atención de un número determinado de alumnos, familias y maestros de grupo; los horarios son flexibles en su aplicación, dependiendo de las situaciones y necesidades de cada escuela (SEP, 2006).

Los maestros de grupo, familias y alumnos atendidos por el servicio de apoyo son quienes requieren ayudas específicas para eliminar o minimizar las BAP de los alumnos, detectadas en el informe de evaluación psicopedagógica, cuyos apoyos se especifican en la propuesta curricular adaptada. La presencia de los maestros de apoyo y del resto del equipo (psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social) en una escuela de educación regular, depende de las necesidades identificadas en la misma. Si se observa en cualquier momento del ciclo escolar que alguno de los alumnos que reciben apoyo logra participar y avanzar en la construcción de aprendizajes, el personal del servicio de educación especial retira el apoyo ofrecido al maestro, a la familia o al alumno; logrando ofrecer apoyo a otros alumnos de otras aulas o de otra escuela (SEP, 2006).

2.9.2.3. Procesos de Atención

En tiempos recientes ha surgido el modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial centrado en el análisis contextual del ámbito escolar, buscando reorientar las acciones del servicio de USAER; uno de ellos es el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, el cual sitúa la razón de ser y el quehacer de la USAER a través de una intervención que articula un conjunto de estrategias fundamentadas en la Educación Inclusiva, en la Articulación de la Educación Básica y en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, así como orientadas por los enfoques del Modelo Social de la Discapacidad, el Paradigma Ecológico y la Escuela como Totalidad (SEP, 2011b).

En la imagen 1 se enfatizan los aspectos centrales de cada uno de los momentos de trabajo de la USAER de acuerdo con la SEP (2011b): 1. Construcción del análisis contextual: evaluación inicial; 2. Planeación y organización de los apoyos: el Programa de Apoyo a la Escuela (PAE), 3. Implementación, seguimiento y sistematización de los apoyos; y 4. Evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo.



Momentos de trabajo de USAER. Fuente. Elaboración propia. Recuperado de (SEP, 2011b).

2.9.2.4. Apoyos que ofrece

El apoyo brindado por este servicio, está dirigido a la escuela, principalmente a los maestros, la familia y al alumno que presenta NEE asociados o no a la discapacidad (Tabla 14); sin embargo, el resto de los alumnos, familias y maestros de la escuela resultan también beneficiados de manera indirecta.

Tabla 14

Apoyo que ofrecen los USAER

A la escuela	A la familia	Al alumno(a) con NEE
Participa en la construcción de la planeación de la escuela.	Trabaja con el personal de las escuelas de educación regular en la sensibilización de las familias.	Brinda la orientación necesaria al personal de la escuela para que ésta ofrezca los apoyos específicos que respondan a las NEE, determinadas en el informe de evaluación psicopedagógica y en la propuesta curricular adaptada de los alumnos.
Apoya en la sensibilización a la comunidad educativa.	Propicia, la participación de las familias en el proceso de identificación de los apoyos que requieren los alumnos que presentan NEE.	Promueve, conjuntamente con el personal de la escuela, el apoyo externo de otras instituciones que ofrecen servicios de rehabilitación, médicos o de otro tipo, necesarios y complementarios para el proceso de integración educativa de los alumnos.
Realiza, la evaluación psicopedagógica y el informe de ésta.	Orienta a las familias sobre los apoyos específicos que requieren algunos alumnos que presentan NEE.	Promueve, conjuntamente con el personal de la escuela, el apoyo externo de otras instituciones que ofrecen servicios de rehabilitación, médicos o de otro tipo, necesarios y complementarios para el proceso de integración educativa de los alumnos.
Participa en la propuesta curricular adaptada.	Orienta, a las familias que requieran de un apoyo específico ante situaciones que estén obstaculizando el proceso de integración educativa de los alumnos que presentan NEE.	Promueve, conjuntamente con el personal de la escuela, el apoyo externo de otras instituciones que ofrecen servicios de rehabilitación, médicos o de otro tipo, necesarios y complementarios para el proceso de integración educativa de los alumnos.
Ofrece apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los maestros.		
Promueve, una cultura de aceptación e integración de todos los alumnos.		
Promueve, la vinculación de la escuela con otros servicios de educación especial y con otras instituciones para proporcionar una atención integral que dé respuesta a las NEE de los alumnos.		

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de SEP (2006).

2.9.2.5. Intervención de los servicios de apoyo

La intervención del servicio de apoyo inicia desde el momento en que participa en la construcción de la planeación de la escuela. La colaboración de uno o varios de los integrantes del servicio de apoyo, particularmente del maestro de apoyo, en el diagnóstico o autoevaluación de la escuela, en la construcción de la

visión y la misión, en la definición de los objetivos y en el establecimiento de las metas, es definitiva para su participación en el transcurso del ciclo escolar. Con la participación en la construcción de la planeación de la escuela, los integrantes del equipo de apoyo promueven, junto con el personal de la escuela, que la institución se asuma como escuela integradora, lo que se refleja en dicha planeación; además, desde las primeras intervenciones se enfatiza en la eliminación de barreras en el contexto escolar que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos. En la planeación de la escuela se determinan los tiempos, las funciones y las acciones por desarrollar por parte del servicio de apoyo, así como su participación en los Consejos Técnicos Escolares respecto al proceso de integración educativa de los alumnos que presentan NEE, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes (SEP, 2006).

En relación a la atención de los alumnos que presentan NEE el servicio de apoyo se centra en un proceso de intervención (Tabla 15).

Tabla 15

Proceso de intervención de USAER

Intervención	
Detección inicial o exploratoria.	Análisis, con el maestro de grupo. Evaluación más profunda.
Evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico.	
Propuesta curricular adaptada (PCA).	Elaboración. Puesta en marcha. Seguimiento y evaluación. Detección permanente.

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de SEP (2006).

El proceso de detección de los niños que pueden presentar NEE asociados o no a la discapacidad consiste en dos etapas: Análisis, con el maestro de grupo, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo y evaluación más profunda de algunos niños y niñas. En cuanto a los ajustes a la metodología, el equipo de apoyo desarrolla junto con el maestro de estrategias para enriquecer la práctica docente y facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos identificados.

Si a pesar de las acciones realizadas en la fase anterior, algunos alumnos continúan mostrando dificultades para aprender y participar, se inicia la construcción de la evaluación psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica es el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas. (SEP, 2006, p. 49)

El maestro de apoyo conjuntamente con el maestro de grupo define los elementos del equipo de apoyo a participar en este proceso y lo convocan a una primera reunión. El proceso de evaluación psicopedagógica no concluye sino hasta interpretar los resultados, lo que es posible a través de un proceso de análisis, interrelación e integración de la información obtenida en cada uno de los procedimientos y técnicas utilizados, para dar una idea global e integral del alumno, del contexto en donde se desarrolla. Por ello, el maestro de apoyo en vinculación con el maestro de grupo convocan a todos los participantes en el proceso de evaluación psicopedagógica, incluida la familia, a una segunda reunión; en donde se elabora el informe de evaluación psicopedagógica el cual recupera la información obtenida en la evaluación psicopedagógica, se precisan las NEE que presentan los alumnos y se definen los recursos/apoyos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se necesitan para que el alumno logre los propósitos educativos (SEP, 2006).

El informe de evaluación psicopedagógica es redactado conjuntamente por el maestro de apoyo y el maestro de grupo; permanece en el salón de

clases, el maestro de apoyo conserva una copia en el aula de recursos, para ser consultado por cualquier otro integrante del equipo (SEP, 2006).

A partir del informe de evaluación psicopedagógica, es necesario describir los apoyos que la escuela en su conjunto, el maestro de grupo, el equipo de apoyo y/o la familia ofrecerán para dar respuesta a las NEE del alumno, los cuales estarán descritos en la PCA (SEP, 2006).

La PCA es una “herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta NEE para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable” (SEP, 2006, p. 53).

De acuerdo con las Normas de Control Escolar Básica 2018-2019, el término PCA fue sustituido por el de Plan de Intervención. Es un documento que resulta del informe de detección inicial y del informe de evaluación psicopedagógica, es elaborado por los docentes, los profesionales de la educación especial y personal involucrado en la atención del alumno que hayan participado en la Evaluación Psicopedagógica. El plan de intervención implica: seleccionar e incorporar estrategias que conforman la atención especializada en los diferentes contextos en que se desenvuelve el alumno (áulico, escolar, extraescolar y familiar), así como métodos, técnicas y materiales especializados; ajustes razonables; el trabajo colaborativo y asesoría entre docentes, directivos y padres y madres de familia. En este también se especifican los apoyos y recursos que se deben brindar, incluyendo los ajustes al currículo (SEP, 2019b).

El plan de intervención es elaborado para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación. Debe contemplar fortalezas y debilidades del estudiante y al mismo tiempo satisfacer las necesidades de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva (SEP, 2019b).

CAPITULO III

METODOLOGÍA

Con el fin de identificar, la percepción que tienen los padres en relación a la atención educativa que reciben los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad - ya sea múltiple o específica- en las escuelas de educación básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria con existencia de USAER y conocer el índice de inclusión de las escuelas, se desarrolló un modelo metodológico, en el que se describe el tipo de investigación y su enfoque, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, los sujetos que participan en el estudio y el contexto donde se desarrolla. El cuadro de análisis se presenta en la figura 3.

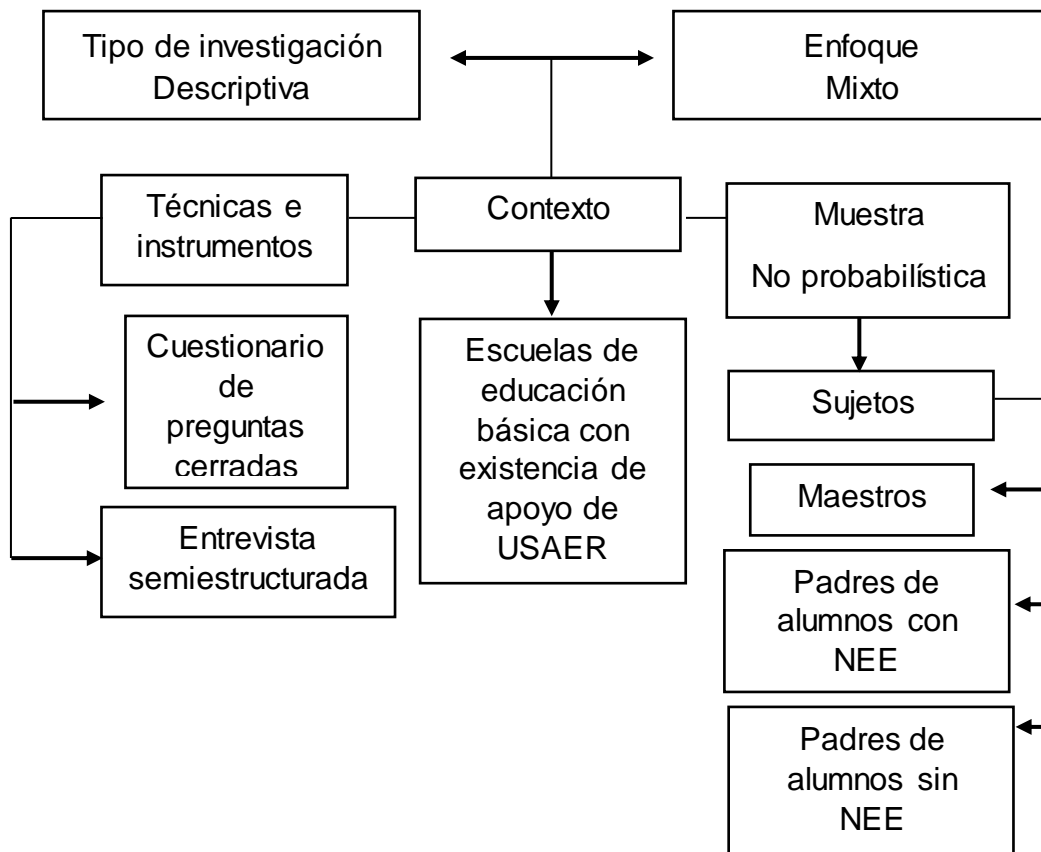


Figura 3. Modelo metodológico. Elementos que intervienen en el presente estudio. Fuente: Elaboración propia.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Hermosillo, Sonora, en 6 centros escolares de educación básica con apoyo de USAER.

Las escuelas pertenecen a dos zonas escolares del medio urbano, ubicadas en la parte centro y norte de la ciudad, gran parte de sus habitantes se dedican al comercio.

Para la recogida de datos se aplican entrevistas a padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad y padres de alumnos sin NEE en los centros escolares, dichas entrevistas se llevan a cabo en las aulas de USAER, las cuales cuentan con un ambiente agradable y sin distractores. Por otra parte, se administra un cuestionario autoaplicable a los docentes pertenecientes a las escuelas, los cuales, responden el cuestionario en su tiempo libre, de manera tranquila y reflexiva.

3.2. TIPO DE ESTUDIO

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. Tiene como fin alcanzar un conocimiento objetivo, para guiar o ayudar a mejorar la existencia de los seres humanos en cualquier campo del conocimiento humano (Hernández, Fernández y Batista, 2014).

La investigación hoy en día necesita de un trabajo multidisciplinario, lo cual contribuye a que se realice en equipos integrados por personas con intereses y aproximaciones metodológicas diversas, que refuerza la necesidad de usar diseños multimodales (Creswell, 2009 citado en Hernández, et. al., 2014).

La presente investigación se realiza bajo un enfoque mixto. Dicho método, de acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza, (2008 citados en Hernández, et. al., 2014) 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 y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

“Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno (Chen, 2006; Johnson et al., 2006 citados en Hernández, et. al., 2014, p.546)”. El empleo de dos métodos que puedan llegar a los mismos resultados, incrementa la confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (Todd y Lobeck, 2004 citados en Hernández, et. al., 2014).

Todd, Nerlich y McKeown (2004 citados en Hernández, et. al., 2014) señalan que con el enfoque mixto se exploran distintos niveles del problema de estudio. Incluso, podemos evaluar más extensamente las dificultades y problemas en nuestras indagaciones, ubicados en todo el proceso de investigación y en cada una de sus etapas.

Creswell (2005 citado en Hernández, et. al., 2014) comenta que los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa).

Collins, Onwuegbuzie y Sutton (2006 citados en Hernández, et. al., 2014) identificaron cuatro razonamientos para utilizar los métodos mixtos: a) Enriquecimiento de la muestra (al mezclar enfoques se mejora). b) Mayor fidelidad del instrumento (certificando que éste sea adecuado y útil, así como que se mejoren las herramientas disponibles). c) Integridad del tratamiento o intervención (asegurando su confiabilidad). d) Optimizar significados (facilitando mayor perspectiva de los datos, consolidando interpretaciones y la utilidad de los descubrimientos).

El enfoque mixto ofrece varias bondades o perspectivas para ser utilizado, permite tener una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno (Hernández, et. al., 2014).

La presente investigación es de tipo descriptivo, en esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos, etc.).

Proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos que generan un sentido de entendimiento y son altamente estructurados. Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Permite describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos. De esta manera, recolectan datos, aspectos y componentes de un fenómeno a investigar (Hernández, et. al., 2014).

El objetivo de la siguiente investigación es identificar, la percepción que tienen los padres con relación a la atención educativa que reciben los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad - ya sea múltiple o específica- en las escuelas de educación básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria con existencia de USAER.

3.3. MUESTRA

Según Hernández, et. al., (2014) la muestra es “un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta” (p.174). Por lo que, en la presente investigación, el tipo de muestra es no probabilística, ya que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. Se pretende que los individuos no sean representativos de una población determinada.

Una de las muestras son padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, sus hijos deben estar inscritos en escuelas de educación básica con existencia de USAER, otra muestra son padres de familia de alumnos que estén inscritos en el grupo donde se encuentre un alumno con NEE, teniendo como condición, la presencia del docente y equipo de apoyo de USAER en la escuela; una última muestra, son maestros de educación básica que se encuentren laborando en las escuelas a la que pertenecen las muestras anteriores.

La muestra es seleccionada de dos escuelas de nivel preescolar, dos de nivel primaria y dos nivel secundaria. Está conformada por 6 padres de alumnos con NEE (P1, P2, P3, P4, P5, P6), 6 padres de alumnos que están inscritos en

algún grupo donde se encuentre un alumno con NEE (PS7, PS8, PS9, PS10, PS11 y PS12). La última muestra está conformada por 47 maestros.

3.4. MÉTODO

Se recurre a la Dirección de Educación Especial Federalizado, para obtener la base de datos del padrón de escuelas de educación básica que cuentan con el apoyo de USAER, pertenecientes a la zona escolar 13, 17 y 19 de Hermosillo. Dichas zonas escolares son seleccionadas para fines prácticos en la aplicación de los instrumentos. Por motivos de accesibilidad, se busca que las escuelas estén ubicadas en la parte norte y/o centro de Hermosillo.

A partir del padrón proporcionado, se lleva a cabo la depuración de escuelas, haciendo un concentrado considerando la ubicación de las mismas y tomando en cuenta el tipo de discapacidad de los alumnos, posterior a esto, se seleccionan 2 alumnos de preescolar, 2 alumnos de primaria y 2 alumnos de secundaria para realizar las entrevistas a sus padres. Para seleccionar a los 6 padres de alumnos sin NEE, se toma en cuenta que pertenezcan al mismo grupo de los alumnos seleccionados anteriormente, pidiendo apoyo de los directores y maestros de grupos; quienes, según sus puntos de vista, recomiendan a los padres que ellos consideraron viables para la aplicación de las entrevistas.

La aplicación de los instrumentos se lleva a cabo pidiendo previamente la autorización de los supervisores de las zonas escolares 13, 17 y 19, así como a los directores de las escuelas de educación básica y de USAER, a través de una carta redactada por la escuela Normal Superior de Hermosillo, en la que se pide acceso a los centros escolares de educación básica, con el fin de contactar y entrevistar a padres de familias y maestros que atienden a niños con NEE para recopilar información y llevar a cabo la investigación.

Para las entrevistas con los padres, se agendan citas en día y horas específicas, en entrevista uno a uno, con un guión semiestructurado en un espacio libre de interferencias. Se explica a los padres el propósito del instrumento, se informa del carácter de la secrecía de la información, los fines del manejo de la misma y se solicita autorización para grabar la conversación.

Para la aplicación del cuestionario a maestros, se consideran los pertenecientes a las escuelas seleccionadas, se pide su cooperación para la contestación del mismo, se les explica el propósito del instrumento, haciendo énfasis en la importancia de basar sus respuestas los eventos o interacciones observados dentro de la escuela y las aulas.

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes a través de un cuestionario y entrevista semiestructurada.

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. El contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variado como los aspectos que mide. Básicamente se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas. Los cuestionarios se aplican de dos maneras fundamentales: autoadministrado y por entrevista (Hernández, et al., 2014).

La entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). El propósito de las entrevistas es obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado (“en sus propias palabras”), debe ser un diálogo y resulta importante dejar que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. El “experto” es el mismo entrevistado, por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado. Nos interesan el contenido y la narrativa de cada respuesta (Hernández, et al., 2014).

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998 citado en Hernández, et al., 2014).

Las entrevistas semiestructuradas 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) (Hernández, et al., 2014).

Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje (Cuevas, 2009 citado en Hernández, et al., 2014).

En esta investigación, se aplica el Cuestionario Semáforo de Educación Inclusiva (Anexo 1), compilado y elaborado por la maestra María del Carmen López Rojina y la maestra María Hortensia Mijangos Cortés, el cual es el resultado de una adaptación del índice de inclusión de Booth y Ainscow, realizada en el estado de Tabasco (SEP, 2015).

El objetivo del cuestionario es conocer el nivel de inclusión de la escuela en lo referente a las culturas, prácticas y políticas, con la finalidad de fortalecer la Ruta de Mejora Escolar para la atención de la diversidad, garantizando el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. Cuando se habla de cultura inclusiva se hace referencia a una comunidad escolar segura, colaborativa y estimulante; que desarrolla valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela, que se concretan en políticas escolares para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo. Las prácticas inclusivas aseguran que las actividades en el aula y las extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado, la enseñanza y los apoyos se integran para superar las barreras al aprendizaje y la participación. Las políticas inclusivas aseguran que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (SEP, 2015).

Consta de 40 preguntas cerradas, las cuales están divididas en 3 indicadores (cultura, política y práctica pedagógica), para dar respuesta a las preguntas se utilizó la escala valorativa (no se hace, la mayoría de las veces se hace, siempre se hace). Para su interpretación, se registra en un archivo Excel las respuestas de los docentes por cada indicador, generando las gráficas que indique el nivel actual de educación inclusiva.

Por otra parte, se lleva a cabo la aplicación de dos entrevistas semiestructuradas, la primera, dirigidas a padres de familia de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, incorporados a la escuela de educación básica, conformada por 40 preguntas (Anexo 2), y la segunda, dirigida a padres de alumnos sin NEE, conformada por 24 preguntas (Anexo 3).

El objetivo de ambas entrevistas es conocer que concepto tienen de inclusión educativa e identificar cómo perciben la inclusión de niños, niñas y adolescentes con NEE a las escuelas de educación básica. La duración de las entrevistas oscila entre los 30 a 35 minutos.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación indaga sobre percepciones de padres de familia y docentes de escuelas de educación básica, en relación a atención educativa que reciben los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad en las escuelas con existencia de USAER, tomando en cuenta factores como prácticas, políticas y culturas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000).

El levantamiento de información se realizó en dos acciones de investigación. Seleccionada la muestra de alumnos, se procedió a acudir a la escuela del alumno con NEE, para en primera instancia, aplicar el cuestionario de “semáforo de inclusión” a los docentes del centro escolar y después, las entrevistas a los padres de familia (el padre o madre del Niño, Niña o Adolescente con NEE y otro padre o madre del mismo grupo, pero cuyo hijo no presentará discapacidad).

Los resultados extraídos de las entrevistas aplicadas fueron examinados a través del Software para Análisis Cualitativo ATLAS.ti, en el que se crearon códigos y agruparon las percepciones de los padres en categorías y subcategorías, partiendo de las preguntas formuladas (Tabla 16).

Tabla 16. *Percepción de padres: Categorías y Subcategorías*

Categorías	Subcategorías
Padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad	Inclusión educativa Intereses Percepción Socialización
Padres de alumnos sin NEE	Inclusión educativa Percepción Ideología Actitud
Práctica docente	
Servicio de apoyo USAER	Apoyo profesional

Fuente: Elaboración propia.

La información textual de los padres de familia, serán identificadas mediante P1, P2, P3, P4, P5, P6 (padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad), PS7, PS8, PS9, PS10, PS11 y PS12 (padres de alumnos sin NEE). Los P1, P2, PS7, PS8 son padres de alumnos de preescolar, los P3, P4, PS9, PS10 de primaria y P5, P6, PS11, PS12 de secundaria.

A continuación, se presenta el registro de las discapacidades que presentan los hijos de los padres entrevistados (Tabla 17).

Tabla 17. *Discapacidad que presentan los alumnos de padres entrevistados*

Padres	Tipo de discapacidad
P1	Discapacidad Intelectual
P2	Síndrome de Down
P3	Autismo
P4	Síndrome de Down
P5	Discapacidad Múltiple
P6	Trastorno de Déficit de atención e hiperactividad, Negativista desafiante

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis y visualización del Cuestionario “Semáforo de Educación Inclusiva”, se utilizó el programa de hojas de cálculo EXCEL. Se crearon graficas que aportan información sobre los resultados de los diferentes indicadores, permiten identificar los elementos de mayor relevancia y los que se encuentran más alejados del enfoque de inclusión educativa.

En seguida, se observa el análisis de las entrevistas y cuestionarios, los cuales dan respuesta al objetivo de esta investigación.

4. 1. SEMÁFORO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se obtienen los estadísticos descriptivos para las dimensiones de cultura, política y prácticas de inclusión educativa. Para su interpretación, se sumó el número de respuestas de cada indicador del instrumento aplicado de conformidad a los criterios:

- a) No se hace

- b) La mayoría de las veces se hace
- c) Siempre se hace

Los maestros de cada escuela realizaron el llenado, posteriormente se hizo un vaciado de las puntuaciones por centro en un solo cuestionario, se obtuvieron los porcentajes por escuela (preescolar 1 y 2, primaria 1 y 2., y secundaria1 y 2); tomando en cuenta los indicadores de cada pregunta, las cuales fueron graficadas para su interpretación y análisis con los factores implícitos en el concepto de inclusión educativa, finalmente se realizó una gráfica general considerando las puntuaciones de todas las escuelas.

Cabe aclarar, que no en todas las escuelas hubo disponibilidad por parte de los maestros para contestar el cuestionario. Algunos pedían que se los dejara y luego pasara por ellos, ya que en ese momento no tenían el tiempo para contestarlo, pero cuando se regresaba por ellos, no se encontraban o no lo habían contestado, después de muchos intentos, se desistió en recuperarlos. Este tipo de situaciones fue más frecuente en las escuelas secundarias, muchos maestros no mostraron interés en contestar el cuestionario y la población que accedió fue muy poca, Se observó mayor interés por parte de los maestros de preescolar y primaria, quienes con mucho gusto respondieron al cuestionario.

En la escuela preescolar UNO, se aplicó el semáforo de educación inclusiva a cinco docentes, los resultados indican que el 80% (52 puntos) de las puntuaciones que otorgaron los participantes refieren que siempre se llevan a cabo acciones que favorecen una cultura inclusiva, el 3% (2 puntos) no y un 17% (52 puntos) que la mayoría de las veces se hace; en la dimensión de política, el 90% (45 puntos) refieren la existencia de acciones que propician una política inclusiva, el 2% (1 punto) no y el 8% (4 puntos) la mayoría de las veces; en la dimensión de practica pedagógica, el 86% (43 puntos) refieren acciones que favorecen las prácticas pedagógicas inclusivas, el 0% no, el 14% (7 puntos) que la mayoría de las veces (Ver Figura 4).

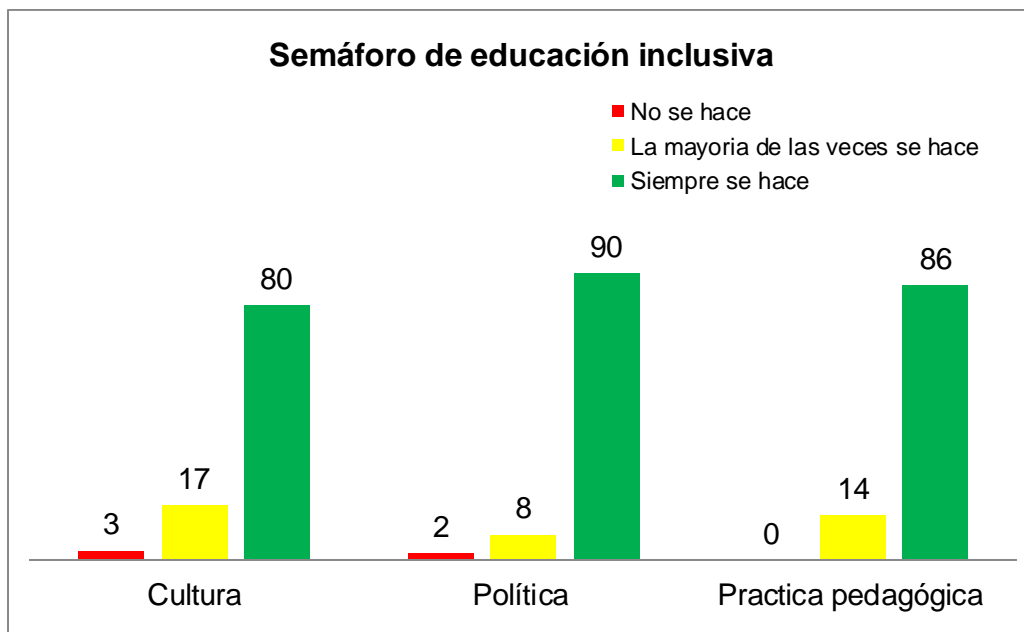


Figura 4. Semáforo de educación inclusiva escuela preescolar 1. Fuente: Elaboración propia.

En la escuela preescolar DOS, se aplicó el semáforo de educación inclusiva a 11 docentes, los resultados indican que el 69% (98 puntos) de las puntuaciones otorgada por los participantes, refieren que siempre se llevan a cabo acciones que favorecen una cultura inclusiva, el 6% (9 puntos) no y un 25% (36 puntos) que la mayoría de las veces se hace. En la dimensión de política, el 79% (87 puntos) refieren que existen acciones que propician una política inclusiva, el 4% (4 punto) no, y el 17% (19 puntos) la mayoría de las veces. En la dimensión de practica pedagógica, el 59% (65 puntos) refieren acciones que favorecen las prácticas pedagógicas inclusivas, el 7% (8 puntos) NO, el 34% (37 puntos) la mayoría de las veces (Ver Figura 5).

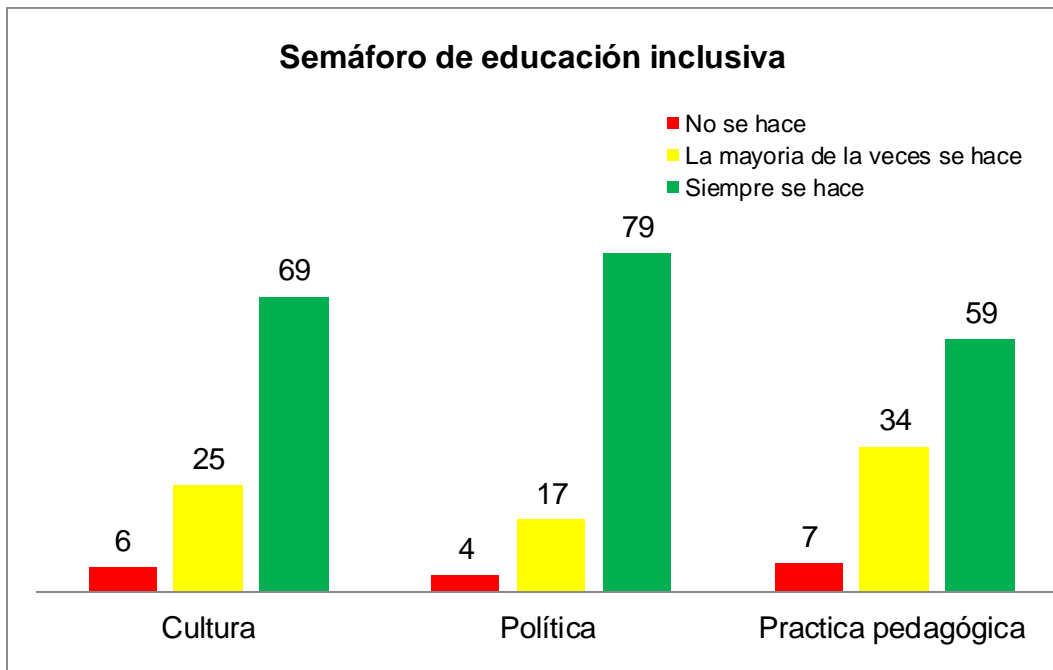


Figura 6. Semáforo de educación inclusiva escuela preescolar 2. Fuente: Elaboración propia.

En la escuela primaria UNO, se aplicó el semáforo de educación inclusiva a 12 docentes, los resultados indican: el 69% (107 puntos) de las puntuaciones otorgadas por los participantes refieren que siempre se llevan a cabo acciones para favorecer una cultura inclusiva, el 9% (15 puntos) niegan la existencia de acciones favorables y un 22% (34 puntos) refiere que la mayoría de las veces se hace. En la dimensión de política, el 58% (69 puntos) refieren la existencia de acciones que propician una política inclusiva, el 14% (17 puntos) no identifican acciones favorecedoras de la inclusión y el 28% (34 puntos) que la mayoría de las veces. En la dimensión de práctica pedagógica, el 69% (83 puntos) refieren la realización de acciones que favorecen las prácticas pedagógicas inclusivas, un 5% (6 puntos) lo niegan y el 26% (31 puntos) registra la mayoría de las veces (Ver Figura 5).

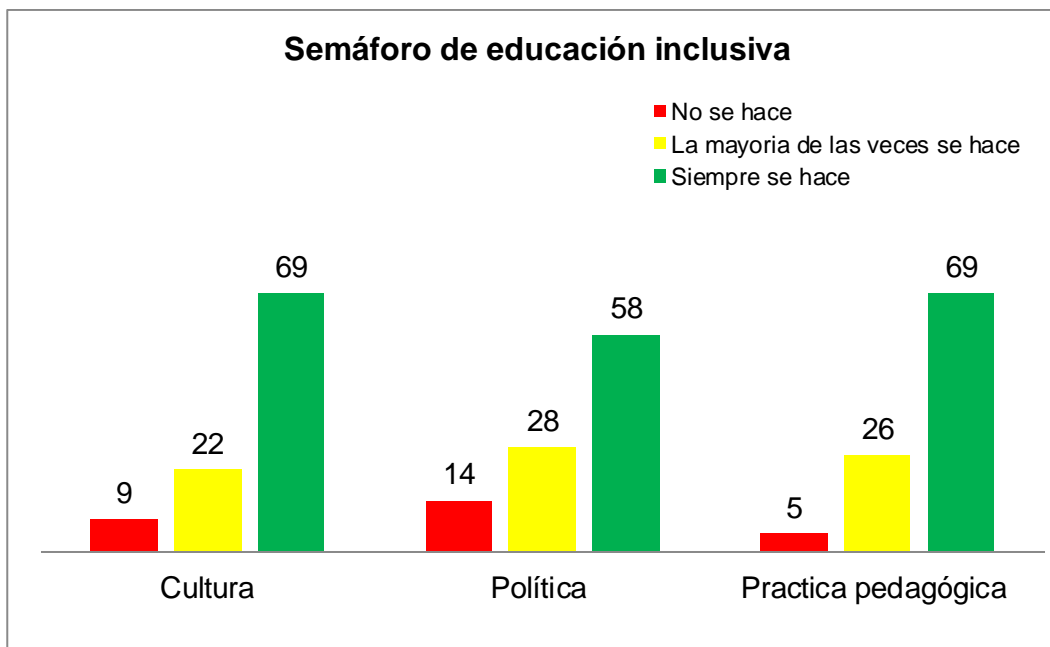


Figura 7. Semáforo de educación inclusiva escuela primaria 1. Fuente: Elaboración propia.

En la escuela primaria DOS, se aplicó el semáforo de educación inclusiva a 8 docentes, los resultados indican que el 60% (62 puntos) de las puntuaciones otorgadas por los participantes refieren que siempre se llevan a cabo acciones favorecedoras de una cultura inclusiva, el 8% (8 puntos) lo niegan y un 32% (34 puntos) que la mayoría de las veces se hace. En la dimensión de política, el 56% (45 puntos) refieren la existencia de acciones que propician una política inclusiva, el 5% (4 puntos) menciona lo contrario y el 39% (31 puntos) que la mayoría de las veces. En la dimensión de práctica pedagógica, el 61% (49 puntos) refieren que se llevan a cabo acciones para favorecen las prácticas pedagógicas inclusivas, el 6% (5 puntos) no y el 33% (26 puntos) que la mayoría de las veces (Ver Figura 5).

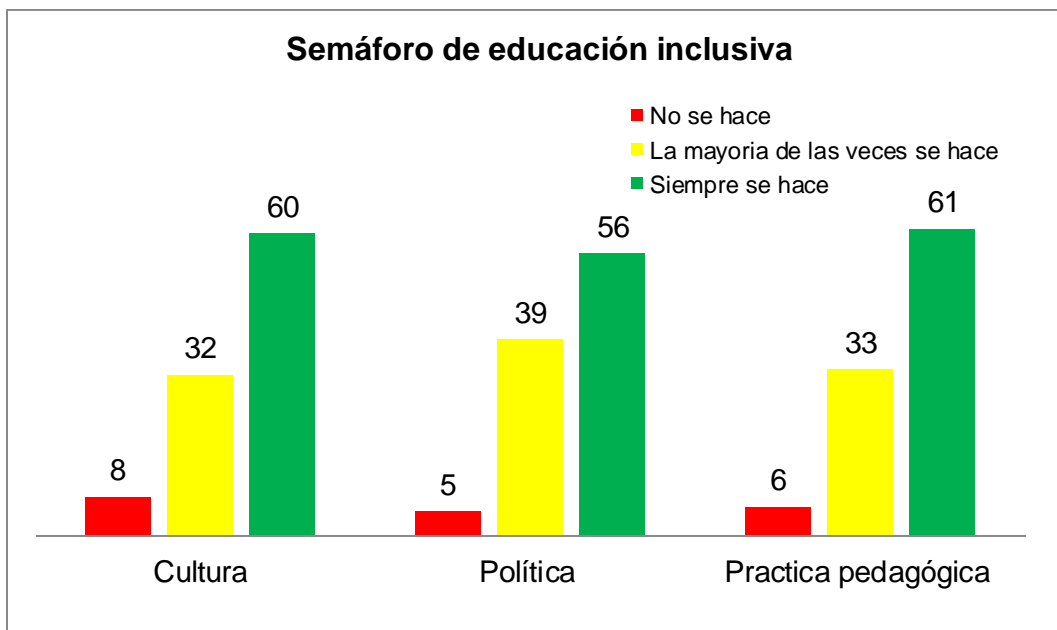


Figura 8. Semáforo de educación inclusiva escuela primaria 2 Fuente: Elaboración propia.

Dado que en las escuelas secundarias, la planta docente es extensa y sería más difícil contactarlos a todos, se tomó la decisión de aplicar el cuestionario únicamente a los maestros que imparten clases a los alumnos con NEE de los padres entrevistados. Aun así, la población que contestó el cuestionario en este nivel fue poca, los motivos se mencionan en párrafos anteriores.

En la escuela secundaria UNO, se aplicó el semáforo de educación inclusiva a cuatro docentes, los resultados indican que el 54% (28 puntos) de las puntuaciones otorgadas por los participantes refieren que siempre se llevan a cabo acciones para favorecer una cultura inclusiva, el 15% (8 puntos) indican que no se hacen y un 31% (16 puntos) que la mayoría de las veces se hace. En la dimensión de política, el 78% (31 puntos) refieren la existencia de acciones que propician una política inclusiva, el 0% no y el 22% (9 puntos) que la mayoría de las veces. En la dimensión de práctica pedagógica, el 65% (26 puntos) refieren que se llevan a cabo acciones que favorecen las prácticas pedagógicas inclusivas, el 8% (3 puntos) que no y el 27% (11 puntos) que la mayoría de las veces (Ver Figura 5).

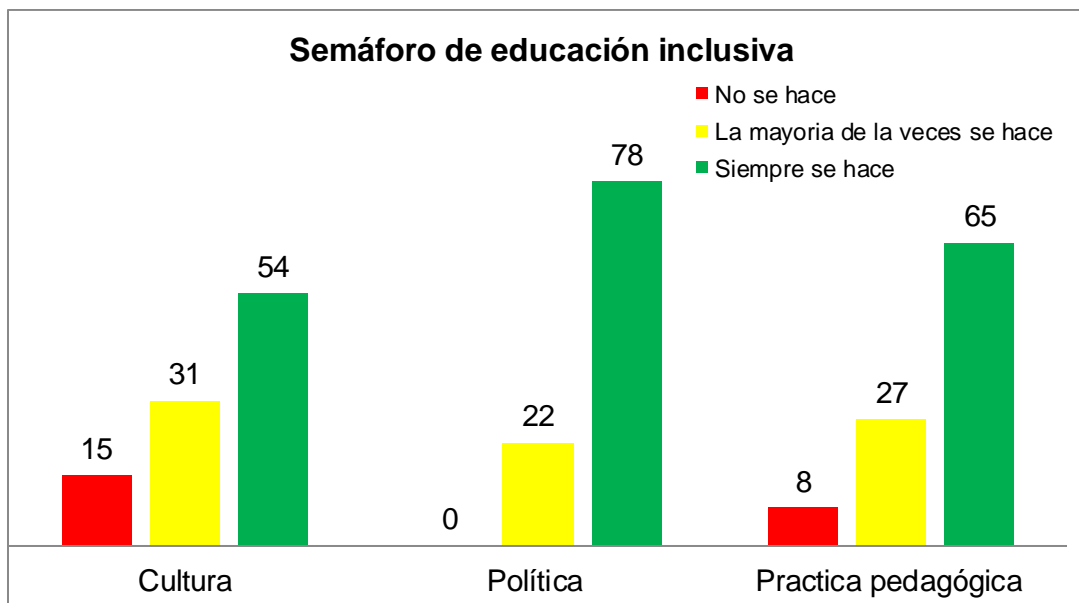


Figura 9. Semáforo de educación inclusiva escuela secundaria 1. Fuente: Elaboración propia.

En la escuela secundaria DOS, se aplicó el semáforo de educación inclusiva a siete docentes, los resultados indican que el 64% (58 puntos) de las puntuaciones otorgados por los participantes refieren que siempre se llevan a cabo acciones para favorecer una cultura inclusiva, el 10% (9 puntos) indican que no se hacen y un 26% (24 puntos) la mayoría de las veces se hace. En la dimensión de política, el 83% (58 puntos) refieren que existen acciones para propician una política inclusiva, el 3% (2 puntos) que no y el 14% (10 puntos) la mayoría de las veces. En la dimensión de practica pedagógica, el 69% (48 puntos) refieren la realización de acciones para favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas, el 1% (1 punto) que no y el 30% (21 puntos) la mayoría de las veces (Ver Figura 5).

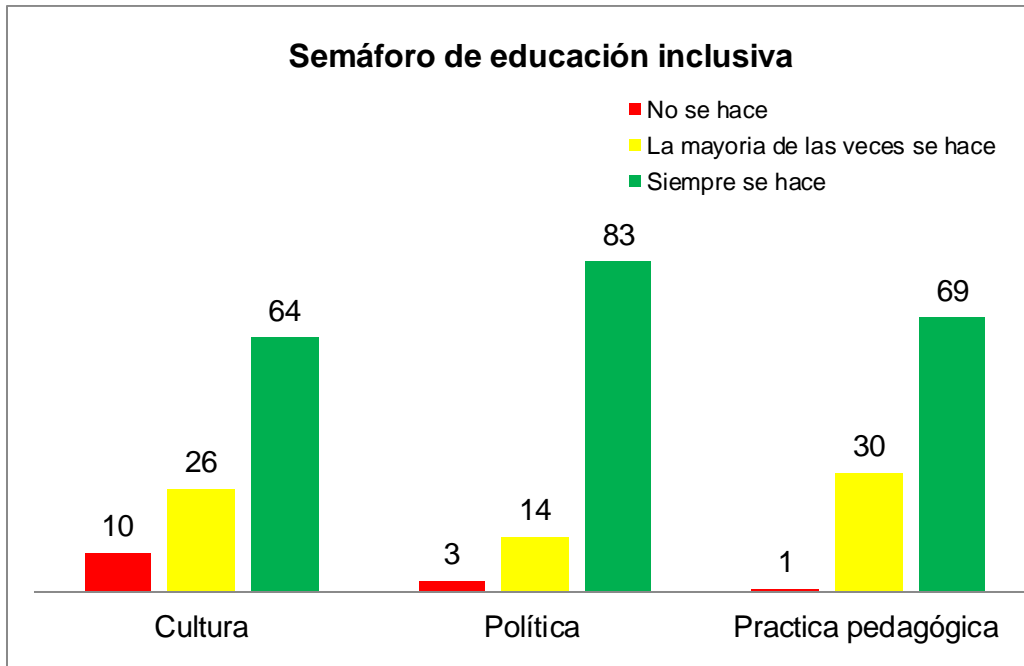


Figura 10. Semáforo de inclusión educativa escuela secundaria 2. Fuente: Elaboración propia.

El análisis general de la muestra de estudio corresponde a 47 docentes de las escuelas donde se recabó información a padres de familia. Los datos presentados, engloban a todos los niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria). El 66% (411 puntos) de las puntuaciones otorgadas por los participantes refieren que siempre se llevan a cabo acciones para favorecer una cultura inclusiva, el 8% (52 puntos) indican que no se hacen y un 26% (161 puntos) que la mayoría de las veces se hace. En la dimensión de política, el 70% (335 puntos) refieren que existen acciones que propician una política inclusiva, el 7% (32 puntos) que no y el 23% (113 puntos) que la mayoría de las veces. En la dimensión de práctica pedagógica, el 66% (319 puntos) refieren la realización de acciones que favorecen las prácticas pedagógicas inclusivas, el 5% (24 puntos) no y el 29% (137 puntos) que la mayoría de las veces (Ver Figura 11).

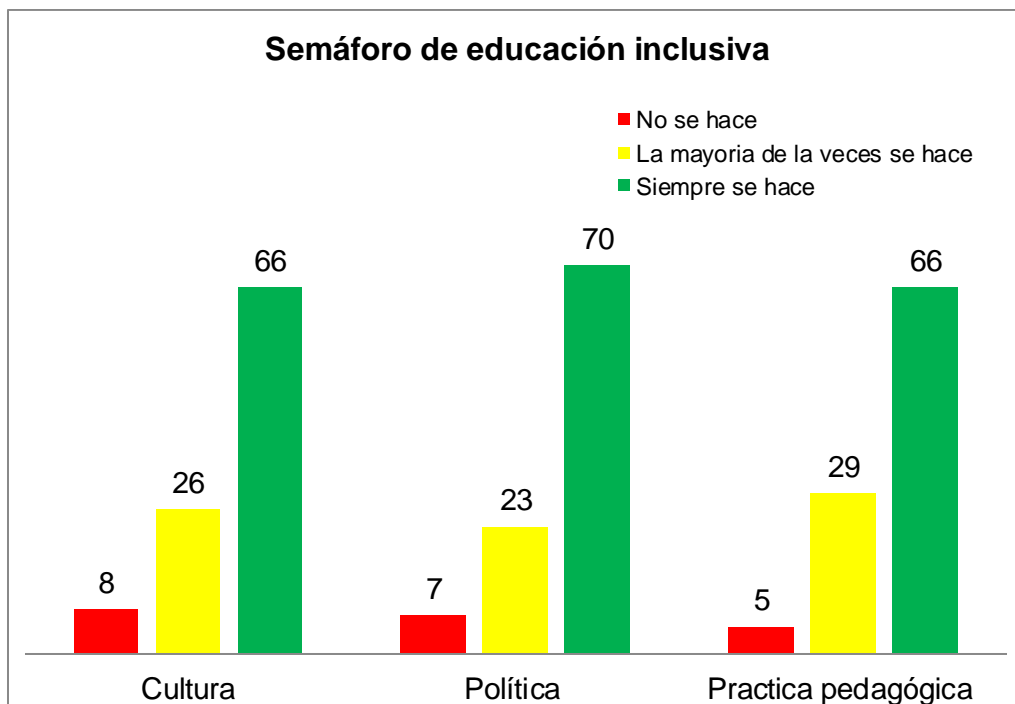


Figura 11. Semáforo de educación inclusiva general. García, R. (2020).

Con los resultados obtenidos en el semáforo de educación inclusiva, se observa la similitud en los resultados, sobre lo percibido por los docentes de las diferentes escuelas. Las puntuaciones otorgadas por los participantes en las diferentes dimensiones revelan la existencia de acciones para la generación de una cultura, política y práctica pedagógica inclusiva. Se deduce que en esos centros escolares se emplean las competencias necesarias para solucionar de manera eficaz distintas situaciones, se trabaja pensando en la totalidad de todo el alumnado, se involucra a la comunidad educativa, se identifican las barreras para el aprendizaje y la participación y se trabaja para minimizarlos o eliminarlos.

4.1.1. CORRELACIÓN CON PADRES DE FAMILIA

Analizando los resultados obtenidos en el índice de educación inclusiva aplicado a los maestros y los comentarios realizados por los padres en las entrevistas, se concluye que existe congruencia entre las percepciones de ambos grupos de investigación, en lo referente a políticas y cultura inclusiva, no así, en lo que respecta a las prácticas docentes para la inclusión educativa.

No hay diferencias significativas en la percepción acerca de la cultura. En general, identifican que la cultura educativa es inclusiva y se vive frecuentemente. Se observa que tanto padres como docentes perciben la aceptación de todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con NEE, independientemente del estatus y condición; además existe respeto entre los alumnos y los maestros. Los padres perciben que en la escuela donde asiste su hijo, tratan a todos por igual, sin importar si presentan un tipo de NEE, trastorno, problema. Mencionan que sus hijos se sienten felices y contentos con sus maestros, reciben buen trato por parte de ellos y no han presentado algún tipo de problemas.

“Los tratan como un alumno sin discapacidad, mantienen buena relación con ellos y les muestran cariño. (P3)”

En la dimensión de política, los padres y docentes perciben que se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con debilidad visual, además de las personas con discapacidades físicas, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles. Consideran que las áreas de la escuela están bien diseñadas para todos los alumnos, se favorece libremente la movilidad al interior de esta.

Por último, en la dimensión de prácticas, la percepción de los docentes difiere de la que tienen los padres de familia; la mayoría de los padres observan que no se adapta la metodología de clase para dar respuesta a las NEE de sus hijos, ni existe pautas claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo (USAER), además, no se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa.

Algunos padres perciben que el maestro no realiza ajustes, cambios y/o modificaciones al trabajo diario para atender las necesidades particulares de cada alumno (P3, P5, P6).

Los resultados concuerdan con los encontrados en el estudio realizado por Mateus, et. al. (2017), donde los padres de niños con NEE perciben que pocas veces se llevan a cabo acciones concretas a favor del proceso formativo de sus hijos en el centro escolar. Pero difieren de los encontrados por Albornó y Gaad

(2014, citado en Mateus, et.al. 2017), identificándose la existencia de barreras a nivel de la cultura inclusiva en los ambientes educativos.

4.2. PADRES DE ALUMNOS CON NEE ASOCIADOS O NO A LA DISCAPACIDAD

4.2.1. Inclusión Educativa

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008), define a la educación inclusiva como un “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p.7).

Los resultados aportan información sobre la opinión de los padres de alumnos con NEE en relación a la inclusión educativa; en este sentido, presentan una conceptualización muy escasa y mantienen una vaga idea de su significado. Sus opiniones se inclinan hacia buscar incluir a todos los niños por igual, tratando no dejar a ningún niño o niña rezagados en la escuela o enviarlos a centros de educación especial, llevándolos al mismo ritmo que los demás alumnos.

Consideran a las escuelas donde asisten sus hijos, como inclusivas, al atender a niños y niñas con diferentes condiciones, los aceptan y los integran en las actividades realizadas por el docente. Un padre de familia refirió que es inclusiva por que la política de educación en México así lo estipula.

Estos hallazgos se contrastan con la investigación realizada por Doménech y Moliner (2012), quienes encontraron una falta de información sobre el significado de la educación inclusiva, no solo de los padres, sino también en los docentes.

La mayoría de los padres (P1, P2, P3, P5) están satisfechos con la manera en como sus hijos son incluidos en la escuela de educación básica. Realizan comentarios:

“A pesar de que mi hijo es muy preguntón o se pone rebelde y dice no lo voy a hacer, tratan de unirlo más al grupo. (P1)”

“Estoy satisfecho porque aparte de llevar la rutina de todos los niños, él tiene una atención especial. Tiene muy buenos maestros, asesores de USAER, siempre están enfocados en sacarlo adelante. (P2)”

Resultados similares fueron encontrados en el estudio realizado por el Congreso Nacional de Investigación Educativa [COMIE] (2017), donde se observa la satisfacción de la mayoría de los padres con la atención brindada a sus hijos y la manera de ser incluidos en la escuela de educación básica.

Dos padres (P4, P6) refieren no están satisfechos del todo y que podría ser mejor.

“No estoy satisfecha del todo, no lo deben tratar igual que los demás porque no es igual que los demás. (P6)”

Por otra parte, existen padres que perciben un trato igualitario en la escuela donde acuden sus hijos; es decir, los tratan a todos por igual y son respetados sus derechos dentro del centro escolar. Mencionan que sus hijos se sienten felices y contentos con sus maestros, reciben buen trato por parte de ellos y no han presentado algún tipo de problemas con ellos, al manifestar:

“Los tratan como un alumno sin discapacidad, mantienen buena relación con ellos y les muestran cariño (P3)”

Hallazgos similares fueron encontrado por en los estudios de Turnbull y Ruff (1997, citado en Doménech y Moliner, 2012), en donde resaltaron cómo los padres consideraban que la inclusión escolar aportaba a sus hijos modelos más positivos y les hacía sentirse más felices y seguros.

A pesar de la aceptación positiva observada en la mayoría de los padres, el padre 5, percibe un trato diferente hacia su hijo y comenta que él no quiere a sus maestros, cuando manifiesta:

“No muestran interés por los alumnos, muy pocas veces se interesan en que trabaje y aprenda. (P5)”

4.2.2. Intereses

Los intereses, según el Diccionario de la Real Académica Española [RAE] (2019), está relacionado con las conveniencias o necesidades de una persona.

Del análisis se extrae como la mayoría de los padres (P1, P2, P3, P4) a la hora de elegir los centros educativos para sus hijos, consideraron primeramente la accesibilidad de las escuelas, eligiendo la ubicada más cerca de sus casas o

centro de trabajos. Los P1, P3 y P6 además de la anterior, consideraron las referencias de otras personas (tiene buen personal), en P1 y P2, también influyo el hecho de que era el mismo centro al que acudió algún familiar cercano. El padre 5 fue el único que consideró el hecho elegir a la escuela con apoyo de USAER.

Los resultados coinciden con los encontrados en un estudio realizado por Benítez (2014), aunque no en el mismo orden, él menciona que los padres a la hora de elegir centro educativo para su hijo o hija, “valoran en primer lugar los recursos materiales y humanos (25,1%), seguido de buenas referencias de otros padres (20,1%), y por último con un 17,6% los padres se deciden por ese centro por ser el mismo colegio al que acuden los hermanos” (p114).

La mayoría de los padres (P1, P2, P3, P4) muestran especial interés en que sus hijos acudan a una escuela de educación básica; en primer lugar, para desarrollarse en un ambiente regular, segundo, porque les interesa la socialización de su hijo(a) (P3, P4, P5) y por último, para fortalecer el área de lenguaje, siga reglas y sea más independiente (P4). Los padres creen que es la mejor opción para desarrollar aprendizajes en sus hijos (P1, P2, P4, P5), se les permite convivir con niños y aprender de ellos, de otra manera, en una escuela especial retrocedería. Lo anterior se manifiesta cuando comentan:

“Está muy bien que mi hijo asista a una escuela regular porque yo pienso que si están entre puros niños con alguna deficiencia ellos también van a caer en lo mismo, de otra manera, están tomando como ejemplo a sus compañeritos y van avanzando un poco más. (P2)”

“Yo creía que una escuela de educación especial sería lo mejor para ella, no quería una escuela regular. Pero ahora comprendo que está mejor en una escuela regular. Lo que ella absorba en una escuela regular de los niños que asisten es mejor. (P5)”

Sin embargo, hay padres (P3, P6) que creen estarían mejor en una escuela de educación especial, para poder ver mayores avances en cuanto a aprendizaje, y ahí tendrían un trato más personalizado y aprovecharían más las clases, opinan al respecto lo siguiente:

“En una escuela de educación especial el aprendizaje sería como más individual, y las aprovecharía más, aunque en una escuela regular le favorece para la socialización lo cual es muy importante en la infancia para el desarrollo infantil. (P3)”

“Me dijeron que mi hijo tenía que estar en una escuela regular, por eso de la inclusión, yo no lo creo así, pero tampoco creo que sea para CAM y CAME, porque esas escuelas no son para todas las discapacidades. Estuviera mejor en una escuela especial gratuita (no CAM ni CAME) para niños con TDAH, pero no hay. (P6)”

Algunos consideran a la discapacidad como un obstáculo para que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y/o aprendizajes. La mayoría de los padres (P3, P4, P5, P6) de la investigación asocian a la discapacidad de su hijo con los problemas para su escolarización, y opinan:

“Es difícil porque tiende a estar disperso a decir NO o a enfadarse. (P3)”

“Académicamente es más baja que sus compañeros. (P4)”

“No se concentra, no trabaja. (P6)”

Benítez (2014), realizó un estudio con padres de niños con Síndrome de Down, en el cual se encontraron resultados contrarios a esta investigación, la mayoría de los padres indican que la discapacidad de su hijo no ha presentado problemas en la escolarización.

4.2.3. Percepción

La percepción hace referencia a la organización, integración, reconocimiento e interpretación de sensaciones, se lleva a cabo a nivel cerebral según el área que corresponda (Sánchez, 2019). Es una experiencia psicológica que determina la realidad en la que confiamos para tomar cada una de nuestras decisiones. Para los seres humanos, lo que percibimos es lo que existe y no nos resulta sencillo desconfiar de lo que percibimos. La percepción no está determinada simplemente por los patrones del estímulo sino es más bien una

búsqueda dinámica de la mejor interpretación de los datos disponibles (Vásquez, 2015).

Aun y cuando la mayoría de los padres entrevistados están satisfechos con la manera en que sus hijos son incluidos en las escuelas, no sucede igual cuando se indaga sobre la enseñanza recibida por sus hijos en el salón de clases, la mayoría de ellos (P3, P4, P5, P6) opinan no estar satisfechos, comentan que se les enseña igual que a sus compañeros y no es mucho el avance observado. Un padre dice:

“Se le enseña igual que a sus compañeros en el salón de clases. Quien en si trabaja con el niño es la sombra, para que no se disperse, que realice el trabajo de forma completa, como son muchos niños la maestra no puede estar sobre cada niño porque es difícil. (P3)”

Sin embargo, dos padres (P1, P2) refieren estar conformes con la enseñanza recibida en clase. Uno de ellos opina al respecto:

“Está muy bien, ha avanzado mucho. Tienen un poco más de enfoque en él, y en los demás niños no., se enfocan más en el por su condición y eso es bueno, le dan un poco más de privilegios. No lo tratan igual, porque necesita otro trato, por su condición. Lo tratan diferente favorablemente. (P2)”

La mayoría de los padres (P1, P2, P3, P4) perciben avances en sus hijos por el hecho de asistir a una escuela de educación básica, en áreas conductuales, de lenguaje, sociales y académicos, cuando comentan:

“Antes no hacía caso, se chupaba el dedo, se mordía la camiseta, llegaba yo por él y me daban los reportes de que se portó mal, de que no hizo los trabajos. Ahora. Hace más caso, tiene intervalos más largos de atención, no rezonga por todo, ya cuenta los números él solo. (P1)”

“Es más sociable con todos los niños, convive con otro tipo de niños que no son de su condición, de otra manera estuviera relacionad con puros niños de su condición. (P2)”

“Antes no hacía nada, no hablaba, ahora tiene mayor independencia, y en lenguaje a avanzado. Inicialmente tenía las expectativas muy bajas de lo que podía avanzar académicamente, porque uno sabe que mucho puede avanzar y lo que no, pero si ha avanzado. (P4)”

Los padres 5 y 6, mencionan no observar avances significativos en sus hijos y no están satisfechos con la enseñanza recibida. Lo anterior es evidente al mencionar:

“Avances académicos no ha tenido, no retiene mucha información, no tiene mucha capacidad de entender. No es mucho lo que ella avanza en clase, no va al nivel de los otros niños, casi no hace trabajos. (P5)”

“No trabaja en el salón de clases, se la lleva fuera de clases. (P6)”

Los padres que han observado avances en sus hijos (P1, P2, P3, P4), opinan que aunque la escuela no cumpla con lo esperado en el aprendizaje no lo cambiarían a una escuela de educación especial, por otro lado, los padres que no han visto avances (P5, P6) consideran la posibilidad de cambiarlos a una escuela de educación especial.

4.2.4. Socialización

Según Ortega, López y Alvares (2010), Multitud de personas, grupos e instituciones ejercen un papel importante en la socialización del individuo, y lo hacen en ámbitos generales o más particulares, en diferentes épocas de la vida y durante distintos periodos de tiempo. La escuela es un agente de socialización, la cual actúa como un sistema formal organizado para la transmisión cultural de una generación a otra. En ella actúan diversos elementos como: los grupos de iguales, las materias impartidas, los contenidos transmitidos, las normas, el profesor, etc.

Estudios de Yssel et al., (2007); Elkins et al., (2003); y Palmer et al., (2001, citados en Mojica, 2012), refieren que los padres encuentran experiencias sociales positivas para sus niños. Estos hallazgos, ratifican lo encontrado en esta investigación., los padres (P1, P2, P3, P4, P5) refieren que sus hijos tienen buena relación con sus compañeros y los aceptan.

“Tiene amiguitos, más que antes, antes era muy aislado. Le dan un trato especial, por el hecho de tener síndrome Down. (P2)”

“Muy buena relación con sus compañeros y con el resto de la escuela, lo aprecian mucho, lo toman mucho en cuenta, siempre me llega con regalitos o juguetitos que le dan los niños. (P3)”

Por otro lado, en la investigación de Mateus, et.al. (2017), los padres y los estudiantes con y sin discapacidad hacen referencia a la exclusión por parte del grupo de pares de las actividades cotidianas del centro educativo. Tal como lo refiere el padre 6 de nuestra investigación.

“La relación con sus compañeros no es buena, no lo comprenden ni los maestros ni los alumnos, lo molestan, lo provocan porque saben que reacciona impulsivamente. Le cuesta trabajo integrarse, recibe mucho bullying. (P6)”

4.3. PADRES DE ALUMNOS SIN NEE

4.3.1 Inclusión Educativa

Los resultados indican que los padres de alumnos sin NEE, al igual que los padres de alumnos con NEE asociados o no a la disparidad, no tienen claro el significado de inclusión educativa. Opinan al respecto lo siguiente:

“Para mí tiene que ver como aprenden los niños, como llevan el sistema educativo. (PS8)”

“Se refiere de hacer sentir a las personas con discapacidad que son parte de la sociedad. (PS10)”

“Cuando incluyen a un niño con discapacidad a un plantel regular, para niños normales. (PS11)”

Los padres perciben que la escuela donde asiste su hijo, les ofrece un trato a todos por igual y la consideran inclusiva porque aceptan alumnos con NEE, no hay diferencias en la atención brindada a los alumnos y los tratan igual, tengan un problema o no. El padre S9 dice:

“Sí, porque aceptaron muy bien a Ana, además de ella hay otros niños con otras discapacidades, se les brinda mucho apoyo y son

muy empáticos, entre los niños se apoyan y tratan de trabajar juntos. (PS9)”

4.3.2. Percepción

Los padres mencionan la falta de capacitación del profesor del aula para brindar atención a los alumnos con NEE. Algunos opinan que los profesores de educación especial identifican y enseñan mejor a los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, en contraste con el resto de los maestros de la escuela (PS7, PS9, PS11), porque consideran al especialista como un profesional formado y sabe cómo tratar a los alumnos. El padre 9 menciona:

“La enseñanza es más específica con el maestro de educación especial. (P9)”

Por otro lado, hay quienes opinan que es la misma atención que le puede dar el maestro de apoyo y el maestro de grupo (PS8).

Algunos padres perciben la existencia de mayores consideraciones para los alumnos con NEE en comparación con el resto de los alumnos (PS7, PS8, PS10), hacen referencia a respecto del ritmo de aprendizaje presentado por estos niños y niñas, les enseñan diferente, porque ellos necesitan tener más atención, les tienen un poco más de paciencia. Otros, mencionan que el trato que reciben es igual para todos y no hay diferencia (PS9, PS11, PS12).

4.3.3. Ideología

Según Teun Van Dijk (2006, citado en Moreno, 2015), las ideologías son un sistema de creencias basadas en marcos básicos de cognición social, compartidas por miembros de grupos sociales y constituidos por selecciones de valores socioculturales relevantes. Tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo, y así monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros.

Los padres entrevistados de alumnos sin NEE señalan a los alumnos con NEE como la población con requerimientos de apoyo adicional en la escuela o

fuera de ella; en este sentido refieren a quienes presentan problemas visuales, de conducta (Déficit de atención e hiperactividad), Síndrome de Down, Asperger y aquellos con problemas para aprender.

Consideran que cuando se incluye a un alumno con NEE asociados o no a la discapacidad a la escuela, requiere se realicen cambios significativos en los procedimientos de las clases (PS7, PS8, PS9, PS12). Sin embargo, hay un grupo de padres que opina lo contrario, considera irrelevante realizar cambios (PS10, PS11).

“Cuando el alumno no entiende, el maestro tiene que buscar la manera de que aprenda. (PS12)”

Según algunos padres, los maestros deberían dedicarles más tiempo a los alumnos con NEE porque consideran que son más lentos (PS8, PS11), aunque hay quienes manifiestan debe ponérsele la misma atención a todos (PS9, PS10) y otros opinan sobre dedicarle más o menos tiempo en razón de la dificultad presentada por el alumno y de cómo el maestro lo determina para el logro de los aprendizajes (PS7, PS12).

“Cuando el maestro ve que le niño necesita un poco más de refuerzo en algún contenido o cuando el alumno no le entiende a algo. (P12)”

Los padres creen que la mayoría de los alumnos con NEE hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas asignadas, y opinan:

“Hacen sus trabajos y tratan de hacer lo mejor que pueden. (PS9)”

“Ponen de su parte, a su manera, muchas veces se tienen que esforzar un poquito más para tratar de adaptarse al mismo grupo. (PS10)”

Creen que la conducta en clase de un estudiante con NEE requiere más paciencia por parte del maestro en relación con el resto de los alumnos y opinan que generalmente se puede mantener el orden en una clase donde asiste un alumno con NEE. El padre 10 dice:

“Hay veces que sí, porque los niños aprecian mucho a la niña (con discapacidad) y le hacen mucha fiesta y de repente se descontrola un poco el grupo. (PS10)”

Además, creen que la conducta de un alumno con NEE asociados o no a la discapacidad no constituye un mal ejemplo para el resto de los alumnos, uno de ellos opina al respecto.

“No, si a los alumnos se les explica la situación de este proceso con el niño con discapacidad, que es así por su condición., no tiene por qué afectar. Si al alumno se le explica que el niño con discapacidad es así por esto y otro, ellos comprenden, de otra manera sino se les explica, se preguntaran que está pasando. (PS8)”

Por otro lado, y contrario a lo encontrado en nuestra investigación, en el estudio de Mateus, et. al. (2017) los padres de niños sin NEE resaltan las creencias negativas asociadas a este grupo poblacional relacionadas con la idea de que sus hijos puedan aprender “mañas”.

El contacto de los alumnos con NEE sus compañeros no perjudica la clase. Creen (SP8, PS9, PS10, PS12) el hecho de que un alumno con NEE asociados o no a la discapacidad asista a una escuela de educación básica, no atrasa ni perjudica el aprendizaje de los demás alumnos, hay quienes mencionan que depende de la maestra y del tipo de alumno (PS7, PS11).

“Depende de la clase de niño que sea, siempre hay que haber un poquito más de atención hacia esos niños pero sin descuidar a los demás. (P11)”

Los resultados encontrados en relación a lo que perciben los padres de la enseñanza que reciben los alumnos, son contrastados con lo encontrado por Farrell et al. (2007) y McDonnell et al. (2003, citados en Mojica 2012), los cuales argumentan en su investigación, que la inclusión de los niños con NEE no afecta el desempeño académico de los alumnos.

Algunos padres opinan que los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, acaparaban con el tiempo del maestro (PS7, PS8, PS10), otros creen que según la condición del alumno es la atención requerida (PS9, PS11, PS12).

“Depende de la discapacidad que tenga el niño, entre más severa sea más será el tiempo que requiera por parte de la maestra. (PS7)”

Aun y cuando el alumno con NEE requiera una atención extra por parte del maestro, los padres creen que no perjudica a los demás compañeros, cuando opinan:

“Tiene que ver con la organización por parte del maestro. (PS10)”

“No les afecta porque los demás alumnos van bien, así que puede acercarse y ayudarlo. (PS12)”

Algunos padres consideran que los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, deben acudir a escuelas dedicadas en la atención de niños, niñas y adolescentes con discapacidades específicas (PS9), otros opinan que pueden estar dentro de una escuela de educación básica (PS8) y pueden complementarla con la atención específica para su NEE en un centro complementario (PS11), y unos mas (PS7, PS10 y PS12), comentan que depende de la NEE del alumno.

“Depende de la discapacidad del niño, si es una discapacidad que permite que el niño pueda involucrarse a la vida normal y puede aprender, pero si es más severa, si es conveniente que acuda a una escuela especial, ya que atienden a poblaciones más pequeñas. (PS7)”

La mayoría de los padres entrevistados de alumnos sin NEE (PS7, PS9, PS10, PS12), tienen la idea de que los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad desarrollarían más rápido sus habilidades académicas en clases especiales.

“Si, sería mejor que los atendiera una maestra especial, porque hay escuelas que hay de dos a tres niños y ahí aprenden un poco más que aquí que son 26, 27 alumnos, es un poquito más lento el proceso pero si aprenden. Pero igual depende del tipo de niño, del tipo de discapacidad, porque hay niños que son muy vivos y ellos mismos se pueden desenvolver con mucha capacidad y otros que no tienen la capacidad y si ocupan un poco más de tiempo, de dedicación de la maestra. (PS7)”

“Sí, porque los maestros están más capacitados en la discapacidad que tienen esos niños. (PS12)”

Dos padres (PS8, PS11) refieren a las escuelas de educación básica y especial, como centros con los mismos contenidos de aprendizaje y donde los niños pueden aprender por igual.

“Están bien en educación regular. (PS8)”

Aun y cuando la mayoría de los padres opinan que los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad desarrollarían más rápido sus habilidades académicas en clases especiales, perciben que el hecho de asistir a una escuela de educación básica no dificulta su desarrollo académico (PS7, PS8, PS10, PS11, PS12), a excepción del padre 9, el cual opina lo siguiente:

“En una escuela especial le ponen más atención porque se enfocan más en lo que ellos tienen, los maestros de las escuelas regulares les falta más para atender mucho mejor a los niños con discapacidad. (PS9)”

4.3.4. Actitud

Según Ibáñez, Botella, Domenech, Feliu, Martínez, Pallí, Pujal y Titado (2004), la actitud es una estructura cognoscitiva-emocional que canaliza la significación de los objetos y orienta el comportamiento hacia los objetos. Están formadas por tres componentes: 1) cognitivo, 2) evaluativo y 3) conductual. Por componente cognitivo se entiende el conjunto de ideas o conocimientos que se tiene sobre el objeto; el comportamiento evaluativo serían sentimientos positivos o negativos hacia el objeto en cuestión; y el conductual trataría la predisposición a actuar de determinada manera delante del objeto.

Los padres de alumnos sin NEE opinan que la inclusión de alumnos con NEE a las escuelas de educación básica, les permite a sus hijos aprender a convivir y trabajar con estos niños y niñas, además aprenden a ser respetuosos y apoyarlos (PS7); los niños aprendan a conocer condiciones de otros niños (PS8); les permite aprender de ellos (de los niños con NEE, PS9); propicia una mayor empatía con sus mismos compañeros y tener un poco más de concompañando en cuanto a la NEE del alumno.

En el estudio realizado por Carter and Hughes (2006, citados en MOJICA,

2012), se encontró que los compañeros de clases de alumnos con discapacidad, se vuelven más conscientes de la discapacidad de sus compañeros, ellos aprenden a respetar más la diversidad humana y aprenden a crear amistades cariñosas y cuidadosas. Los compañeros pueden aprender también a valorar sus propias habilidades, lo cual fomenta su propio crecimiento personal.

Todos los padres de alumnos sin NEE muestran una actitud positiva ante la inclusión de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad al mismo centro donde acuden sus hijos y opinan que no deben estar socialmente aislados del resto de los alumnos.

“Es muy bueno porque se incluyen todos los niños y aprenden a trabajar. (PS7)”

“Se me hace excelente la inclusión de los alumnos con discapacidad, no en todas las escuelas tienen la oportunidad de convivir con niños con discapacidad. Esos alumnos necesitan convivir, son especiales, no tienen por qué hacerlos a un lado para nada. (PS8)”

Harrower Y Dunlap (2001, citado en Mojica, 2012) encontraron que la inclusión aumenta las actitudes positivas y la tolerancia de las diferencias individuales.

4.4. PRÁCTICA DOCENTE

Vergara (2016), define la práctica docente como “conjunto de acciones educativas conscientes e intencionadas que se llevan a cabo en un espacio, con interacciones entre el maestro, alumnos, compañeros maestros, directivos, padres de familia, contenidos, etc;”. (p78).

De esta manera se concibe a la práctica docente, como una estructura significativa que permite explicar cómo se considera el pensamiento del alumno, y que, esa estructura significativa, denominada para efectos de estudio como estructura metodológica, se manifiesta a través de la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma en que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los

contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula (Vergara, 2016).

Los padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, perciben que los maestros no están preparados para atender a estos alumnos, opinan que son muchos los diagnósticos existentes y los maestros no son especialistas en las diferentes discapacidades; además, deben lidiar con el alto número de alumnos en el salón y realizar adecuaciones para estos niños, trabajar de manera diferente e individual (P3, P6), les falta conocimiento acerca de educación especial e información acerca de actividades específicas aplicables a los niños con características especiales para trabajar con ellos. Necesitan actualización y capacitación para tener herramientas de trabajo, al no saber cómo trabajar con los niños con NEE (P4).

Resultados similares fueron encontrados por Doménech y Moliner (2012), los cuales mencionan que las familias reiteraron aseveraciones donde los docentes carecen de formación, no conocen estrategias, mecanismos para resolver las situaciones de aula, lo cual no les permite poder incluir a todo el alumnado en la dinámica del aula.

Estas mismas conclusiones fueron reveladas en otros estudios, como el realizado por Turnbull y Ruef (1997, citados en Doménech y Moliner 2012), quienes afirmaron que las familias detectaban diversas cuestiones, como obstáculos o inconvenientes a la inclusión, entre ellas el vacío en la formación tanto de docentes como de la propia administración del centro escolar y autoridades.

Otros autores, como Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart (2007, citados en Doménech y Moliner 2012), coinciden al señalar a las familias, como agente educativo con un conocimiento del trabajo docente, en el cual identifican limitaciones en la formación, sobre todo en términos de diversidad funcional. Estos resultados también son apoyados por el trabajo realizado por Verdugo y Rodríguez (2008, citados en Doménech y Moliner (2012), en cuyo estudio reveló como las familias identifican en el docente limitaciones en su preparación para atender a la diversidad y consecuentemente se hace necesaria una mayor

formación e implicación en la atención de niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

En un estudio de Palmer y otros (2001, citados en Mojica, 201.), los padres de los niños con NEE sintieron que los maestros no estaban bien capacitados y carecían de experiencia en la enseñanza de niños con NEE. Todos los padres concluyen en la necesidad de preparar de mejor manera a los maestros, se actualicen y capaciten para brindar una mejor atención a los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad.

Algunos padres perciben que el maestro no realiza ajustes, cambios y/o modificaciones al trabajo diario para atender las necesidades particulares de cada alumno (P3, P5, P6). Consideran que ven los mismos contenidos para todos, al opinar que:

“La maestra no hace adecuaciones. Se le enseña de manera tradicional, la maestra da la clase, da instrucciones, escribe en el pizarrón, da indicaciones para trabajar en el libro o en el cuaderno, le proporciona alguna copia y ahí trabajan los niños. (P3)”

Por otro lado, hay algunos padres que consideran al docente con capacidades para realizar ajustes razonables (P1, P2, P4), mencionan al maestro con el desarrollo de actividades diversas y realizando adecuaciones significativas. Precisan como enseñan de manera diferente a los alumnos en el salón de clases y trabajan de manera más individualizada.

“Tratan de trabajar los mismo contenidos pero en un nivel más bajo. Trabajan más enfocado a sus áreas de oportunidad, actividades enfocadas a lenguaje, actividades de discriminación, más terapéutico, sensorial, pero siempre dentro del aula, mucha motricidad fina, rompecabezas, etc. (P4)”

“Se le enseña mucho con material didáctico. (P1)”

La mayoría de los padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, mencionan como sus hijos son evaluados con la participación, trabajos y/o actividades, conducta, asistencia. Además de las antes mencionadas, los padres 3, 5 y 6 refieren la aplicación de examen, al igual que a sus compañeros. Fueron los mismos padres quienes comentan la omisión de ajustes

para atender las necesidades particulares de cada alumno y consideran que no existe suficiente material para trabajar con los alumnos con NEE.

4.5. SERVICIO DE APOYO USAER

Los servicios de apoyo promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.

La Dirección de Educación Especial define a la USAER, 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 BAP que se generan en los contextos (SEP, 2011b, p. 15).

Todos los padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, tienen conocimiento de la existencia del servicio de USAER y lo reconocen como el apoyo adicional brindado a su hijo en la escuela. Mantienen una opinión positiva con respecto a la atención educativa realizado por los maestros de apoyo, al mencionar la buena atención hacia los alumnos.

“Estoy satisfecha con la atención que brindan porque he visto avances en mi hijo gracias a ellos. (P1)”

“Estoy satisfecho con lo que hacen, no pediría más, estamos conformes. (P2)”

En la investigación de Benítez (2014), los padres también se muestran satisfechos en relación al apoyo del equipo de especialista y valoran como positivo la aceptación y apoyo que estos profesionales muestran con sus hijos.

Los padres entrevistados concuerdan en el limitado número de

profesionales para atender tantos alumnos y las pocas veces que atienden a los alumnos.

“Solo tiene uno o dos personas de planta para toda la escuela, más una psicóloga, trabajo social y lenguaje que vienen una vez a la semana. Cada vez hay más niños con diagnósticos y hay muchas escuelas que no cuentan con aula de USAER. Está bien intencionado el servicio, pero si hubiera más personal y fueran más días que atendieran a los niños, pero no es posible porque son muchos niños, muchos grupos, tienen que hacer un rol para tratar de atender a todos. No sé cada cuanto tiempo les toca ir a cada niño, pero no es constante. (P3)”

Manifiestan que les gustaría una mayor comunicación de parte de USAER con los padres, así como entre los maestros de USAER y los de grupo (P3, P4, P5).

“Al principio de año nos solicitaron ir a presentarnos y para platicar, regresando de vacaciones de navidad cambiaron a la maestra de USAER, me presente con ella y todo pero no he platicado con ella como al principio con la otra maestra. (P3)”

“Me gustaría que la maestra platicara con los maestros, principalmente español y matemáticas, para ver cuál es el problema que trae la niña en cuanto al problema del atraso para que pudiera trabajar más en directo con ella. (P5)”

De acuerdo con el comentario del padre 5, no existe asesoramiento por parte de USAER hacia los maestros. Incluso, algunos opinan que les gustaría una mayor comunicación de parte de USAER con los padres, así como entre los maestros de USAER y los de grupo (P3, P4, P5).

4.5.1. Apoyo Profesional

El equipo profesional está conformado por maestro de apoyo, psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social. Este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su

servicio; asimismo, busca relacionarse con otras instancias que ofrecen apoyos extraescolares a los alumnos que presentan. El ámbito de operación de los especialistas se enfoca a los apoyos específicos de alumnos con NEE, sus maestros y familias. Con ello, se establece apoyos frecuentes a las escuelas, maestros, familia y alumnos; permitiendo un seguimiento y una evaluación continua y pertinente (SEP, 2006).

Los padres de alumnos con NEE identifican al maestro de apoyo y equipo multidisciplinar (Psicólogo, Trabajador social, Maestro de lenguaje) como el apoyo profesional que reciben sus hijos en la escuela. A diferencia del padre 6, quien solo identifica al maestro de apoyo y no tiene conocimiento de los otros profesionales. La mayoría de los padres dice conocer al maestro de apoyo y al equipo de USAER (P1, P2, P3, P4), hay quien dice solo haberlo visto una sola vez (P5), y quien ni siquiera lo conoce (P6).

En relación a cómo trabajan los profesionales con sus hijos en USAER, los padres 5 y 6 refieren no tener conocimiento al respecto. Los demás opinan que van por los alumnos y trabajan en el aula de USAER contenidos que ya deberían saber, de manera individual y haciendo uso de material especial.

“Trabajan motricidad fina, alimentación, socialización, lo checan de todo a todo, sus acciones, problemas de la vista, como camina, etc. (P2)”

“Están trabajando el método Troncoso, han trabajado las partes del cuerpo, identificación de su nombre, el de su abuela y el de su mamá. En lenguaje trabajan actividades para fortalecer el lenguaje oral y la psicóloga trabaja un programa para lograr la independencia dentro de la escuela. (P4)”

4.6. ANÁLISIS DE DATOS SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA POR NIVEL EDUCATIVO

4.6.1. Nivel Preescolar

Los padres que se les presentó el instrumento, observan la existencia de una cultura inclusiva por parte del personal de la escuela y de los alumnos.

“Los niños lo aceptan, conviven, juegan. P1”

“Le dan un trato especial. P2”

En el proceso de inclusión de sus hijos en las escuelas de educación básica lo que realmente les preocupa es el comportamiento de los compañeros para con sus hijos y que sufran bullying o sean excluidos. Los mismos resultados fueron encontrados en la investigación de Spann et al. (2003), y Jindal-Snape et al. (2005, citados en Mojica, 2012).

Por otro lado, se observa una actitud positiva y aceptación por parte de los padres de los alumnos sin NEE en relación a la inclusión de los alumnos con NEE. Refieren el hecho de interactuar con niños con NEE permite aprender a trabajar con ellos, apoyarlos y respetarlos.

En relación a las prácticas inclusivas, los padres refieren que los maestros están preparados para atender a alumnos con NEE, pero consideran la necesidad de prepararse más para brindar una mejor atención a todos los alumnos. Observan al maestro realizar ajustes, cambios y/o modificaciones al trabajo diario para atender las necesidades particulares de su hijo. Reconocen la calidad de la atención educativa recibida por sus hijos en clase, han visto avances en sus hijos y consideran al maestro como un sujeto atento y pendiente de los niños. Observan que los maestros les enseñan didácticamente y realizan estrategias para incluirlos e involucrarlos en todas las actividades escolares, de aula y escuela.

4.6.2. Nivel Primaria

En las escuelas primarias donde se presentó el instrumento, los padres perciben la existencia de una cultura inclusiva en el centro escolar de sus hijos y refieren de una buena relación con todos los miembros de la escuela.

“Lo aprecian mucho, lo toman en cuenta, lo aceptan, no lo discriminan, lo incluyen. P3”

“Me ha sorprendido el nivel de aceptación de los niños, de su salón y de la escuela. P4”

“Son muy empáticos, entre los niños se apoyan y tratan de trabajar juntos. P10”

Durante el proceso de inclusión, a los padres les preocupa el rechazo que puedan sufrir sus hijos por parte de los otros niños.

Los padres de alumnos sin NEE muestran aceptación ante la inclusión de alumnos con NEE a las escuelas de educación básica; consideran la igualdad entre todos los alumnos. Opinan como a través de la interacción con niños con NEE, sus hijos aprenden a convivir con ellos, les hace ser más empáticos con sus mismos compañeros.

En lo concerniente a prácticas inclusivas, los padres perciben a maestros sin preparación para atender a alumnos con NEE, les falta conocimiento acerca de educación especial e información acerca de actividades a aplicarse a niños, no saben cómo trabajar con los niños con NEE, por lo que consideran la necesidad de preparación para brindar una mejor atención a los alumnos. En relación al trabajo de sus hijos en clase, uno de los padres (P4) opina que el maestro realiza ajuste, cambios o modificaciones al trabajo diario para atender las necesidades particulares de su hijo. El padre 3, dice:

“Trabaja normal como todos los niños. Ven el mismo contenido, la maestra no hace adecuaciones, todo lo hace igual que el resto de los alumnos (P3)”.

4.6.3. Nivel Secundaria

En las escuelas donde se aplicó el instrumento, uno de los comentarios realizados difiere con lo que opinan el resto de los padres en relación a la cultura inclusiva. Mientras uno de ellos refiere la existencia de una cultura inclusiva en la escuela, el otro percibe lo contrario y menciona:

“No lo comprenden ni los maestros ni los alumnos. Es muy mala la relación que tiene con sus compañeros de clase y con el resto de la escuela, le cuesta trabajo integrarse. P6”

Al igual que en los niveles educativos anteriores, durante el proceso de inclusión, a los padres les preocupa el rechazo y bullying que puedan sufrir sus hijos por parte de los otros niños.

Los padres de alumnos sin NEE muestran aceptación ante la inclusión de

los alumnos con NEE, consideran a todos como iguales y con el mismo derecho para aprender.

En lo que respecta a prácticas inclusivas, los padres perciben la falta de preparación de los maestros para atender a alumnos con NEE, así como una necesidad de recibir apoyos porque no son especialistas en discapacidades.

Los padres no están del todo conformes con la enseñanza impartida a sus hijos en el salón de clases, refieren la inexistencia de adecuaciones para el logro de los aprendizajes. Opinan que el maestro no realiza ajuste, cambios o modificaciones al trabajo diario para atender las necesidades particulares de su hijo.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La investigación realizada es descriptiva, bajo un enfoque mixto, con un tipo de muestra no probabilística, conformada por seis padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad (P1, P2, P3, P4, P5, P6), seis padres de alumnos inscritos en un grupo donde se encuentre un alumno con NEE (PS7, PS8, PS9, PS10, PS11 y PS12) y, 47 maestros. La información fue recabada a través del Cuestionario Semáforo de Educación Inclusiva, compilado y elaborado por la maestra María del Carmen López Rojina y la maestra María Hortensia Mijangos Cortés (SEP, 2015) y, por dos entrevistas semiestructuradas, la primera, dirigida a padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, incorporados a escuelas de educación básica, y la segunda, dirigida a padres de alumnos sin NEE. El contexto para la aplicación de los instrumentos fueron escuelas de educación básicas con existencia de USAER.

La metodología de la investigación guarda correlación con los resultados de Benítez (2014), quien entrevistó a padres de hijos con síndrome Down, bajo una investigación descriptiva con enfoque mixto, cuyo propósito era identificar sus percepciones acerca de la atención a la diversidad y medidas de inclusión educativa que estos alumnos reciben en sus respectivos centros escolares, a través de la aplicación de un cuestionario. Seleccionada la muestra y previo a la aplicación del instrumento, se envió a las entidades la petición de colaboración vía e-mail, explicando el objetivo del estudio. Una vez obtenida una contestación positiva, se les indicaba el número de cuestionarios que necesitarían para ser aplicados a los padres y madres de los alumnos atendidos. Junto a los cuestionarios se les enviaba un sobre con la dirección para la devolución de dichos instrumentos, una vez recogida de información.

Tras la interpretación y valoración de los resultados obtenidos en este estudio y habiéndolos relacionado con los hallazgos encontrados por otros autores, se identificó y conoció la percepción que tienen los padres en relación con la atención educativa que reciben los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, en las escuelas de educación básica con existencia de apoyo de

USAER. A continuación, se describen aquellos aspectos a destacar de nuestra investigación en el contexto general del conocimiento actual sobre la temática tratada.

Los resultados permiten concluir que tanto los padres de alumnos sin NEE como los de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, no tienen claro el concepto y definición de inclusión educativa. La cultura educativa es inclusiva y se vive frecuentemente en los centros escolares a los que acuden sus hijos, sin embargo, es necesario sensibilizar a toda la comunidad educativa para propiciar una cultura de inclusión positiva. Los padres de alumnos con NEE refieren preocupación de cómo sus hijos pueden sufrir bulliing o rechazo.

Los padres de los alumnos de preescolar muestran una percepción positiva ante la inclusión de sus hijos en los centros escolares y están conformes con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, en los niveles de primaria y secundaria, se percibe una actitud más negativa ante el proceso de inclusión, los padres no están del todo conformes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo esperan que sean aceptados por parte de la comunidad educativa, sino que además adquieran conocimientos. Se muestran más realistas y exigentes con relación a adquisición de los aprendizajes en los centros escolares.

Se pone de manifiesto la percepción de una cultura inclusiva escolar por parte de los padres de alumnos sin NEE, puesto que consideran aceptable el hecho de que un alumno con NEE asista a una escuela de educación básica dado que, no atrasa ni perjudica el aprendizaje de los demás alumnos, siempre y cuando se lleven a cabo prácticas docentes inclusivas para un mejor aprovechamiento académico de todos los alumnos.

Con relación a la percepción que tienen los padres y maestros sobre la atención educativa de los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, se concluye la inexistencia de diferencias en el ámbito de la cultura y las políticas de inclusión. Sin embargo, no existe congruencia en lo percibido en las prácticas inclusivas; mientras los docentes perciben que en los centros escolares si existen prácticas favorecedoras de la inclusión de alumnos con NEE, sin embargo, los padres difieren de esta información.

La propuesta de Whitburn (2015 citado en Mateus, et.al. 2017) es pertinente en cuanto propone la existencia de una desconexión entre la cultura y la práctica; mientras la cultura está anclada a discursos socialmente aceptados que no se observan en la práctica cotidiana.

Los padres de niños con NEE asociados o no a la discapacidad, perciben una limitada práctica docente inclusiva a favor del proceso formativo de sus hijos. Refieren prácticas docentes sin ajustes, cambios y/o modificaciones al trabajo diario para atender las necesidades particulares de cada alumno.

Se requiere una capacitación intensiva del profesor del aula para brindar atención a los alumnos con NEE; los padres perciben a un maestro sin preparación para atender a estos alumnos, además, les falta conocimiento acerca de educación especial, información acerca de actividades que pudieran aplicar a los niños dependiendo de las características específicas, no saben cómo trabajar con ellos.

Se hace necesario en la escuela, la realización de prácticas inclusivas para dar respuesta a las NEE presentes en los alumnos y propiciar una educación de excelencia, que por derecho les corresponde a todos los alumnos. También, las escuelas deben posicionarse desde un modelo inclusivo, pues este es el único enfoque que permite abordar la diversidad en las aulas según Doménech y Moliner (2012).

Las autoridades educativas tienen el compromiso de desarrollar, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros para atender a alumnos con NEE, para ser capaces de cumplir con la gran responsabilidad y compromiso de lograr la adquisición de los contenidos del currículo. En México, la SEP elabora materiales de apoyo para maestros con el fin de promover la inclusión educativa y cuenta con centros de recursos e información para la inclusión Educativa en el país, pero muy pocos maestros hacen uso de él, se infiere la falta de conocimiento de la existencia de los mismos, sería de suma importancia se diera publicidad a estos tipos de apoyos que ofrecen y procurar que los docentes tengan acceso y hagan uso de ellos.

Por otro lado, existen factores que entorpecen el proceso de formación docente en atención a la diversidad. En lo referente a políticas públicas para la inclusión, los planes y programas de estudio de las escuelas normales, se orientan en su contenido curricular al enfoque de integración educativa.

El plan y programa de estudios vigente de la licenciatura en educación especial, se enfoca principalmente en formar maestros centrados en la perspectiva de la atención educativa de los alumnos que presentan NEE, principalmente en contextos integradores (SEP, 2006).

Atendiendo a la necesidad de actualización de los planes y programas de las escuelas normales y con la puesta en marcha del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017), surge la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, con el propósito de detonar los cambios organizacionales, curriculares y fortalecimiento a la planta docente que permitan al país caminar hacia un nuevo modelo de educación normal (SEP, 2018).

El Modelo Educativo 2017 plantea la inclusión y la equidad como principios básicos transversales, lo cual exige que la formación inicial adopte una perspectiva equitativa, inclusiva e intercultural. Esto significa que las escuelas normales deben formar docentes para promover la convivencia y el aprendizaje incluyentes en ambientes donde se valore la diversidad. La plena inclusión de estudiantes con NEE asociados o no a la discapacidad que plantea el Modelo supone que todos los maestros deben contar con preparación en la atención de niñas, niños y jóvenes en esta condición (SEP, 2017).

Por lo tanto, es indispensable que las escuelas normales impulsen los cambios necesarios para actualizarse y seguir siendo el pilar de la formación inicial de los docentes de educación básica.

A pesar de la percepción de los padres acerca de la carencia de prácticas docentes inclusivas en las escuelas a la que acuden sus hijos, la mayoría se encuentran satisfechos con la manera en cómo son incluidos en la escuela de educación básica, pero no lo están de acuerdo en la enseñanza recibida en el salón de clases.

Para los padres, las NEE de sus hijos ha presentado problemas para su escolarización. Perciben a la escuela de educación básica como la mejor opción para desarrollar aprendizajes en sus hijos, ya que repercute significativamente en áreas conductuales, de lenguaje, sociales y académicas.

Los padres reconocen que cuentan con apoyo adicional para garantizar, corresponsablemente con la escuela de educación básica, el derecho de sus hijos a recibir una educación de excelencia, dicho apoyo son los servicios de USAER.

El servicio de apoyo es flexible en su organización y operación, adaptándose a la demanda real de las escuelas; la plantilla de personal de un servicio de apoyo se conforma, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo, este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio (SEP, 2006).

Dado que cada equipo, atiende entre cuatro o cinco escuelas de educación básica, los padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad, consideran que existe muy poco personal para atender a la gran diversidad de alumnos con necesidades de apoyo específicos.

El ámbito de operación de los especialistas es mayor porque se enfoca a los apoyos específicos de alumnos con NEE, sus maestros y familias. Dentro del servicio de apoyo no existe la atención de un número determinado de alumnos, familias y maestros de grupo; los horarios son flexibles en su aplicación, dependiendo de las situaciones y necesidades de cada escuela (SEP, 2006).

Se percibe poco apoyo por parte de USAER hacia los padres y una pobre comunicación (entre padres, maestros y equipo de USAER). Existe falta de información de los padres hacia el trabajo realizado con sus hijos en el aula de apoyo, así como de la dinámica de atención del mismo. Aun así, manifiestan recibir una buena atención hacia los alumnos.

Al respecto, Kasari y otros. (1999, citados en Mojica, 2012), encontraron que los padres de clases sociales más bajas no mantienen tanto contacto con la escuela comparados con aquellos que son profesionistas. Dado que en las

entrevistas realizadas a los padres no se indaga sobre el nivel socioeconómico, no podemos identificar si existe correlación con esta información.

Realizando un análisis minucioso de los resultados de esta investigación, se encuentra gran similitud en los hallazgos encontrados por Benítez (2014) y el Congreso Nacional de Investigación Educativa (2017). Se hace presente la gran necesidad de formación en atención a la diversidad, del maestro de grupo; los padres muestran satisfacción con la atención brindada a sus hijos; muestran actitudes positivas a la inclusión educativa de sus respectivos hijos.

Las prácticas docentes constituyen una de las principales barreras para hacer valer el derecho a una educación de excelencia, debido a que las acciones de enseñanza y fomento de prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo y el estilo de aprendizaje del alumnado con NEE. No es suficiente con que los alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad asistan a una escuela de educación básica y trabajen con sus compañeros de grupo, sino darles la atención que necesitan, llevando a cabo prácticas docentes inclusivas acorde a sus necesidades.

Debe existir un trabajo conjunto entre el personal de la escuela de educación básica, con el personal del servicio de apoyo y la familia o tutores; una buena comunicación entre padres y profesores genera una formación integral del alumno, eleva su nivel de rendimiento académico y aumenta la probabilidad de éxito académico.

Como conclusión general, se aprecia un reconocimiento a los procesos de inclusión tanto de agentes educativos escolares como de padres de familia, sin embargo a partir de las percepciones y análisis de documentos, se aprecia como esta inclusión es parcializada y no se da de la misma manera en todos los niveles educativos. La cultura inclusiva guarda estrecha relación con la aceptación del otro, por lo tanto, entre más temprano es el nivel educativo, más aceptación hay, dado que conforme va creciendo el individuo, la construcción de valores y los prejuicios sociales, hacen que en la primaria y en la secundaria se generen más barreras para que los sujetos sean aceptados e incluidos.

El proceso de inclusión educativa señalado como política pública en la

práctica no existe como tal, y se puntualiza más en la medida en que el alumno va transitando en el modelo educativo del sistema mexicano, es decir, las consideraciones para llegar a una inclusión exitosa, deben de orientarse a generar políticas públicas y prácticas efectivas en educación inicial y preescolar, porque es ahí donde existe mayor receptibilidad de estas políticas que pueden generar en cambios culturales.

Por lo tanto, los esfuerzos de los procesos de inclusión deberían enfocarse en modelos de atención a la diversidad en inicial y preescolar, porque es ahí donde es más efectivo el proceso de inclusión en los niños. De llevarse a cabo, habrá una generación de niños y niñas que aceptan la diversidad como parte de su entorno.

REFERENCIAS

- Álvarez, A (2007). *Plan de trabajo de la USAER como alternativa de calidad*. (Tesis para obtener el grado de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Benítez, A. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Booth y Ainscow (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on inclusive Education (CSIE).
- Chow, P. Jones, M.N. y Loerke, D.R.B. (2002). *Equifinalidad: padres y alumnos. Actitudes hacia el enfoque centrado en el estudiante a la integración*. Educación, pp. 112, 624-635.
- Congreso del Estado de Sonora. (2018). Constitución política del estado de Sonora. Disponible en [compilacion.ordenjuridico.gob.mx/fichaOrdenamiento2.php?idArchivo=2765 &ambito=ESTATAL](http://compilacion.ordenjuridico.gob.mx/fichaOrdenamiento2.php?idArchivo=2765&ambito=ESTATAL)
- Congreso de la Unión. (2018). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México.
- Congreso de la Unión. (2019a). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. México.
- Congreso de la Unión. (2019b). Ley General de Educación. México.
- Congreso de la Unión. (2019c). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México.
- Congreso Nacional de Investigación Educativa. (2017). Percepción de docentes de grupo y de padres de familia en la implementación de la política de inclusión educativa en alumnos con discapacidad intelectual al interior de la escuela regular.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Programa de Inclusión Educativa Comunitaria. Documento base*. México: CONAFE.
- Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2013). Madrid: IBERTILLA.

- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona: Paidós.
- Diccionario de la Real Academia española (2019).
- Doménech, A., y Moliner, O. (2012). Una mirada de las familias sobre los profesionales de la educación en el avance de la escuela inclusiva. *EDITANIA 41*, 191-204.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).
- Flores, V., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 23 (1), 39-56.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, G., Mustri, A., y Puga, I. (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Hernández, A. (2012). *Procesos psicológicos básicos*. Estado de México: Red Tercer Milenio S.C.
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana editores.
- Ibáñez, T., Botella, M., Domenech, M., Feliu, J., Martínez, L., Pallí, C., Pujal, M., y Titado, F. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México*. Informe 2017. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Educación básica y media superior. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019a). *La educación obligatoria en México*. Informe 2019. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019b). *Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. Ciudad de México: Autor.

- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Meza, C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Mojica, M. (2012). *La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral). Universidad de Manchester, Manchester. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf.
- Moreno, J. (2015). Pensar la ideología y las identidades políticas. Aproximaciones teóricas y usos prácticos. *Revista Scielo*, 35, 39 – 59.
- Sánchez, N. (2019). Sensación y percepción: una revisión conceptual (Generación de contenidos impresos N.º 12). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Doi: <https://doi.org/10.16925/gcnc.11>.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en las escuelas de educación básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). DOF (2018). Acuerdo número 05/02/18 por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás

para la formación de maestros de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública, y se establece la Comisión Técnica Nacional como una instancia de asesoría en esa materia. Diario Oficial de la Federación (DOF) 2018. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018

8

Secretaría de Educación Pública. (2015). Semáforo de educación inclusiva. Recuperado de <https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/cuadernillo08juliofinalfinal.pdf> el día 10 de septiembre de 2019.

Secretaría de Educación Pública. (2016). Glosario de términos. Educación básica. Recuperado de <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/BASICA2016.pdf> el día 13 de mayo de 2019.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo: Equidad e inclusión*. Ciudad de México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2017-2018). Sistema educativo de los estados unidos mexicanos: principales cifras. Ciudad de México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad. Ciudad de México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Ciudad de México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2019a). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ciudad de México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2019b). Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica.

Secretaría de Educación Pública. (2019c). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. México: Autor.

- Secretaría de Educación y Cultura. (2019). Buscador de escuelas en línea. Recuperado de <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/ccts/> el día 09 de mayo de 2019.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. España: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres*. España: Autor.
- Ortega, M, López, S, y Alvares, M. (2010). Ciencias psicosociales I. Universidad de Cantabria.
- Peter, R. (2018). Percepción y perspectiva: vicios (distorsiones) e inversiones de nuestra visión de la realidad humana y de sus valores debido a la percepción y sus alteraciones. México: BUAP.
- Vásquez, A. (2015). *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. Montevideo: Udelar.
- Viloria, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela*. (Tesis doctoral). Universidad de Girona. Venezuela.
- Vergara M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1, 73 – 99.

APÉNDICES Y/O ANEXOS

Anexo 1. Semáforo de educación inclusiva

Ficha técnica

Propósito

Medir el nivel de percepción de los maestros en torno a cómo están viviendo la inclusión educativa (política, prácticas y cultura) en los centros escolares.

Objeto de Estudio

Contexto de Escuela, aula, interacción entre los diversos actores que se encuentran en la escuela, apropiación de la Educación Inclusiva.

Duración

De 15 a 20 minutos en su aplicación.

Instrucciones de Aplicación

Instrumento autoadministrado. Contestar las preguntas del siguiente cuestionario, basando sus respuestas en aquello que ha podido observar dentro de la escuela y las aulas.

INDICADORES	Semáforo de educación inclusiva		
	No se hace	La mayoría de las veces se hace	Siempre se hace
Toma de conciencia para la educación inclusiva			
Cultura			
1. ¿En la escuela se acepta a todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella?			
2. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de			

investigación, tutoría entre iguales, alumno tutor, grupo de apoyo...?			
3. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?			
4. ¿El alumnado y el personal se tratan con respeto independientemente de su estatus y condición?			
5. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?			
6. ¿Se comparten los puntos de vista sobre la identificación del alumno que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionársele ayuda?			
7. ¿La escuela involucra en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad (entidades locales, asociaciones, colectivos, etc.)?			
8. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes, a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de otras etnias, contextos y culturas?			
9. ¿Se considera que las dificultades al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza?			
10. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con edad, raza, origen social o cultural, orientación sexual, género, discapacidad, o logro de los estudiantes?			
11. Se establecen mecanismos de trabajo entre la escuela, padres de familia o tutores, Comité de Participación Social y comunidad para la mejora de los aprendizajes de la población escolar (apoyos extra			

clase, empleo de tiempo libre, entre otros)			
12. ¿Se involucra a padres de familia o tutores en las actividades educativas?			
13. ¿La comunidad vecina a la escuela coopera cuidando el inmueble y en el desarrollo de actividades en las que puede intervenir			
INDICADORES	Semáforo de inclusión		
Desarrollo de leyes, políticas, normativas y procedimientos	No se hace	La mayoría de las veces se hace	Siempre se hace
Política			
14. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidades físicas, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?			
15. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado?			
16. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo pedagógico?			
17. ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?			
18. ¿Los informes de evaluación sobre los “alumnos con necesidades educativas especiales” especifican los cambios que han de producirse en las estrategias			

de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?			
19. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos la heterogeneidad: género, de capacidades, de intereses...?			
20. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?			
21. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y el área del juego y en la interacción con los demás?			
22. ¿El personal de la escuela aprende a mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?			
23. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relaciones con las actividades de los alumnos y de sus familias?			
INDICADORES	Semáforo de inclusión		
Desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva	No se hace	La mayoría de las veces se hace	Siempre se hace
Práctica pedagógica			
24. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?			

25. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?			
26. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión)?			
27. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?			
28. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza, para ajustarlas a las necesidades detectadas?			
29. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?			
30. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?			
31. ¿Se han establecido pautas claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?			
32. ¿Hay oportunidades para que los niños o las niñas participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?			
33. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?			

Anexo 2. Entrevista a padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad.

Ficha Técnica

Objetivos:

1. Conocer el concepto de inclusión educativa de los padres de alumnos con NEE asociados o no a la discapacidad incorporados a la escuela regular.
2. Recabar la opinión del servicio educativo ofrecido a niños, niñas y jóvenes con NEE asociados o no a la discapacidad.

Duración

30 35 minutos

Instrucciones de aplicación

1. Se cuenta con un padrón de alumnos en “situación” de inclusión educativa, proporcionado por la **Dirección de Educación Especial Federalizado**.
2. A partir del padrón proporcionado de alumnos en “situación” de inclusión, se seleccionan a 6 alumnos y se agendan citas con los padres en día y horas específicas.
3. En entrevista uno a uno, con un guión semiestructurado, se convoca al tutor del menor y en un espacio libre de personas e interferencias, se presenta el investigador al padre o madre.
4. Se explica a los padres el propósito del instrumento, haciendo énfasis en la importancia de basar sus respuestas en aquello que han podido observar dentro de la escuela y las aulas.
5. Se informa del carácter de la secrecía de la información, los fines del manejo de la misma y se solicita autorización para grabar la conversación.
6. Si en alguna de la preguntas el padre, no entiende el sentido de la misma, se le orienta sobre el contenido esperado, a través de ejemplos y orientaciones sobre lo esperado.

Diagnóstico de su hijo: _____

1. ¿Por qué inscribió a su hijo en esta escuela?

2. ¿Qué características observó de esta escuela para inscribir a su hijo?

3. ¿Quién la orientó para que su hijo asistiera a una escuela regular?

4. ¿Cuál es su interés de que su hijo asista a una escuela regular?

5. ¿Qué opina de que su hijo asista a una escuela regular?

6. ¿Qué es lo que más le preocupa de que su hijo asista a una escuela regular?

7. ¿Qué avances identifica en su hijo, por el hecho de asistir a una escuela regular?

8. ¿En la escuela, que asiste su hijo siente que tratan a todos por igual sin tomar en cuenta su condición física, aspecto, cultura, etc?

9. ¿Conoce o ha oído hablar de la inclusión educativa (en que consiste según su experiencia)?

10. La escuela a la que asiste su hijo, ¿es inclusiva? ¿Por qué?

11. ¿Está satisfecho(a) con la manera en que se le incluye en la escuela regular?

12. Si pudiera cambiar algo de la escuela a la que asiste su hijo, ¿Que sería?

13. Si tendría la oportunidad de cambiar de escuela a su hijo para que se le brinde mejor atención, ¿Lo haría?

14. ¿La escuela regular es la mejor opción para desarrollar aprendizajes en sus hijos o estarían mejor atendidos en una escuela de educación especial?

15. Si la escuela regular no cumple con lo esperado en el aprendizaje de su hijo, ¿Lo cambiaría a una escuela de educación especial?

16. Si su hijo presentara algún problema en la escuela ya sea porque lo discriminan, molesten, etc., ¿A quién acudiría?

17. ¿En la escuela existe suficiente material para trabajar con los alumnos que presentan discapacidad?

18. ¿Las áreas de la escuela, están bien diseñadas para que todos los alumnos transiten libremente?

19. ¿Considera que son respetados los derechos de su hijo dentro del centro escolar?

20. ¿Cuáles son los apoyos adicionales que se le brinda a su hijo en la escuela en comparación con otros alumnos?

21. Aparte del apoyo recibido en el aula por parte del maestro de grupo
¿Existen otros profesionales que apoyan a su hijo dentro de la escuela?
¿Cuáles y que hacen?

22. ¿Conoce o ha oído hablar de los servicios de USAER?

23. ¿Qué opina del servicio de USAER?

24. ¿Conoce al maestro de apoyo y al equipo de USAER?

25. ¿Que esperarías que haga el maestro de apoyo y equipo de USAER para mejorar el trabajo de su hijo en la escuela?

26. Si pudiera cambiar o mejorar algo de USAER, ¿Que sería?

27. ¿Cómo trata la maestra o maestro a su hijo en el salón?

28. ¿Qué piensa su hijo de la maestra o maestro de grupo?

29. ¿Qué opina de la enseñanza que recibe su hijo en el salón de clases?

30. ¿A su hijo se le enseña de manera diferente que a sus compañeros en el salón de clases?

31. En lo que ha observado del trabajo con su hijo, ¿Cómo se le enseña en el aula?

32. ¿Qué criterios toma en cuenta el maestro de grupo para otorgar la calificación a su hijo?

33. ¿Considera que el maestro de su hijo realiza ajuste, cambios o modificaciones al trabajo diario para atender las necesidades particulares de su hijo o de cada alumno/a?

34. ¿Considera que los maestros están preparados para atender a alumnos con discapacidad? ¿Por qué?

35. ¿Considera que los maestros necesitan prepararse más para brindar una mejor atención a los alumnos con discapacidad?

36. ¿Está satisfecho(a) con la atención que le brinda a su hijo?

37. ¿Cómo es la relación de su hijo con sus compañeros de clase y con el resto de la escuela?

38. ¿La discapacidad de su hijo ha presentado problemas en la escolarización?

39. ¿Qué es lo que le gustaría que su hijo logre en un futuro?

40. Si usted tuviera que calificar del uno al 10 el grado de inclusión educativa de la escuela, ¿Qué calificación le daría?

Anexo 3. Entrevista a padres de alumnos sin NEE

Ficha Técnica

Objetivos

1. Conocer el concepto de inclusión educativa de los padres de familia.
2. Recabar la opinión de los padres, en relación a cómo perciben la inclusión de niños con NEE asociados o no a la discapacidad, a las escuelas de educación básica.

Duración

30 a 35 minutos

Instrucciones de aplicación

- Se agendarán citas con los padres en día y horas específicas.
 - En entrevista uno a uno, con un guión semiestructurado, se convocará al tutor del menor y en un espacio libre de personas e interferencias, se presentará el investigador al padre o madre.
 - Se explicará a los padres el propósito del instrumento, haciendo énfasis en la importancia de basar sus respuestas en aquello que han podido observar dentro de la escuela y las aulas.
 - Se informará del carácter de la secrecía de la información, los fines del manejo de la misma y se solicita autorización para grabar la conversación.
 - Si en alguna de la preguntas el padre, no entiende el sentido de la misma, se le orientará sobre el contenido esperado, a través de ejemplos y orientaciones sobre lo esperado.
1. ¿Conoce o ha oído hablar de la inclusión educativa (en que consiste según su experiencia)?
-

2. ¿En la escuela que asiste su hijo tratan a todos por igual sin tomar en cuenta su condición física, aspecto, cultura, etc?

3. La escuela a la que asiste su hijo, ¿es inclusiva? ¿Por qué?

4. ¿Qué opina de que en esta escuela acudan alumnos con discapacidad?

5. Cuando existe un alumno con discapacidad en el aula, atrasa o perjudica el aprendizaje de los demás alumnos.

6. ¿Qué beneficios tiene el hecho de que asistan alumnos con discapacidad a la misma escuela que su hijo?

7. ¿Los maestros deben dedicar más tiempo a los alumnos con discapacidad?

8. ¿El hecho de que un alumno con discapacidad asista a una escuela regular, dificulta su desarrollo académico?

9. ¿La atención extra que requieren los alumnos con discapacidad perjudica a los demás alumnos?

10. ¿Es difícil mantener el orden en una clase a la que asiste un alumno con discapacidad?

11. Existen alumnos que necesitan apoyo adicional en la escuela o fuera de ella. ¿En cuales casos considera que se necesitan de estos apoyos?

12. ¿Los alumnos con discapacidad desarrollarían más rápido sus habilidades académicas en clases especiales que en clases regulares?

13. ¿La inclusión de alumnos con discapacidad requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares?

14. ¿El contacto de los alumnos con discapacidad con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase?

15. ¿Los profesores de educación especial identifican y enseñan mejor a los alumnos con discapacidad que el resto de los maestros?

16. ¿Para la inclusión de un alumno con discapacidad se requiere una capacitación intensiva del profesor del aula?

17. En la escuela, ¿Considera que existen mayores consideraciones para los alumnos con discapacidad?

18. ¿La conducta en clase de un estudiante con discapacidad requiere más paciencia por parte del maestro que para el resto de los alumnos?

19. ¿La conducta de un alumno con discapacidad constituye un mal ejemplo para el resto de los alumnos?

20. ¿La mayoría de los alumnos con discapacidad no hace intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan?

21. ¿Los alumnos con discapacidad acaparan con el tiempo del maestro?

22. ¿Los alumnos con discapacidad deben estar socialmente aislados del resto de los alumnos?

23. Existen escuelas para atender discapacidades específicas, ¿Considera que los alumnos con discapacidad deben acudir a estas escuelas? ¿Por qué?

24. Si usted tuviera que calificar del uno al 10 el grado de inclusión educativa de la escuela, ¿Qué calificación le daría?
