



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A
DISTANCIA

LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL
BÁSICO ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EN LA
ESCUELA PRIMARIA JOSÉ MARÍA MORELOS
Y PAVÓN EN EL MUNICIPIO DE TECÁMAC,
ESTADO DE MÉXICO

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

ALEIDA TORRES LANDA

ASESORA:

DRA. LAURA DEL CARMEN MAYAGOITIA PENAGOS

MEXICO D.F., 2015.



SUA'ED



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A LA VIDA: Por permitirme este logro.

A LA UNAM: Por ser la institución en que me he formado.

A MI ASESORA DE TESIS, DRA LAURA MAYAGOITIA PENAGOS: Por sus enseñanzas, consejos y el tiempo dedicado a la revisión de este trabajo.

AL SUAYED DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS: A las personas que trabajan en esta división, por el apoyo brindado.

A MIS PROFESORES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA:

Por todo lo que aprendí con cada uno de ellos.

A LAS REVISORAS DE ESTA TESINA, DRA ALICIA ANGELICA CAMPOS, DRA. ARLIN RAQUEL CALDERÓN Y CURIEL, LIC. MARÍA DEL ROSARIO PETRIZ ELVIRA Y AL MTRO. JESUS CARLOS GONZALEZ MELCHOR: Muchas gracias por sus recomendaciones.

A MIS COMPAÑERAS y COMPAÑEROS DE LA CARRERA:

En especial a Adriana Flores, Blanca L. Ahumada y Miguel Salazar, porque nos hemos convertido en amigos y compañeros.

A MI MADRE: Por enseñarme a luchar.

A MI HIJO: Porque fuiste una de las principales razones por las que decidí estudiar Pedagogía y por todo lo que hemos aprendido juntos.

A MIS HERMANOS Y HERMANAS: Por todos los momentos compartidos y porque también se vean realizadas sus metas.

A LOS PROFESORES QUE ME CONCEDIERON LAS ENTREVISTAS: por su confianza y participación para llevar a cabo la investigación.

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	5
ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	5
1.1.- Orígenes: de la educación especial a la escuela integradora.	5
1.2.- De la educación especial a la integración educativa	14
1.3.- Un concepto más amplio de integración: la inclusión educativa	20
CAPÍTULO 2	22
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	22
2.1.- Diferencia entre inclusión educativa y educación inclusiva	23
2.2.- La educación inclusiva como derecho humano.....	24
2.3.- La educación inclusiva y la exclusión social	25
2.4.- La calidad educativa	28
2.4.1.- Relevancia.....	28
2.4.2.- Equidad.....	29
2.4.5.- Eficiencia	30
2.6.- Concepto de educación inclusiva	32
2.7.- El papel de la educación especial en la educación inclusiva	37
2.8.-Percepciones de los docentes ante la educación inclusiva.....	39
2.9.- Fundamentos legales de la educación inclusiva	42
CAPÍTULO 3	44
METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	44
3.1.- Contexto de la investigación.....	44
3.2.- Justificación	47
3.3.- Planteamiento del Problema.....	48
3.4.- Objetivos	50
3.4.1.- Objetivo general	50
3.4.2.- Objetivos específicos.....	50
3.5.- Marco Teórico Conceptual.....	51

3.6.- Definición del tipo de estudio.....	52
3.6.1.- Tipo de estudio	52
3.6.3.- Diseño de Investigación	54
3.7.- Instrumento.....	55
3.7.1.- Entrevista semiestructurada	55
CAPÍTULO 4	57
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	57
4.1.- Diseño del instrumento.....	58
4.2.- Resultados de las entrevistas.....	60
4.3.-Análisis de la información.....	71
4.4.- Conclusiones.....	76
4.5.- Limitaciones y Sugerencias	80
BIBLIOGRAFÍA.....	81

INTRODUCCIÓN

La propuesta de educación inclusiva surge de una visión crítica de la integración educativa que plantea la necesidad de ir más allá de llevar a los alumnos con discapacidad a las aulas regulares. La integración educativa representó avances respecto a la separación característica de la educación especial, aunque algunos de sus componentes fueron cuestionados, por ejemplo: la categorización de los alumnos por sus 'deficiencias' y el uso de prácticas ligadas a la educación especial.

La educación inclusiva, a diferencia de la integración y la educación especial, evita centrarse exclusivamente en las personas con discapacidad, considera la diversidad como inherente a los seres humanos, sin perder de vista que existen personas o colectivos que han sido excluidos debido a construcciones sociales respecto a ellos. La sociedad ha delimitado a las personas cómo deben actuar en función de sus características personales, sociales y/o culturales, llegando en ocasiones a convertir los límites en normas.

Las percepciones sobre las diferencias entre las personas construidas a través del tiempo están relacionadas con la forma de tratar a quienes se les ha etiquetado por sus características físicas o de conducta. La educación inclusiva analiza procesos sociales complejos como la exclusión que a lo largo de la historia se ha hecho de personas o de colectivos. Los fundamentos de la inclusión están en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades, en una situación mundial en donde la exclusión y la marginación

siguen siendo realidades, la cual supone retos enormes para la sociedad en general y dentro de ella la escuela juega un papel muy importante en la búsqueda de respuestas a tales retos.

Convencida de que la escuela debe ser un espacio en el cual todas las personas puedan ser y sentirse tomadas en cuenta en sus especificidades y de que las características que hacen única a cada persona pueden considerarse como algo que nos enriquece a todos, el presente trabajo busca aportar al conocimiento de las percepciones de los profesores hacia la educación inclusiva, ya que ellos son actores fundamentales en los procesos que se dan en las escuelas.

El proceso enseñanza –aprendizaje es central, en él se refleja la cultura escolar, entendida como los aspectos subjetivos que se ponen en juego, valores y creencias, condicionantes del cómo se hacen las cosas en cada lugar (Hargreaves, 1995, en Meza, 2010:120). Esos aspectos subjetivos son los que interesa conocer en esta investigación, puesto que las percepciones de los docentes son un elemento clave en el desarrollo e implementación de la educación inclusiva.

La pregunta guía de esta investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes ante la educación inclusiva? se originó a partir de mi propia experiencia en el ejercicio docente, así como de la observación y conversación con docentes de nivel básico que manifiestan estar frente a un problema cuando les toca atender alumnos tan diversos en el aula. He observado la complejidad cuando se busca proporcionar atención a todos los alumnos. En este contexto y siguiendo la pregunta planteada se desprende el objetivo general: conocer las

percepciones que los docentes tienen hacia la educación inclusiva. Para lograr tal objetivo se desarrolló una investigación cualitativa, se realizó un análisis de las respuestas de profesores que se enfrentan al reto de atender un grupo, integrado por alumnos con características propias e individuales y que con la educación inclusiva, se complejiza aún más con la presencia de alumnos que hacen evidente la diversidad.

La presente investigación se realizó en una escuela primaria pública del municipio de Tecámac, la elegí principalmente porque es considerada como inclusiva y por la facilidad para acceder al escenario. La denominación de inclusiva se la otorgan los directivos porque en ella se escolarizan alumnos con discapacidad.

En el primer capítulo se hace un recorrido histórico por la educación especial y la evolución de los modelos de atención a la diversidad, las visiones tradicionales han nombrado de muchas formas a las personas “diferentes”, en este trabajo interesa conocerlas porque estas formas de nombrar dan cuenta del tipo de atención educativa que se ha prestado a las personas con discapacidad.

En el segundo capítulo se presentan los componentes de la educación inclusiva, sus características y los ámbitos con los que se relaciona, si bien se tiene presente la no limitación de la inclusión a la esfera de lo escolar, el trabajo centra su atención en este contexto debido a su importancia para el logro de la inclusión. Se hace la precisión del uso de los términos inclusión educativa y educación inclusiva y la importancia de abordarlas desde un enfoque de derechos humanos, se describe la relación entre educación y exclusión social, así como la

forma de concebir la calidad y la diversidad como aspectos que permiten entender la inclusión. Este capítulo también incluye los fundamentos legales de la inclusión educativa y muestra los principales hallazgos de algunas investigaciones relacionadas con las percepciones de los docentes respecto a esta.

El planteamiento del tema y la pregunta que se desarrolla, así como la metodología se describen en detalle en el capítulo tres, en él se especifican el enfoque y diseño de la investigación el cual fue de tipo cualitativo, y la descripción del contexto donde se llevó a cabo. También se presentan la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos y se hace una descripción general del instrumento.

Finalmente en el capítulo cuatro se exponen los resultados encontrados en las entrevistas realizadas a los profesores en una escuela primaria pública para conocer sus percepciones ante la educación inclusiva y se hace una descripción y análisis de los resultados. Igualmente se presentan las limitaciones y algunas sugerencias que se desprenden de esta investigación.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Este primer capítulo presenta un recorrido histórico por los diferentes enfoques de la discapacidad, sin pretender ser exhaustivo. Más que revisar la historia de la educación especial, se resaltan las concepciones que a través del tiempo se observan sobre las personas con discapacidad y las actitudes hacia ellas; la forma de atenderlas, o no, ha estado ligada directamente a la idea de diversidad en cada periodo histórico y esto ha influido en el tipo de educación que se les ha ofrecido.

Se puede decir que hay cierta evolución sobre el tema, no obstante la visión anterior de “discapacitados” aún hoy en día coexiste con las nuevas propuestas de atención en la inclusión. Hay que tener en cuenta que se trata de una realidad no unitaria o simple, ya que en una misma sociedad y época han existido formas diferentes e incluso opuestas de entender las discapacidades y sus oportunidades educativas, muchas de estas visiones y prácticas han convivido simultáneamente, a pesar de ser marcadamente contradictorias (Gutiérrez & Urgilés, 2008: 116).

1.1.- Orígenes: de la educación especial a la escuela integradora.

El interés por educar desde un enfoque científico a las personas “diferentes” es relativamente nuevo, data del final del siglo XIX. Antes de esta época, se tenían concepciones míticas o maléficas de las personas cuyas diferencias físicas o mentales eran evidentes con respecto a la generalidad.

Quienes no se apegaban físicamente o en su conducta a la “normalidad”, generaban actitudes de rechazo, persecución, abandono, segregación, e incluso extinción. Este modelo o forma de concebir a las personas “diferentes” es llamado “demonológico” o mítico (Mínguez, 2004 citado en Gutiérrez & Urgilés, 2008: 117; Ledesma, 2009:183) o también de “prescindencia” en el que la exclusión es total, llegando incluso a negárseles el derecho a existir (Palacios, 2008:26). En la base de estas actitudes hay ideas como la de que la persona con discapacidad en nada contribuye a la sociedad y por el contrario es una carga para su familia y su comunidad debido a su improductividad (Palacios, 2008:37).

En contraste en algunas culturas antiguas¹ eran considerados protegidos de los dioses y se les exhibía en rituales religiosos (García, 2000:13), sin embargo esta concepción fue la excepción y no la regla. Las actitudes tanto de rechazo como de adoración, se justificaban por la falta de explicaciones científicas sobre el origen de las diferencias, por lo que las respuestas se obtenían desde la religión.

A partir de la edad media, la iglesia propagó una visión ambivalente, condenaba a los “discapacitados” por ser “hijos del pecado y del demonio” y al mismo tiempo los veía desde una óptica piadosa, es decir como sujetos de caridad, siendo este el primer tipo de atención que recibieron las personas con discapacidad (Fernández, 2009:186-187).

¹ En la sociedad maya la diferencia se atribuía a causa divinas (Gutiérrez & Urgilés, 2008: 117); en Grecia se arrojaba del Monte Taigeto a quienes nacían con algún defecto físico, en cambio quienes tenían epilepsia se creía que podían comunicarse con los dioses por medio de su “enfermedad sagrada o mal divino”. En la antigua India, los niños nacidos con alguna deformidad eran arrojados al río Ganges a diferencia de Egipto en donde las personas con discapacidad eran bien tratadas y ocupaban cargos importantes (Fernández, 2009: 183-184).

En esta perspectiva asistencial, se les veía como imposibilitados e impedidos de lograr bastarse a sí mismos, se les proveía de asistencia que les permitía sobrevivir físicamente, ya que no se esperaba más de ellos. Predominaban las ideas de filantropía y quienes se dedicaban a estas funciones practicaban la caridad, por encima de la instrucción o incluso del tratamiento médico. Aun cuando el modelo asistencial les permitía vivir, su calidad de vida dejaba mucho que desear, ya que se seguía pensando que vivían un castigo o maldición divina, frente a la cual no había nada que hacer.

En el inicio del siglo XIX se desarrolla la etapa de la institucionalización, en la que se encerraba a las personas con algún rasgo “anormal” en los manicomios, hospitales o prisiones, sin que existiera una clasificación o división entre enfermos, discapacitados, huérfanos y los delincuentes (García, 2000:14). Se desarrolla conciencia respecto a la necesidad de atención hacia las personas con discapacidad, aunque se considera más importante proteger a los “normales” de quienes no lo eran.

Esta opción de atención hacia las personas consideradas “discapacitadas” ha sido criticada porque al aislar a las personas limitó seriamente su desarrollo social. Poco a poco se fue dejando de dar promoción a los internados de este tipo, cabe aclarar que no desaparecieron por completo y que incluso hoy en día existen algunos. La evolución histórica de las condiciones económicas y el avance de las investigaciones médicas, influyeron en el cambio del trato hacia los “discapacitados”. Tuvo que pasar mucho tiempo para que se abandonara la práctica de encerrar en un mismo espacio quienes eran considerados “anormales”,

esto obedecía a que se les seguía viendo como amenaza para las demás personas.

Es importante señalar que a finales del siglo XIX y principios del XX con la configuración industrial de las ciudades, se consideró que las personas con alguna deficiencia física, no aportaban a la producción, por lo que se les siguió enviando a hospitales o asilos en donde solamente se les proveía de alimento. El uso del asistencialismo continuó, aunque también hubo casos en los que se buscó intencionalmente educar a los niños con discapacidad.

Por ejemplo a los niños ‘sordos’ se les enseñaba a leer con el método oral o con el de “Lectura labial”, a las personas ciegas se les instruía con diversos instrumentos que pudieran ser manipulados. Jean Marc-Gaspard Itard en 1801-1806, trabajó con un niño con discapacidad intelectual (Delval, 2000:42). Más tarde Edouard Séguin creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual (Puigdemívol, 1986, en García, 2000:15).

Casos como el de Hellen Keller niña ciega y sorda quien fue educada por su profesora Ann Sullivan o los trabajos de María Montessori en Italia contribuyeron a reconsiderar el trato a las niños con discapacidad. A partir de la educación se demostró que no eran “ineducables”, esta nueva percepción contribuyó a que además de la alimentación, se procurara su instrucción.

Siguiendo la idea de que los “anormales” o “deficientes” o como se les tipificara podían ser educados, se crearon lugares donde se les comenzó a dar atención. En México las primeras instituciones dedicadas a brindar atención especializada dividían a las personas en inadaptadas sociales y en sordomudos y

ciegos. Por ejemplo se fundaron: “el Departamento de Corrección de Costumbres (1806); la Casa de Corrección (1841); el Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850); la Escuela de Sordo-mudos (1861), y la Escuela de Ciegos (1870)” (SEP, 2004: 11).

En 1867 se estableció en la Ciudad de México, por el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda, la primera institución para formar maestros en el campo de la educación especial, la Escuela Normal de Sordo-Mudos. Cabe señalar que esta institución fue la culminación de una iniciativa particular de Eduardo Huet, profesor sordomudo francés: “En ella se desarrollaron simultáneamente dos escuelas: una para la instrucción de los niños y jóvenes ‘sordomudos’; y una Escuela Normal donde se instruía en la teoría y la práctica a jóvenes que aspiraban convertirse en profesores de ‘sordomudos’” (Vega, 2011:1).

La fundación de estos planteles especiales se relaciona también, con las acciones del gobierno del presidente Benito Juárez, para escolarizar a más sectores de la población mexicana. En este periodo en concordancia con las Leyes de Reforma se buscó ampliar la educación pública, gratuita y laica.

La creación de nuevas instituciones de atención a los “diferentes” y las ideas de extender la escolarización del pueblo mexicano se retomaron durante el gobierno del presidente Porfirio Díaz. Se realizaron reuniones de carácter nacional para conocer la situación de la educación en el país y dictar políticas educativas que guiaran su desempeño. Una de estas reuniones se llevó a cabo a finales de 1890 y principios de 1891 se trataron, entre otros, el tema de la escuela especial, que en ese entonces incluía a las penitenciarías y a las correccionales (Sánchez,

2000:27). En sus conclusiones se acordó ampliar el número de escuelas especiales, porque las que había eran insuficientes para atender a los niños “especiales”, se planteó como un imperativo separar a los ‘ciegos’, ‘sordos’, ‘incapacitados mentalmente’, delincuentes, etc.

Las escuelas especializadas para “sordomudos” y ciegos eran pocas y se hallaban en el centro del país, por lo cual los alumnos “discapacitados” tuvieron que asistir a las escuelas regulares. Incluso una ley local de 1897 exentaba de la escolarización obligatoria, en escuelas convencionales a estos niños cuando no existieran escuelas especiales que los atendieran (Sánchez, 2000:30). La presencia de niños con discapacidad en las escuelas convencionales, llamó la atención de algunos educadores quienes plantearon que esos alumnos requerían atención especial.

A nivel internacional ya desde el final del siglo XIX los niños “anormales” eran sometidos a estudios médicos y aplicación de pruebas psicológicas con el fin de clasificarlos, según la deficiencia que presentaran y canalizarlos a instituciones especializadas. Se gestó un tipo de atención a partir del diagnóstico por medio de test psicométricos, prevaleciendo hasta después de la mitad del siglo XX.

Los test se consideraban útiles para la clasificación de los sujetos por su nivel de inteligencia, estos instrumentos fortalecieron el modelo médico-rehabilitatorio o médico pedagógico (Sánchez, 2000:58) en el que la persona inscrita en educación especial era calificada de “atípica” y se le debería dar

tratamiento para conducirlo a la normalidad. Se buscaba la curación al considerar la discapacidad como una enfermedad (García, 2000:19).

Entrado el siglo XX los resultados de diversos congresos panamericanos y mexicanos del niño, realizados entre 1916 y 1935, enfatizaban la separación de los niños “anormales” y la necesidad de darles atención médica y pedagógica reuniéndolos con otros con las mismas deficiencias. Al respecto, se afirmaba que clasificar a los educandos representaba ventajas como la obtención de un mejor rendimiento escolar de los alumnos; la identificación de capacidades de los alumnos por parte del profesor; uso de métodos acordes a las necesidades de los mismos y evitar que los grupos se subdividieran en adelantados o retrasados (Sánchez, 2000:36).

La característica sobresaliente en el modelo médico-pedagógico es que otorga mucha importancia a la detección de alteraciones o daño de un órgano del cuerpo, pues se creía que el origen de todas las discapacidades era por deterioro de algún órgano (García, 2000:17). En la educación especial se identificaban trastornos o padecimientos por medio de pruebas médicas y/o psicométricas, cuyos resultados guiaban el tratamiento al alumno a quien se le veía como un paciente y se le trazaba un tratamiento individual (García, 2000:8).

Esta forma de proceder respecto a los niños con discapacidad condujo a su no admisión en las escuelas regulares, para recibir educación tuvieron que acudir a escuelas especiales o a especialistas en disfunciones orgánicas, creándose así un sistema de educación paralelo al sistema educativo: la educación especial.

En 1970 se creó la Dirección de Educación Especial (DEE) cuyas tareas sustantivas eran “Investigar los medios más idóneos para la detección y diagnóstico tempranos, así como la aplicación de técnicas de enseñanza que posibilitaran una mejor y más rápida recuperación en algunas atipicidades y fundamentalmente, una preparación para la vida productiva” (Sánchez, 2010:84). Llama la atención que en esta modalidad educativa, la preparación para desempeñar alguna actividad económica fuera muy importante, pues no se esperaba que el desempeño académico de los alumnos “especiales” pudiera alcanzar a los “normales”.

El modelo médico-terapéutico persistió como forma de tratar a las personas con discapacidad. En él lo más importante era, como en cualquier otra enfermedad, un buen diagnóstico, los encargados del tratamiento eran también del ámbito médico. La misión de los profesores de educación especial sería armar un expediente del alumno con su historia clínica: recabar datos acerca de alguna dificultad al momento de nacer y de todas las enfermedades padecidas por el niño, la administración de test psicológicos, para definir el coeficiente intelectual del alumno y clasificarlo. Con estos datos se prescribía un tratamiento para rehabilitar al “deficiente”, “atípico” o “invalido”, términos que muestran parte de la percepción dominante acerca de las diferencias y la permanencia de la idea de que la educación especial debía conducir a los sujetos hacia la normalidad.

Para Ainscow (2001) este tipo de escolarización separada, parte de opiniones como: “las diferencias entre alumnos son un problema para el grupo”, “demandan ayuda “especial” para ser educados”. Ellos, “los especiales”, son diferentes por sus limitaciones y sus deficiencias personales se traducen en

problemas de aprendizaje”. “Para recibir educación se les debe poner con quienes tienen problemas parecidos a los suyos”. “Su problema es personal o privado, por lo que le corresponde resolverlo a su familia”. “Los alumnos que se salen de la normalidad son considerados problema y se les concibe como inferiores”. Las expectativas de aquello que pueden aprender son reducidas”. Ante estas opiniones creció la preocupación por los derechos humanos de las personas con discapacidad, lo que llevó a considerar como segregacionista a la educación especial.

A partir del año 1970, en las escuelas regulares se formaron grupos integrados en los que se reunía a niños cuyas deficiencias se consideraban menores en comparación con los atendidos en la escuela especial (Sánchez, 2010:102). Sin embargo fue hasta las década de los ochentas cuando se comenzó a proponer la integración educativa de forma más sistematizada.

Las críticas a la escuela especial también se dieron porque como se mencionó antes, en ella lo más importante era un diagnóstico puntual de la discapacidad del niño, su fin era trasladarlo a una escuela que atendiera específicamente dicho trastorno, representando una dificultad para las personas con discapacidad, pues su acceso a la educación, se veía limitado por la escasas de escuelas especiales.

Aunada a la poca cobertura, la confinación de las personas con discapacidad en un lugar donde eran tratados como pacientes, llevó en muchas ocasiones a la nula integración laboral y social. Se ha de reconocer el enfoque de escuela especial, porque representa un avance en la formación escolar de estas personas, sin embargo contribuye a la exclusión de los mismos en lo social y al

mantenimiento de concepciones despectivas respecto a ellos. Siendo estas las razones más importantes por las que la educación especial comenzó a ser fuertemente criticada y se propuso su modificación.

1.2.- De la educación especial a la integración educativa

El informe Warnock publicado en 1981 (Sánchez, 2010:172) planteó la necesidad de reconocer a las personas con discapacidad **como sujetos cuyos derechos debían ser garantizados por el estado**. Es un referente teórico importante en las percepciones hacia la discapacidad; a partir del informe Warnock se pretendía que ningún niño se calificara como ineducable y quien tuviera “dificultades de aprendizaje” fuera considerado como “niño con necesidades educativas especiales (NNEE). El derecho a la educación sería para todos, con los mismos fines y en las mismas escuelas. La Educación Especial tendría el objetivo de satisfacer las necesidades educativas de un niño para que lograra fines académicos y personales (Sánchez, 2010:173).

El concepto de “educación integrada” se usó formalmente en la “Declaración de Salamanca” realizada en España en junio de 1994 (UNESCO, 1994) su principal planteamiento es que la escuela regular debe recibir a todos los niños incluyendo a quienes tienen necesidades educativas especiales” (NEE), la escuela los debe integrar mediante “...una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (UNESCO, 1994: VIII). La declaración recomendó a los países firmantes llevar a cabo modificaciones a las prácticas de educación

especial y adoptar como política educativa la educación integrada, para que pudieran ofrecer educación común a todas las personas.

Nuestro país firmó esta declaración y en la Ley General de Educación (1993) en el Artículo 41 estableció que: "La educación especial está destinada a individuos con discapacidad transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social" (*Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993).

En esta Ley se indica que la educación especial debía favorecer la integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas ordinarias y hacer uso de métodos, técnicas y materiales específicos para la atención de las NEE. La integración educativa se vio como una oportunidad para "combatir la discriminación, la segregación y la "etiquetación" que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general" (SEP-PNFEEIE, 2002:13).

La integración educativa puso a debate características definitorias de la educación especial, cuestionando la separación de la educación especial y la educación regular por la nula integración social de quienes egresaban de la primera. El modelo clínico prevaleciente en educación especial, establecía las deficiencias como responsabilidad casi única de quien la padecía, en cambio, la integración adopta el concepto de "normalización" que señala la importancia del medio social, cultural y familiar del alumno y cómo el contexto influye para impulsar o frenar el desarrollo de las personas sobre todo si presentan discapacidad (García, 2000:23).

El principio de normalización definido por Bank Mikkelsen, acentúa el análisis del entorno y el cambio de aquello que pudiera influir o dificultar el desarrollo de las personas. En un inicio debido a la ambigüedad del concepto “normalización” se entendió en referencia al sujeto, es decir como si las personas con discapacidad fueran quienes debían ser normalizadas (Gutiérrez & Urgilés, 2008: 120). Wolfensberger aclara que la normalización había que hacerla al entorno, para ofrecer elementos que permitieran no solo ocupar un espacio junto a los otros, sino “ser un elemento activo en el medio y cumplir una función específica dentro del organismo social” (Gutiérrez & Urgilés, 2008: 120).

El programa de integración educativa, en México, definió al niño con necesidades educativas especiales (NEE) como aquel a quien le es más difícil que sus compañeros de grupo, aprender los contenidos del currículo, por esta razón se han de complementar los recursos tradicionales para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2002:13). Además el programa de estudio sería el mismo para todos los estudiantes y los grupos se formarían por edades y no por discapacidad.

La perspectiva de la normalización, plantea que las personas con discapacidad pueden desenvolverse en contextos comunes, en educación el contexto común es el de la escuela regular; no da tanta importancia a los diagnósticos, porque proporcionan poca información del grado de aprendizaje que pueden alcanzar los alumnos. Se habla entonces de la reorientación de la educación especial en nuestro país. Cabe señalar que las modificaciones conceptuales que van de la educación especial segregada a la integrada se

incorporaron a los Planes y Programas de formación de profesores en educación especial, hasta el año 2004 (Guajardo, 2010: 111).

En consecuencia la integración educativa propició cambios en las funciones de los encargados de la educación especial, ahora su labor se enfocaría en la realización de estrategias para que los niños con discapacidad logaran aprender y en asesorar al profesor del aula regular para atender a los niños con NEE (SEP, 2002: 13). Guajardo, (2010:106) afirma que “al cambiar el paradigma en Educación Especial, del modelo médico al modelo educativo promovido por la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), los profesores vivieron un proceso de desprofesionalización”. Refiriéndose a la formación recibida en sus carreras, escasamente vinculada con lo que se esperaba llevaran a cabo en su práctica. El currículo de las escuelas normales de especialización siguió siendo el mismo de 1985, organizado para formar profesores que atendieran una discapacidad específica y guiado por el modelo clínico de educación especial.

Con la reorientación de la educación especial, a partir de 1995 las escuelas especiales se denominaron Centros de Atención Múltiple (CAM), allí se escolarizó a niños con NEE con y sin discapacidad. Su personal docente tenía formación en educación especial (Sánchez, 2010:2016) y debía seguir los planes y programas de estudio generales con adaptaciones para los niños con NEE.

Se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), hasta la fecha funcionan en las escuelas regulares con un equipo conformado por un pedagogo, un trabajador social, un especialista en lenguaje y psicólogo. El pedagogo permanece en la escuela, mientras que los otros integrantes del equipo

realizan visitas cada ocho o cada diez semanas dependiendo del número de escuelas que atiendan.

La labor de las USAER consistía en brindar apoyo a la educación regular, los apoyos podían ser de tipo curricular para ayudar al alumno a alcanzar los aprendizajes que el currículo demandaba, se sugerían adecuaciones en la metodología de trabajo, en la evaluación, en los contenidos y/o en los propósitos. Las recomendaciones didácticas o adecuaciones en los contenidos se vieron influidas por la forma en que se seguía entendiendo la discapacidad. Las adecuaciones se implementaron como disminuciones en la cantidad de contenidos o en el nivel de dificultad de los mismos. Creando así un currículo paralelo que reducía las expectativas de logro de estos estudiantes.

A la integración educativa le faltó contar desde un principio con una reglamentación que definiera su actuar, esta carencia se resolvió hasta 2002 con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). Este documento recogió la normatividad de la integración educativa de alumnos con discapacidad a la escuela regular. El programa retomó el cambio en la orientación y organización de los servicios de educación especial iniciado en 1993; pretendía responder a la falta de precisión en cuanto a la misión, las funciones y a la población que debían atender los servicios de educación especial.

El PNFEEIE-2002 enuncia como misión de los servicios de educación especial “Favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad,

pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente” (SEP, 2002).

Algunos aspectos positivos derivados de la integración educativa son:

- La presencia de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares ha propiciado un proceso, aunque lento, de aceptación de su derecho a acceder a cualquier ambiente.
- Permitió a los alumnos con discapacidad el contacto y la socialización con otras personas.
- Se buscó cambiar del modelo del déficit al de las necesidades educativas especiales, que en este periodo significó un avance.

El reconocimiento de estos rasgos favorables no exime de la responsabilidad de analizar aquellos que no lo son, en este sentido es posible afirmar que la experiencia de la integración educativa ha puesto de manifiesto la necesidad de modificar actitudes, valores, prácticas y disposiciones hacia cualquier persona que se encuentre en riesgo de ser excluido. Hay quienes sostienen que la integración en muchos casos ha sido más excluyente incluso que las escuelas especiales (Echeíta, 2006; Muñoz, 2007 en Meza, 2010). Todo esto ha llevado a sugerir que abrir la escuela regular a quienes presentan discapacidad, puede ser un paso para la inclusión o para disimular la exclusión hacia quienes solo están físicamente en dicha escuela o en el mejor de los casos en la misma aula que los niños de su edad.

1.3.- Un concepto más amplio de integración: la inclusión educativa

La admisión en la escuela regular de alumnos con discapacidad, dejó al descubierto varias limitaciones, las más notorias fueron las de infraestructura, escases de recursos y falta de docentes de educación especial. Encontrándose escuelas en las cuales ni siquiera se podía tener acceso al edificio, ya fuera por el tipo de instalaciones o porque los profesores no aceptaban que en su grupo hubiera niños con discapacidad. Aun hoy en día siguen existiendo escuelas especiales (CAM) con instalaciones separadas, en las que la integración no se ha dado.

La integración educativa aspiraba a cumplir con el principio de sectorización que consiste en que los alumnos puedan acudir a la escuela más cercana a su domicilio ya sea que presenten discapacidad o no (García, 2000: 38). La SEP (2002) proporciona una serie de datos que dan cuenta de que en el ciclo escolar 2001-2002, el número de servicios de educación especial era insuficiente para atender a la población con NEE, por lo que en muchas ocasiones los alumnos no se escolarizaban en la escuela más cercana, sino en la que contará con los servicios de apoyo.

Otras dificultades, muy importantes para el objetivo de este trabajo, se relacionan con las ideas que profesores, alumnos y padres de familia, tengan sobre lo que consideran ser normal o no (García: 2000:20). Para algunas personas, lo mejor es que a la escuela regular solo asistan niños sin discapacidad, porque prevalece la concepción de que se deben formar grupos lo más homogéneos posible, es decir con características similares en cuanto a grado de

avance y necesidades educativas. En algunas escuelas regulares, siguen existiendo “grupos especiales”, en ellas la Integración sólo se ha dado en términos de estar físicamente en un lugar, en este caso la escuela común, esto no ha significado que convivan o se les integre dentro del aula con los demás niños.

La integración educativa fue un cambio respecto a la educación especial separada, sin embargo también ha sido cuestionada porque promueve una perspectiva según la cual las mayorías por “un acto de bondad” dejan a las minorías entrar en espacios creados para las personas normales. La tendencia a distinguir entre lo „normal“ y lo „anormal“ subsiste en muchas ocasiones, así como el énfasis en que solo son diversas las personas con discapacidad o los niños que presentan NEE. En cuanto a estos alumnos el aprovechamiento escolar es el indicador más usado para decidir si presentan NEE y en muchos casos argumentar que requieren atención en los servicios de educación especial.

Con estos procedimientos se deja de lado, en muchas ocasiones, la diversidad por pertenecer a un grupo étnico o la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño, entre muchas otras características que configuran la diversidad. De igual modo, las creencias y valores culturales respecto a la discapacidad y las necesidades especiales se colocan dentro de las principales causas de prácticas educativas excluyentes y actitudes discriminatorias que se viven día a día (Ainscow, 2003, en Meza, 2010: 71).

El panorama descrito alrededor de la integración educativa, así como los movimientos en favor de una educación de calidad para las personas con discapacidad, han concurrido en la propuesta de educación inclusiva que se describirá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En educación se reconoce la educación inclusiva como el derecho de las personas a una educación de calidad y a la valoración de la diversidad como una cualidad intrínseca a los seres humanos, por lo que 'ser diferente' es una condición de la persona quien en lo esencial tiene igual dignidad y los mismos derechos, uno es el de la educación, garantizado en diversas declaraciones, acuerdos internacionales, leyes, etc., la legislación mexicana lo aborda en el Artículo 3° y en la Ley General de Educación.

La educación inclusiva, encierra elementos de tensión, cuestiona las formas de proceder de todo el sistema educativo y de la sociedad en general ante la diversidad de los alumnos, supone eliminar las barreras de acceso a la educación, muchas veces promovidas por el mismo sistema al considerarla como un servicio o mercancía que no permite el acceso a los alumnos que no pueden cubrir el costo de las cuotas.

En un modelo de educación inclusivo la escolarización es un proceso en donde todos alumnos y profesores son importantes y valen lo mismo. Para que esto sea así se requieren adaptaciones de los espacios físicos como colocación de rampas, pasamanos, señalamientos en Braille, etc., sin embargo los cambios y adaptaciones más importantes deben darse en el proceso de enseñanza–aprendizaje y en la manera en que se actúa hacia la diversidad, en cuanto al

currículo este es el mismo para todos, pero de acuerdo con sus circunstancias cada alumno desarrollará estrategias diferentes para aprender, siendo la escuela y los profesores quienes organizan los contenidos de tal forma que permitan la participación y el aprendizaje de cada alumno sin excluirlo.

El concepto “deficiencia”, no es aplicable en la educación de las personas, porque todas son capaces de aprender, las deficiencias se encuentran en su contexto. Es decir que si la escuela no puede impulsar el aprendizaje con sus prácticas tradicionales, debe encontrar otras estrategias, recursos, procesos, cambio de actitudes, etc. para lograrlo.

2.1.- Diferencia entre inclusión educativa y educación inclusiva

Diversos autores (Echeita & Ainscow, 2010; Blanco, 2006; Berruezo, 2006) hacen énfasis en la diferencia entre inclusión educativa y educación inclusiva. El término inclusión educativa, surgió en 1990 para sustituir al de integración educativa. Se le relaciona con la inserción de los alumnos con discapacidad en el aula regular en tanto la educación inclusiva es más completa y compleja, implica garantizar el derecho a la educación de calidad para todos (Berruezo, 2006:185). En la educación inclusiva se comprende que hay grupos de personas en mayor riesgo de ser excluidos por su condición de discapacidad, origen étnico, lingüístico, nivel socioeconómico, etc. por lo que se busca desarrollar estrategias educativas que permitan atenderlos.

En muchos países se usa inclusión como sinónimo de integración (Blanco, 2006:5), algunos autores señalan la necesidad de entender la inclusión como

parte de un proyecto amplio cuyos objetivos se relacionan en los planos político y social de la educación. La educación inclusiva cuestiona el orden establecido en el sistema educativo, sus valores y principios de legitimidad e involucra cambios en tres niveles: 1.-en el contexto político y social, 2.- en la escuela 3.-en el aula (Berruezo: 2006, 191; Duk, 2011, 11).

En este trabajo los conceptos inclusión educativa y educación inclusiva tendrán el sentido de tener en cuenta a la población con discapacidad evitando restringirse a ella, porque se dejaría fuera a las personas que no tienen alguna discapacidad pero son excluidos por otras razones. A lo largo de la historia se ha excluido de la escolarización a grupos vulnerables, como las minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza extrema, así como niños en condición de calle, migrantes, etc. (Valenciano, 2009,13).

2.2.- La educación inclusiva como derecho humano

Al ser objetivo de esta tesina analizar las percepciones de los docentes hacia la diversidad y la educación inclusiva, es importante explicitar el concepto de educación inclusiva, enfocado desde la perspectiva de los derechos humanos, incluye aspectos de política, sociología, pedagogía y su interrelación.

El derecho a la educación fue incluido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 10 de diciembre de 1948) esto aumentó en gran medida la obligación de los países para garantizarla y, al mismo tiempo, abrió dos campos de desarrollo fundamentales: su implementación efectiva y el

reconocimiento como principio ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad determinada (Gentili, 2009:24).

Cuando están en equilibrio estos dos campos, el de su implementación y el de su reconocimiento, el contenido de la Declaración deja de ser solo una aspiración o conjunto de buenas intenciones y pasa a ser parte importante de la realidad. El hecho de que la educación inclusiva sea un derecho, obliga al Estado a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación (Echeita, 2011: 29).

El cumplimiento pleno del derecho a la educación, posibilita la realización de otros derechos, como el del trabajo digno, la libertad y la participación social (Blanco, 2006: 6-7), así la inclusión va más allá de los límites de la escuela insertándose y relacionándose con la inclusión-exclusión social.

2.3.- La educación inclusiva y la exclusión social

El desarrollo de políticas públicas en educación a lo largo del siglo XX enfatizó el acceso universal a la escuela como un factor para superar la 'inequidad', concepto utilizado entonces en relación con las desigualdades observadas en el sistema educativo, actualmente el problema del acceso a la educación se aborda desde la inclusión y la exclusión educativas. La inclusión no podría ser entendida sin la exclusión, de hecho pueden tratarse como una sola categoría de análisis, como una unidad de la diferencia: inclusión/exclusión

(Ramos, 2012: 73) porque para indicar o distinguir lo que está incluido de aquello que no lo está, deben estar presentes ambos aspectos.

Analizar la exclusión implica no centrarse exclusivamente en los „excluidos“, es necesario identificar también a los „excluidores“: leyes, procedimientos o actitudes y mecanismos mediante los cuales, aun con un discurso de inclusión, se generan formas de marginar a ciertos sectores de la sociedad del ejercicio de sus derechos como ciudadanos (Littlewood, 2005, en Meza, 2010:77).

La exclusión tiene diversas dimensiones: social, política, económica, cultural, educativa, etc., abordar una sola de ellas no garantiza la inclusión, más aun algunos autores (Terigi, 2010; Gentili, 2009; Vain, 2006) han argumentado acerca de las formas en que la inclusión puede esconder o convertirse en exclusión.

Para Terigi (2010: 22-25) en el ámbito educativo la exclusión se presenta de muchas formas, por ejemplo, cuando las personas no están en la escuela o cuando surge el abandono escolar, el cual consiste en dejar de asistir a la escuela después de haber estado inscrito. Otras manifestaciones de la exclusión no son tan evidentes, por ejemplo “la escolaridad de baja intensidad”, se da en alumnos que asisten a la escuela sin involucrarse en sus actividades. También puede darse el caso de que los aprendizajes son ajenos al contexto de los alumnos o son “aprendizajes de baja relevancia” lo cual significa que “alumnos y alumnas de los sectores más pobres logran aprender los contenidos curriculares

que se les presentan y logran avanzar con regularidad en su escolaridad, pero acceden a versiones devaluadas de los contenidos culturales” (Terigi, 2010: 25). La autora se refiere a ‘versiones devaluadas de los contenidos culturales’ porque los alumnos apenas si aprenden la lectoescritura y algunas operaciones básicas pero no otros conocimientos más complejos y útiles para la vida cotidiana o para tener la posibilidad de acceso a niveles educativos superiores.

De acuerdo con Gentili el acceso de todos a la educación evita el monopolio del conocimiento, dicho de otra manera el riesgo de que solo unos cuantos (los que tienen más recursos) se beneficien de la educación, entendida como derecho humano reconoce que todas las personas deben tener acceso al sistema educativo, convirtiéndose en un factor contra la exclusión social a la que están expuestos en mayor medida los grupos vulnerables.

Limitar la inclusión al acceso escolar, es considerado por Gentili una “exclusión incluyente” esto es “un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías”, por ejemplo los alumnos pueden estar “incluidos” en la escuela sin que la institución les ofrezca condiciones para una educación de calidad (Gentili, 2009:33). Son excluidos de su derecho a la educación quienes no están en la escuela y quienes están expuestos a un conjunto de relaciones y circunstancias en las que se les niega o condiciona este derecho. La negación del derecho a la educación, actualmente, se observa en el hecho de que el sistema educativo no ofrece, ni crea condiciones de acceso a educación de calidad.

La educación para todos se refleja en el acceso, la permanencia y el egreso de los niños de la escuela y se busca que también en la calidad de los servicios proporcionados por la escuela. A fin de que la educación cumpla su función, “debe ser de gran calidad, equitativamente disponible, pensada para acabar con la discriminación y fomentar que cada niño dé los frutos que su talento e intereses le permitan” (Walker, 2013: 4). Sin embargo, hasta ahora no se ha logrado un ejercicio equitativo de este derecho, porque “...la calidad de la educación que reciben los grupos más vulnerables, es decir quienes más necesidades tienen en función de sus diferencias de origen, por lo general es menor” (Duk. 2007: 188). Se puede observar como el concepto de calidad cobra importancia en relación con la educación inclusiva y por ello se hace necesario exponer cómo se aplica.

2.4.- La calidad educativa

La definición del concepto ‘calidad educativa’, es difícil puesto que no es unívoco o neutro, está enlazado a juicios de valor respecto a las cualidades que se le piden a la educación, condicionado por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, y por los valores predominantes en una determinada cultura (Blanco, 2008:36). La calidad se puede definir por las siguientes dimensiones: (Blanco, 2008 y Schmelkes, 2003)

2.4.1.- Relevancia

Para que la educación sea relevante su sentido, su contenido y sus finalidades han de dar respuesta a las necesidades, aspiraciones, e intereses del conjunto de la sociedad.

“En el derecho internacional, a la educación se le atribuyen cuatro finalidades fundamentales: lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana; fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales; fomentar la participación en una sociedad libre; fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales y el mantenimiento de la paz” (Blanco, 2008: 37).

2.4.2.- Equidad

Se refiere a apoyar más a quien más lo necesita, para que pueda lograr los objetivos de la educación, evitando la reproducción de las desigualdades de origen de los estudiantes. Reconoce que cada alumno al ingresar a su educación formal está en diferente punto de partida, ofrece apoyos diferenciados a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos.

2.4.3.- Pertinencia

Se relaciona con que la educación debe ser significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, esto es que la educación permita a los estudiantes conocer sus propios contextos y culturas y también otros diferentes.

2.4.4.-Eficacia

Es el grado en que el sistema educativo logra los objetivos de relevancia, equidad y pertinencia con todos los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, en el

tiempo previsto para ello. Incluye la cobertura, la permanencia, la promoción, la deserción, repetición y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

2.4.5.- Eficiencia

Se vincula con la utilización óptima de los recursos para lograr los objetivos propuestos en el tiempo establecido. Esta dimensión y la eficacia han recibido mayor atención al centrarse en criterios de calidad desde el punto de vista administrativo, sin embargo los criterios de calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje son diferentes responden a la administración del conocimiento.

En la educación inclusiva los aspectos contenidos en las dimensiones de relevancia, equidad y pertinencia son muy importantes, porque son las que permiten desarrollar una visión de educación basada en la diversidad.

2.5.- La diversidad en un proceso de educación inclusiva

Las actitudes hacia la diversidad están relacionadas con la valoración que se tiene de la misma. La diversidad implica que todas las personas poseen distintos antecedentes sociales y culturales así como características individuales las cuales influyen en la forma en que aprenden. Por lo que no tiene caso clasificar a ciertas personas con necesidades educativas especiales, sino que todos tienen diferentes formas de aprender.

La diversidad de alumnos en el sistema escolar se relacionan con la estructura de la familia a la que pertenecen, su género, su origen socioeconómico, su orientación sexual y un sinnúmero de diferencias que en vez de segregar deberían

enriquecer el ambiente escolar. La diversidad no solamente es aplicable a quienes presentan una discapacidad, porque todas las personas somos diversas.

Se puede afirmar (Barrio, 2008: 15) que la diversidad en el ser humano es compleja y múltiple, en los espacios educativos permite enriquecer las relaciones, cobrando especial importancia aquellas diferencias ligadas con las destrezas, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones.

Considero que existe un componente ideológico, una forma de posicionarse ante la realidad y una valoración de lo diferente que hace percibir a la diversidad como un obstáculo, sin embargo la educación inclusiva está buscando verla como algo que puede enriquecer a todos. Este sentido ideológico influye también en la actuación concreta de las personas que consideran diferentes a los otros.

Así como la inclusión ha de ser examinada porque en ocasiones esconde formas de exclusión, se ha de tener cuidado para no caer en las “trampas de la diversidad”. En el siguiente cuadro se presentan tres formas en las que el discurso educativo toma posición hacia la diversidad (Duschatzky & Skliar, 2000: 2-11):

Forma de ver la diversidad	Postura ante el “otro”	Ejemplo en el ámbito educativo
“El otro como fuente de todo mal” (Duschatzky & Skliar, 2000: 2).	El diferente se aleja de lo normal por cual es peligroso y él es el origen del mal.	Él es el único responsable de su bajo rendimiento escolar.
"Los otros como sujetos plenos de una marca cultural" (5).	Todos los que pertenecen a una cultura son iguales.	Se cierra la posibilidad de diálogo entre los diferentes.
"El otro como alguien a tolerar" (9).	“la indiferencia frente a lo extraño y excesiva comodidad frente a lo familiar o conocido” (11)	El “otro” puede compartir un espacio físico pero no es tomado en cuenta.

Es importante tener en cuenta que al asumir estas posturas se imposibilita la valoración de las diferencias que componen la diversidad, cayendo en la discriminación o la desigualdad resultando en un trato inequitativo o indiferente hacia los otros. Desde la perspectiva de la educación inclusiva se pueden estructurar respuestas equitativas, que no son lo mismo que iguales; la equidad supone tener en cuenta a todos los alumnos y ayudar a quien más lo necesita, además de favorecer el aprendizaje y la participación de todos.

Ahora bien en una oferta educativa que es la misma para todos, sobre todo en el nivel básico, cómo podría tener cabida una respuesta diversificada. La educación inclusiva plantea que una educación igual para todos, homogénea, no ha ayudado a la superación de las desigualdades. Tratar igual lo que no lo es y a quienes parten de puntos muy diferentes, no es equitativo porque supone que quienes tienen dificultades deben buscar cómo superarlas por ellos mismos. Al individualizar el problema se hace responsable al individuo de su solución.

Como puede observarse la educación inclusiva tiene como reto el cambio de actitudes sociales para poder promover una cultura de respeto y valoración positiva de la diversidad. Este reto implica la dignificación de la diferencia y dejar de verla como una amenaza.

2.6.- Concepto de educación inclusiva

La educación inclusiva ha sido definida por varios autores y con diferentes enfoques Booth & Ainscow (2004:8) afirman que la educación inclusiva es el “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el

aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”. Las barreras al aprendizaje pueden encontrarse en todos los elementos que integran y estructuran el sistema: la escuela, la familia, la comunidad o las políticas nacionales.

“La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser marginados o excluidos por diferentes razones” (Blanco, 2006: 5). Para ella la inclusión es una política educativa que plantea la necesidad de intervenir en la cultura y las prácticas de las escuelas comunes para lograr cambiar significativamente los sistemas educativos que siguen atribuyendo las diferencias de logros solamente a variables individuales.

La UNESCO (2005: 14, en Echeita, 2010: 28) define la educación inclusiva “como un 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”, subrayando a la inclusión como hecho no exclusivo de las personas con discapacidad.

En el Índice de Inclusión Booth y Ainscow (2004:17) relacionan la inclusión con el análisis, por parte de la escuela, de todas las formas mediante las cuales pueden marginar o excluir a los alumnos. Para ellos la inclusión es “un conjunto de procesos sin fin, supone especificar la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas”.

Para Echeita (2006:99) la inclusión es un constructo que reúne muchos aspectos diferentes complementarios entre si y que buscan el "...equilibrio entre lo que debe ser común (comprensividad) para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión...".

La educación inclusiva sustenta el "principio de no segregación de los alumnos con dificultades y pretende que todos los alumnos trabajen junto con sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades en el nivel, máximo que les sea posible, fomentando la participación de todos los alumnos" (Berruezo, 2006:181).

Se puede observar que las definiciones anteriores tienen elementos en común, que son fundamentales en la educación inclusiva, a continuación se mencionan estos elementos:

- **Es un proceso o conjunto de procesos.** Busca mejorar cada vez las formas en las cuales puede hacer frente a todas las necesidades de los alumnos, requiere tiempo (Barrio, 2009; Echeita, 2006; Ainscow, 2001).
- **Asume y valora la diversidad.** Las diferencias son apreciadas como algo esencial en el ser humano, se vive con ellas y sobre todo se investiga cómo aprovecharlas para el aprendizaje de todos.
- **Promueve la identificación y supresión de barreras.** Se propone dejar de utilizar el término "necesidades educativas especiales" (NEE), que asociado con el modelo integrador no aporta a la superación de dificultades educativas, ya que etiquetar a los alumnos puede generar, en ellos y en los profesores, bajas

expectativas de lo que pueden lograr. Sobre todo la 'necesidad' se centra en el individuo, haciendo responsable al alumno de sus dificultades y no permite considerar las barreras para el aprendizaje y la participación persistentes en todos los niveles del sistema educativo, e impiden los cambios que se pueden hacer en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que ayudarían a minimizar las dificultades educativas de todos los alumnos (Booth y Ainscow, 2004: 18).

Más que NEE desde la educación inclusiva se advierte la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación, provocadas por el entorno donde se desenvuelven las personas. "Se considera que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas" (Booth & Ainscow, 2002: 8). Se materializan en las actitudes, en el lenguaje, en la cultura, en la organización y distribución de los servicios institucionales, etc. (Sánchez, 2010:262).

Las barreras son las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna se les clasifica en ideológicas y físicas, las primeras tienen que ver con las concepciones previas de la comunidad educativa y las segundas con las limitaciones del entorno físico, ambas excluyen y discriminan a los estudiantes. Entre las barreras ideológicas están las actitudes negativas de la sociedad, como considerar la diversidad como un problema o establecer que todos los alumnos deben ser "normales" para poder aprender. La falta de transporte, la distancia entre la escuela y el hogar del alumno, las instalaciones de difícil acceso, etc. se ubican dentro de las barreras físicas.

- **La participación.** Todo alumno tiene derecho a pertenecer a una escuela regular, esta requiere hacer cambios encaminados a proveer oportunidades para participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela. Se procura demostrar a cada alumno que es reconocido, que puede convivir y pertenecer a la comunidad escolar (Duk, 2011: 12).
- **Grupos o individuos en riesgo de exclusión.** La educación inclusiva se dirige a todos los colectivos en riesgo de exclusión escolar sin limitarse a los alumnos con discapacidad, compartiendo esta responsabilidad con la educación especial (Booth, 2004:18).
- **La cultura escolar.** Existen distintos enfoques de cultura escolar algunos la abordan centrándose en aspectos técnicos y administrativos, como el currículo, los estándares de aprovechamiento o el manejo de los recursos, otros toman más en cuenta el contenido de la cultura escolar (Hargreaves, 1995, en Meza, 2010:120), que son aspectos subjetivos como los valores y las creencias condicionantes del cómo se hacen las cosas en cada lugar. Barrio (2009: 20) señala como componentes de la cultura escolar a: los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad, las políticas escolares, con sus normas, sistemas de gestión y rutinas de todo rango que rigen la vida de la escuela, así como las prácticas cotidianas de las aulas y de la escuela.
- **Involucra a todo el sistema educativo.** Apela a la revisión del currículo, la formación y los roles de profesores, directivos, administradores, decisores de las políticas educativas, en fin de todos los que trabajan o participan en el sistema

educativo, en este sentido también incluye a la familia. Las barreras para el aprendizaje se encuentran tanto en el sistema educativo como en el exterior por lo que la inclusión como derecho humano implica hacer valer el estado de derecho, condición ciudadana que trasciende a la escuela y cuyo contexto social es decisivo (Guajardo, 2010:112).

2.7.- El papel de la educación especial en la educación inclusiva

Al regularse la integración educativa en México, no se suponía la desaparición de la educación especial, sino que se ofreciera un servicio psicopedagógico dentro del aula ordinaria en la que el alumno con discapacidad recibiera los apoyos necesarios para su aprendizaje (Guajardo, 2010:18). La inclusión requiere la presencia de especialistas que ayuden a realizar cambios en aspectos que limitan a las personas, incluye a los profesores de educación especial, pero la eliminación de barreras de aprendizaje, es responsabilidad de todos.

El papel de la educación especial es apoyar a la educación regular: “desarrollar programas y estrategias específicas para la atención educativa de la población que presenta discapacidad, necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes” (Sánchez, 2010: 245).

El documento Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE 2011, actualmente rige las funciones y atribuciones de la educación especial en México, toma como marco de referencia la educación inclusiva, al considerarla como el marco teórico para enfrentar los desafíos en el aula. A la

educación inclusiva la define como “un proceso, (que) implica identificar y eliminar barreras, impulsa la participación y su centralidad es el aprendizaje” (SEP-DEE, 2011: 42).

El MASEE 2011 retoma los planteamientos respecto a la educación inclusiva en concordancia con las políticas educativas internacionales y se basa en los lineamientos que la UNESCO marca para la educación inclusiva. Su referente central son los principios de inclusión, como la atención de la diversidad, eliminación de barreras, impulso de la participación, etc. Los servicios encargados de llevar a cabo la atención a grupos en riesgo de exclusión, son los mismos que los de la integración educativa: el Centro de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Los CAM ofrecen “educación inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo” (SEP, 2011: 104), para alumnos que no pueden estar en escuelas regulares. También ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad (SEP, 2011: 104). Su propósito es eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en los contextos escolar, familiar, social y laboral.

Las USAER, se encuentran dentro de las escuelas de educación regular, el trabajo realizado por un colectivo interdisciplinario de profesionales aporta apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica, buscan el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución

o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos” (SEP, 2011: 104).

En el MASEE 2011 también se menciona que además de las barreras para el aprendizaje y la participación la interacción entre los sujetos y los contextos, es importante la percepción que se tenga del “otro”, porque de esto dependerán las actitudes de exclusión o inclusión que se muestren hacia los alumnos y entre ellos.

2.8.-Percepciones de los docentes ante la educación inclusiva

Uno de los objetivos de esta investigación es conocer la percepción de los profesores hacia la educación inclusiva, que es uno de los factores más importante para el éxito de la educación inclusiva (Bravo, 2014:113). Las percepciones se entienden como un concepto que abarca las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en los contextos de enseñanza-aprendizaje (Pajares, 1992 en Fernández, 2013: 87).

La actitud se entiende como “...una predisposición aprendida para actuar en forma favorable o desfavorable con respecto a la elección de un objeto a partir de tres elementos: cognoscitivo, afectivo e incitador a la acción” (Fishbein y Ajzen, 1975: 6 en Velez, 2013:98), las conductas que se muestran hacia el entorno están precedidas por conocimientos, creencias, sensaciones o emociones y una suma de posibles conductas más que una única conducta (Velez, 2013:98).

Las investigaciones centradas en las percepciones de los docentes hacia la educación inclusiva han arrojado resultados como: en general los profesores tienen una actitud positiva hacia la inclusión y la consideran beneficiosa, tanto

educativa como social y emocionalmente (Cardona, 2008, 191, en Cano, 2013:109) y que las principales barreras las constituyen los recursos limitados.

Diversos estudios enumeran los factores que influyen en las actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación inclusiva, los más significativos son: el tipo de discapacidad del alumno, el género, la edad y experiencia del profesor y su formación en educación especial (Cano, 2013: 109).

También se ha encontrado que los docentes aceptan escolarizar a los niños con discapacidad siempre y cuando estas no sean severas, porque les preocupan las dificultades emocionales o de conducta de los alumnos ligadas a la discapacidad (Álvarez, Castro, Campo y Fueyo, 2008, en Cano, 2013: 110). En cuanto al género del profesor y sus actitudes respecto a la inclusión las investigaciones han llegado a resultados opuestos, en el sentido de que algunos afirman que el género si influye en la percepción hacia la educación inclusiva y otros reportan que no hay diferencias.

Los investigadores están de acuerdo en que la experiencia de trabajar con niños con discapacidad favorece las actitudes de los docentes hacia la inclusión, pero la falta de preparación en educación especial es un problema al trabajar con personas con discapacidad, situación que les crea ansiedad, al no estar calificados (DeLuke, 2000 en Cano: 2013 111).

En un estudio sobre las perspectivas y posturas de los docentes de educación primaria bilingüe en el sector privado respecto de la educación inclusiva

y los niños con necesidades educativas especiales, Fabela y Robles (2013) detectaron que:

La preparación de esas docentes para atender niños con necesidades educativas especiales era nula, consideran que su formación en ese sentido es responsabilidad de las escuelas, las autoridades educativas y el currículo de su formación inicial. Las docentes perciben falta de apoyo por parte de los demás actores del proceso educativo. Opinan que todos los niños deben estar en el aula regular, pero se sienten no calificadas para enfrentar el reto de apoyar a quienes presentan discapacidad. Consideran que su preparación y capacitación continua es responsabilidad compartida y no exclusiva de ellas, opinan también que su tarea en el aula regular es suficientemente difícil y más al agregarse la presencia de alumnos con discapacidad (Fabela y Robles, 2013:13).

En este sentido Velez (2013) destaca la importancia de la formación inicial docente como factor que interviene en las percepciones hacia la educación inclusiva, cita el estudio realizado por Aguilar en 2010 acerca de la influencia de las actitudes de los docentes con respecto al rendimiento académico de los estudiantes, los profesores tienen expectativas de lo que puede lograr y cómo se comportará cada alumno con base en su aspecto externo. Otro estudio citado también por Velez, reconoce la influencia del factor de las actitudes hacia la diversidad por parte de la comunidad escolar y cómo estas se traducen en actuaciones concretas. (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001: 96-97).

2.9.- Fundamentos legales de la educación inclusiva

Múltiples documentos dan sustento a la educación inclusiva tanto a nivel internacional como nacional: conferencias, programas, convenciones, declaraciones, normas cumbres, leyes etc., entre los convenios internacionales que México ha firmado y que la promueven destacan:

- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, convocada por la UNESCO, celebrada en Jomtien, Tailandia, 1990.
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993.
- La Declaración de Salamanca, 1994, Salamanca, España.
- El Marco de Acción de Dakar llevado a cabo en abril del 2000.
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad realizada en Nueva York (13 de diciembre de 2006).

En el ámbito nacional en el año 2005 se originó el documento Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, el cual conservaba el enfoque integrador, aunque no es compatible con la educación inclusiva, porque se han dado cambios en el marco que regula los derechos de las personas con discapacidad y en el enfoque de la educación especial, esto hace que la SEP se refiera a ese documento como desfasado (SEP, 2013:9).

Los documentos con carácter legal, nacional, que están vigentes y sustentan la educación inclusiva son:

- La Ley General de Educación, Artículo 20: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018, establece como su “Objetivo 3: asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (Gobierno Federal, 2013).
- Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) el cual está basado en políticas educativas que promueven el derecho de todos los niños a una educación de calidad, gratuita y obligatoria y asume los principios de la educación inclusiva.

La revisión de los referentes teóricos y los estudios realizados sobre las percepciones de los profesores en torno a la educación inclusiva, permite asegurar que son un elemento muy importante en la consecución de la inclusión educativa. En el siguiente capítulo se presenta la metodología usada para conocer las percepciones de los profesores ante la educación inclusiva.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación es conocer las percepciones de los profesores de aulas regulares ante la educación inclusiva. En este capítulo se hace una descripción del contexto donde se llevó a cabo la investigación y se detalla el enfoque y diseño de la misma.

Se presenta la descripción de la metodología usada para lograr el conocimiento a partir de los propios actores, de los significados e interpretaciones que le dan a las directrices marcadas en la legislación educativa y en los planes y programas de estudio. Se busca conocer cómo se constituye, es decir cómo se lleva a cabo aquello que se ha instituido en las leyes, decretos, acuerdos, planes, etc.

3.1.- Contexto de la investigación

La escuela en la que se realizó el estudio, se encuentra en un pueblo del municipio de Tecámac, al norte del Estado de México. Limita al norte con Zumpango y el estado de Hidalgo; al sur con Ecatepec de Morelos y Acolman; al este con Temascalapa y Teotihuacán y al oeste con Zumpango, Nextlalpan y Tultitlán. Según el CONAPO (2010) está considerado un municipio de muy baja marginación, algunos datos sociodemográficos son: población total de 364 579,

representa el 2.4% de la población de la entidad, en su mayoría son jóvenes, más del 50% tienen 26 años o menos. Hay 3 887 personas de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 1% de su población de 5 años y más. El 3.6% de su población son personas que reportan tener algún tipo de limitación física o mental y por lo menos el 2% de los niños entre 6-11 años de edad no se encuentran escolarizados (INEGI, 2010). A nivel municipal existen 157 escuelas primarias.

La localidad en la que se localiza la escuela José María Morelos y Pavón, tiene 5344 habitantes y un índice mayor de marginación con respecto al municipio, lo que la cataloga como de mediana marginación (CONAPO, 2010). Habrá que señalar que una de las ampliaciones de la localidad (terrenos habitados hace menos de 30 años) cae dentro del grado de muy alta marginación, dato importante porque los niños que asisten a la escuela estudiada viven en esta zona.

La escuela se fundó en el año de 1959, comenzó a funcionar con cuatro aulas, tanto estas como las demás se construyeron con la participación de las personas del pueblo mediante lo que se llama faenas, que consiste en una forma de organización en la que los habitantes de la comunidad donan parte de su tiempo y mano de obra para realizar trabajos, por ejemplo en la construcción de los salones. En la década de los noventa la escuela fue escenario de reuniones o asambleas para tratar asuntos de interés general de la comunidad.

3.1.1.- Estructura de la escuela

El terreno en que se ubica el edificio mide aproximadamente cuarenta metros de largo por veinte de ancho, un total de ochocientos metros cuadrados. Quinientos metros son de construcción y el patio mide trescientos metros cuadrados. La escuela cuenta con dos puertas de acceso en una de ellas hay una pequeña escalera y en la otra una rampa, que utilizan los autos o camiones de servicio para entrar al edificio escolar.

El edificio escolar está dispuesto en forma de “L” de Sur a Norte y continúa de Este a Oeste. En la planta baja se encuentran cinco aulas, una bodega, la biblioteca que también funciona como aula de medios audiovisuales del turno vespertino, la dirección del turno matutino, baños para niñas y baños para niños. En la planta alta hay siete aulas, baños para las maestras y dirección del turno vespertino. También hay dos escaleras, y un arcotecho que cubre el patio escolar.

Los salones de primero, segundo y tercero se encuentran la planta baja y los de cuarto, quinto y sexto en el primer piso. A estos últimos se tiene acceso por medio de dos escaleras situadas en la parte Sur y Este del edificio escolar. Son aulas de seis metros de largo por cuatro de ancho, con piso en acabados de loseta, paredes con acabado en aplanado y pintadas de color verde agua, algunas tienen ventanas que dan hacia el patio, estas ventanas están cubiertas con cortinas, el techo en todos los casos es de loza. En cada aula hay aproximadamente quince mesas binarias con dos sillas cada una; cabe mencionar que la altura de las mesas y el tamaño de las sillas varían según el grado al que están destinados. También hay un escritorio para el profesor y uno o dos estantes

donde se guarda material. En el salón de primero y cuarto hay algunos trabajos de los alumnos pegados en la pared.

La escuela se conforma por un grupo de cada grado de primero a sexto, con 20 alumnos en promedio, en cada grupo hay entre tres y cinco niños a quienes se les ha detectado discapacidad o NEE, por parte de psicólogos o médicos, algunos niños al ingresar a la institución ya traen diagnósticos y otros son referidos por los propios profesores como alumnos con problemas de aprendizaje.

3.2.- Justificación

La primera vez que me enfrenté como docente a un grupo, siendo alumna de tercer semestre de la licenciatura en pedagogía del Sistema de Universidad Abierta, fue en la escuela multigrado “Nueva Creación”, en Maquixco, Estado de México. Había un grupo integrado por niños cuyas edades iban desde los cinco hasta los catorce años, cursaban de primero hasta sexto grado de primaria, me quedaba claro que debía enseñar diferente y con distintas estrategias. Sin embargo, cuando se formaron grupos de un solo grado escolar, me di cuenta de que aun cuando los niños eran de la misma edad y estaban en un mismo grado, esto no significaba que todos tuvieran el mismo nivel de conocimientos, ni que aprendieran de igual manera. De ahí surgió mi interés por saber qué hace un maestro cuando se encuentra ante alumnos con características tan diferentes entre sí.

Cuando el docente observa las aulas de educación primaria, encuentra que la diversidad es lo común en todas ellas. La diversidad puede ser vista como un

elemento “enriquecedor en los salones de clase, en las familias y en la comunidad, y no como una barrera que limita el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2006:16). Siendo el profesor uno de los actores que ayudará o limitará el enriquecimiento que la diversidad puede aportar.

Considero importante conocer las opiniones de los profesores porque son ellos los responsables de llevar a cabo los planes y programas de estudio, así como las políticas y legislación que les plantean que deben ser incluyentes. Conocer qué entienden por inclusión educativa y las percepciones y actitudes de los profesores ante la diversidad pueden servir para saber cómo actúan concretamente para dar respuesta a las necesidades de los alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje. A su vez estas respuestas pueden servir de base para la elaboración de propuestas de atención a la diversidad, o bien para conocer las necesidades de los docentes en cuanto a recursos, formación y apoyos para llevar a cabo la inclusión educativa.

3.3.- Planteamiento del Problema

En 1993, en México, se estableció legalmente la integración educativa o escolarización en la educación regular de niños con discapacidad (SEP-PNFEEIE, 2002: 10), esta recibió críticas y cierta resistencia por parte de algunos profesores, al no sentirse tomados en cuenta y ante la falta de información de lo que significaba la “integración educativa”.

En la mayoría de los casos los niños con discapacidad fueron “insertados” en las escuelas regulares pero con algunas prácticas se les siguió aislando. Dejaron de asistir a la escuela especial y se les colocó en “aulas especiales”, es

decir que aun cuando estaban en la escuela regular seguían aislados del resto de la población escolar.

El modelo clínico era la opción para atender a los niños con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales (NEE), concepto utilizado entonces y que se propone desaparecer con la inclusión educativa. La responsabilidad de la integración recayó en los servicios de educación especial: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centro de Atención Múltiple (CAM), sin embargo a partir de que el gobierno mexicano adopta la inclusión educativa, la integración tiene que ser revisada.

La educación inclusiva surge ante las limitaciones de la educación especial segregadora, así como los problemas y carencias que la integración educativa no logró resolver. La educación inclusiva es mucho más que la integración en el aula regular de alumnos con discapacidad, implica brindarles las condiciones para superar barreras, las cuales ya no son vistas como responsabilidad única del alumno.

Al configurarse espacios en los que la diversidad es más evidente, el profesor del aula regular se enfrenta a un nuevo modelo escolar, que le pide dar atención a las necesidades de los alumnos con discapacidad junto a quienes no la presentan. La educación inclusiva supone una reconceptualización de las concepciones sobre la diversidad que existen entre la comunidad escolar.

La forma en que se conciba a la diversidad del alumnado condicionará en gran parte las oportunidades de aprendizaje y participación que se brinde a los alumnos. Como señalan Booth, y Ainscow, (2004, 5) “Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos

distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir su exclusión y discriminación”. Es decir la inclusión está vinculada no solo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con las acciones que se llevan a cabo para hacer frente a las barreras que suponen aquellas características que los ponen en riesgo de ser excluidos.

En este trabajo me interesan sobre todo las percepciones, actitudes y valores de los docentes hacia la educación inclusiva de ahí la pregunta que guía esta investigación:

¿Cuáles son las percepciones que los docentes tienen ante la educación inclusiva?

3.4.- Objetivos

3.4.1.- Objetivo general

Conocer las percepciones que los docentes tienen hacia la educación inclusiva.

3.4.2.- Objetivos específicos

- Identificar la percepción de los profesores del aula regular ante los alumnos en mayor riesgo de ser excluidos.
- Conocer la forma en que los docentes conceptualizan la educación inclusiva
- Conocer el enfoque de los profesores y su postura hacia la participación, las barreras para el aprendizaje y hacia la diversidad en el aula.

- Identificar si la formación de los docentes les provee de elementos para poner en práctica la educación inclusiva.

3.5.- Marco Teórico Conceptual

Para desarrollar esta investigación se realizó una revisión bibliográfica que incluyó un recorrido por los modelos de atención que se ha dado a las personas con discapacidad en México desde el siglo XIX. Cada concepción de la discapacidad corresponde con las actitudes y las respuestas o formas de tratar a las personas “no normales”.

La exploración bibliográfica también abarcó textos que argumentan sobre la importancia de la educación inclusiva desde la perspectiva de los derechos humanos, así como la relación entre inclusión educativa y exclusión social.

Para poder definir la educación inclusiva y el papel que juegan los docentes en este modelo, esta investigación se basa principalmente en los trabajos de Mel Ainscow y Tonny Booth. También se abordan los conceptos de diversidad, calidad y como se comprenden en un proceso de educación inclusiva.

Se revisó el marco jurídico y los documentos institucionales que dan sustento a la educación inclusiva en México. Así como investigaciones previas que buscaron conocer las percepciones de los docentes ante la educación inclusiva.

3.6.- Definición del tipo de estudio

3.6.1.- Tipo de estudio

Se seguirá una metodología cualitativa, se considera esta forma de investigar como aquella que permite un estudio en profundidad de la compleja realidad social. Así como aquella que reconoce el carácter holístico o completo de los hechos sociales, no reducibles a variables. Esta forma de hacer investigación da un lugar muy importante a los agentes sociales y a sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones y el investigador es considerado parte de la investigación y no un mero observador.

La información recolectada con los instrumentos, en este caso entrevistas, se analizará de forma sistemática para poder establecer relaciones entre ellas y el marco teórico descrito en los capítulos 1 y 2. La sistematización consistirá en ordenar y relacionar lógicamente la información obtenida y registrada para encontrar su significado en la práctica social de los docentes de la escuela en que se realizará el estudio. Según Mella O. (2003), “La sistematización es un esfuerzo analítico que implica mirar la práctica con una cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en torno a ella, no considerando obvias las actividades cotidianas. Es distinguir a nivel teórico lo que en la práctica se da sin distinciones dentro de un todo, es buscar las relaciones que hay en lo que hacemos”.

Para poder ordenar los datos se establecerán categorías y criterios, algunas se establecerán con antelación a la obtención de la información y otras serán emergentes, es decir surgirán durante el desarrollo o análisis de la misma.

Se obtendrán datos descriptivos con base en las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y en su conducta observable (Taylor y Bogdan, 2000: 20). Se abordará como un estudio de caso, adecuado desde la perspectiva cualitativa y que sirve para llegar a comprender los aspectos particulares y las complejidades del caso singular (Latorre et al, 1996 en Sandín, 2003).

En cuanto al estudio de casos Stake (1998:16-17) distingue tres modalidades:

Estudio intrínseco de casos. La finalidad es la comprensión de ese caso en particular. No se selecciona el caso porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en él. El propósito del estudio no es la generación de teoría.

Estudio instrumental de casos. La finalidad es la comprensión de una cuestión general a través de ese estudio de casos, es un instrumento para conseguir otros fines.

Estudio colectivo de casos. El interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos. La presente investigación es un estudio de casos intrínseco.

3.6.2.- Participantes

Los docentes frente a grupo, de una escuela Primaria pública, del municipio de Tecámac estado de México. Son cuatro profesores hombres, dos de ellos con cinco años y los otros dos con más de veinticinco años de experiencia frente a grupo. Los profesores con mayor experiencia tienen estudios de profesor en educación primaria, en la escuela normal de profesores y de los profesores más jóvenes uno de ellos está estudiando la maestría en educación inclusiva en la Universidad Pedagógica Nacional y el otro estudió la licenciatura en matemáticas en la escuela normal superior.

3.6.3.- Diseño de Investigación

Es un estudio de tipo “No experimental” pues no se manipularán deliberadamente variables y si se observarán los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

Más que hacer una recopilación de las opiniones de los participantes en el estudio, me interesa comprender sus opiniones desde dentro, es decir desde ellos mismos. Se usará un tipo de muestra no probabilística pues siguiendo a Hernández, R., C. Fernández & Baptista P. (2003:562), mi interés al realizar este estudio no es generalizar los resultados a una población más amplia. Lo que busco es indagar en profundidad, por lo que la muestra está compuesta por aquellos sujetos que ayudan a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación. Además se optará por un muestreo próximo, es decir se usaran los casos más fácilmente accesibles para la obtención de la información.

3.7.- Instrumento

En concordancia con la metodología se optará por la entrevista cualitativa, con el objetivo de obtener información a partir de las propias palabras de los involucrados en el estudio. Como menciona Corbetta (2010: 344) "...el objetivo último es conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos".

La entrevista a los profesores se diseñó a partir de los conceptos definidos en el marco teórico, y también se tomaron como referentes los instrumentos utilizados por Bravo, (2013:161) y Meza (2010:180-188) en sus respectivas investigaciones. Aun cuando las autoras citadas realizaron estudios cuantitativos, me pareció adecuado retomar parte de sus instrumentos en un contexto de investigación cualitativo, permitiendo a los participantes emitir sus respuestas sin restringirlos a las escalas de medición.

3.7.1.- Entrevista semiestructurada

Se hará uso de una entrevista semiestructurada, disponiendo de un guion que contiene los temas a abordar durante la entrevista aunque con un orden flexible (Corbetta 2010: 353), es decir las preguntas no serán estandarizadas. También serán abiertas o aquellas que no delimitan con anterioridad las opciones de respuesta. Las elegí porque proporcionan información más amplia y sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un

comportamiento. Su mayor desventaja es que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis (Hernández, et al., 2003:316).

La entrevista permite un acercamiento a los docentes quienes juegan un papel muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje y poseen información de primera mano de lo que realmente sucede en las aulas escolares. Sin olvidar que “Aunque los relatos verbales de las personas pueden aportar comprensión sobre su pensamiento acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen (Deutscher citado por Taylor y Bogdan, 1998:106).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas con cada uno de los profesores y su análisis. La entrevista a los docentes tuvo el propósito de conocer sus percepciones sobre la educación inclusiva. En esta se abordaron preguntas que permitieron conocer las ideas, creencias, conocimientos, acciones y sentimientos de los profesores relacionados con la educación inclusiva.

En primera instancia se buscó que los profesores respondieran a la entrevista libremente y con conocimiento de los alcances, lo que se denomina consentimiento informado. El primer contacto se hizo de esta manera: solicité una entrevista con el director de la escuela y le expuse los motivos del estudio y la intención de realizar las entrevistas. Accedió y dijo que lo comentaría con los profesores. Cuando regresé para conocer la respuesta de los profesores el director se había retirado de su cargo. Me presenté el día de uno de sus consejos escolares y el supervisor escolar me informó que había una nueva directora y si quería realizar las entrevistas a los profesores platicara con ella para obtener su consentimiento.

La directora antes de acceder lo consultó con los docentes, cuatro profesores dieron respuesta positiva y una profesora no estuvo de acuerdo porque percibía que sería evaluada.

Los profesores mostraron interés por el tema y por participar en la entrevista, se les envió una lista de los temas a tratar y se expuso que sería una entrevista semi- estructurada, que la participación era voluntaria y de carácter confidencial.

La entrevista se realizó los días 21 y 28 de abril de 2015, dentro del salón de clases de cada participante, a dos profesores mientras sus alumnos participaban en educación física, otro durante el recreo y el último profesor fue entrevistado durante la clase de matemáticas mientras los alumnos resolvían ejercicios. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 a 75 minutos y no se grabaron.

4.1.- Diseño del instrumento

La entrevista abarcó 4 temas eje: a) postura del docente ante la educación inclusiva, b) conocimiento y formación con relación a la educación inclusiva, c) recursos y apoyos educativos para la inclusión educativa y d) participación y educación inclusiva.

Se estructuraron 21 preguntas, en el siguiente cuadro se especifica el tema eje al que corresponde cada pregunta:

Temas eje en el diseño del cuestionario y número de pregunta	
a) Postura del docente ante la educación inclusiva Preguntas: 3, 6, 7, 8, 9,10, 11 y 17.	b) Conocimiento y formación con relación a la educación inclusiva Preguntas: 1, 2, 12 y 13.
c) Recursos y apoyos para la inclusión educativa Preguntas: 14,15,16,18,19,20 y 21.	d) Participación y educación inclusiva. Preguntas: 4 y 5.

En esta sección se transcriben las preguntas que conformaron la entrevista

Guión de entrevista

La presente entrevista tiene como objetivo conocer las opiniones de los docentes acerca de la inclusión educativa, estas servirán como insumo para la elaboración del trabajo recepcional de quién solicita la entrevista. Todas las respuestas son de carácter confidencial y solo se usarán con fines académicos.

1. ¿Para usted qué es la educación inclusiva?
2. ¿Por qué se dice que la Inclusión es un derecho humano?
3. ¿Está usted de acuerdo con la educación inclusiva?
4. ¿Esta escuela es inclusiva, si, no, por qué?
5. ¿Qué se hace para que todos los niños participen en las actividades que organiza la escuela y en cuáles participan?
6. ¿Cómo entiende usted las barreras para el aprendizaje?
7. ¿A qué se refiere la diversidad de los alumnos?
8. ¿Qué siente al trabajar con alumnos que son tan diversos?
9. ¿Qué ventajas tiene trabajar con alumnos diversos?
10. ¿Qué desventajas tiene trabajar con alumnos diversos?
11. ¿Pueden aprender todos los niños?
12. ¿Su formación escolar le permitió conocer y ejecutar estrategias didácticas para atender a todos los niños incluyendo a quienes son personas con discapacidad y/o necesidades educativas?

13. ¿Ha tomado cursos, talleres, seminarios, etc., con el tema de educación inclusiva?
14. ¿Quiénes participan en la atención a los alumnos?
15. ¿Qué hace falta para atender mejor a los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas?
16. ¿El programa de estudio, los contenidos así como las actividades de aprendizaje son iguales para todos los niños?
17. ¿Qué toma en cuenta al evaluar a cada alumno?
18. ¿Hay tiempo para trabajar con todos los alumnos?
19. ¿Hay servicio de USAER en su centro de trabajo?
20. ¿Qué tipo de apoyo ha recibido por parte de USAER?
21. ¿Las instalaciones de la escuela son accesibles para todos los niños?

Gracias

4.2.- Resultados de las entrevistas

A continuación se presenta un cuadro con las respuestas de los profesores:

Docente 1							
Tema eje							
a) Postura del docente ante la educación inclusiva		b) Conocimiento y formación con relación a la educación inclusiva		c) Recursos y apoyos educativos para la inclusión educativa		d) Participación y educación inclusiva.	
NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA
3	“No hay como que los atienda alguien que sepa del problema. Me gustaría que los llevaran al CAM o al USAER, ellos tienen más noción de que hacer, ahí tendrían más posibilidades de aprender”.	1	“La integración de los niños con discapacidad”.	14	“Cada maestro ve cómo trabaja con su grupo, no hay USAER, uno los atiende pero no es igual que si tuviéramos una persona especializada, uno tiene que hacerla de psicólogo. Los papás te apoyan reforzando lo que se ve en clase pero es muy poco”.	4	“Si es inclusiva entran niños de todos tipos de dificultades no se rechazan”.
6	“Son las dificultades que tiene el alumno, hacen que no vayan normal en su aprendizaje. Es algo que no les permite desarrollarse”.	2	“Porque está establecido en las reglas y hay que aplicarlas”.	15	“Se necesita una evaluación del niño, hay pruebas que les hacen los de USAER para ver que tiene. La maestra de USAER daba atención individualizada a los niños, ahora que ya no está no hay quien los atienda y yo pues en mi caso hago lo que puedo”.	5	“Les pongo las actividades y trabajan pero no al nivel de los demás. A veces lo que se hace es ignorarlo, está en el salón pero no logra seguir a los demás”. “Procuró que participen en todo en educación física, artística, honores, bailables, ahí si todos participan”.
7	“La diversidad es la que te ayuda a clasificarlos como kinestésicos, visuales o los que aprenden escuchando”. “Los de	12	“Cuando yo estudie no se hablaba de inclusión”.	16	“Si son iguales, les enseñas lo mismo a todos, solo les pones diferentes actividades porque no todos trabajan con la misma calidad”.		

	necesidades especiales son niños que no aprenden y los de discapacidad severa tienen algo que no les permite adaptarse”					
8	“Es difícil, hay veces me desespero porque no aprenden, les enseñas algo y en un rato ya lo olvidaron”.	13	“Faltan cursos para mejorar la atención que se da a los niños con NEE”.	18	“Es muy poco, se va todo en la atención un niño que requiere enseñanza individualizada. Hay que darse tiempo para atender a los alumnos y con los que van atrasados no alcanza”.	
9	“La ventaja puedes ser que se van conociendo y aprenden a convivir”.			19	“Antes había pero ya no contamos con él”	
10	“Que no se puede avanzar parejo con todos, los niños con NEE te demandan mucha atención y los demás también te demandan atención. No beneficia que cada niño tenga diferentes intereses o estilos de aprender, necesitas adaptarte a cada uno”.			20	“Me compartían actividades para los niños que no iban como los normales”	
11	“Ellos solo aprenden lo básico, como leer, escribir y sumar dependiendo del grado de necesidad que tengan”			21	“No son adecuadas para niños con discapacidad física, si tiene discapacidad podría moverse en la escuela, con alguien que lo	

					ayude”.		
17	“Sus trabajos y el empeño que pone también si tiene NEE, no puedes valorar sus trabajos igual que los de sus compañeros”.						

Docente 2							
Tema eje							
a) Postura del docente ante la educación inclusiva		b) Conocimiento y formación con relación a la educación inclusiva		c) Recursos y apoyos educativos para la inclusión educativa		d) Participación y educación inclusiva.	
NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA
3	“Sí, todos los niños deben asistir a la misma escuela, aunque también requerimos ayuda de maestros especialistas”.	1	“Es la igualdad que se les debe dar a los niños en la escuela, la no discriminación en la escuela por sus necesidades”.	14	“Principalmente el maestro de grupo y a los papás, puedes mandarlos a llamar, a veces vienen otras no”.	4	“Si es inclusiva porque no se discrimina a nadie por su discapacidad”.
6	“Los problemas que se presentan en el niño o en la familia o en la escuela para el aprendizaje del niño”.	2	“Porque es un derecho, está en la constitución”.	15	“El reporte psicológico es el que nos diagnostica la necesidad educativa”. “Qué más, bueno también saber incluirlos darles la atención, tenerlos en cuenta desde el principio, materiales también”.	5	“Se les ponen actividades adecuadas a sus características a su nivel, participan en todas las actividades desde festivales, desfiles, cuando les pongo un baile, etc., se trata que participen en todo, según sus posibilidades, me refiero en actividades extras,

							celebraciones, manuales..., como ves ahorita salen a educación física igual como todos y así en todo".
7	"La diversidad es la forma de actuar de cada alumno, de entender, su actitud y sus aptitudes".	12	"En la maestría he aprendido a integrarlos".	16	"Si ahí está el detalle, que te dicen que hagas tus adecuaciones pero te evalúan lo mismo para todos".		
8	"Responsabilidad y compromiso para sacarlos adelante".	13	"No había tomado cursos antes pero ahorita estudio la maestría en inclusión, en la UPN".	18	"Si aunque tienes que trabajar bajo presión, para que puedas dar trato personalizado, el tiempo es muy poco".		
9	"La ventaja es que puedes variar las actividades y se ayudan entre ellos".			19	"No, nos lo quitaron hace un ciclo escolar".		
10	"Hay desventajas porque no van a aprender al mismo ritmo y debes adaptar las actividades".			20	"Mucho, nos apoyaba en diagnóstico y en atención personalizada a los niños, en las evaluaciones, en trabajos y nos daba orientación de actividades"		
11	"Si todos, también un niño con discapacidad o NEE, puede aprender lo mismo y más que sus compañeros".			21	"Todos los niños pueden usarlas, pero si el niño tiene un problema físico no va a ser fácil su acceso".		
17	"Las características de cada alumno, todos los trabajos que hace para los proyectos".						

Docente 3							
Tema eje							
a) Postura del docente ante la educación inclusiva		b) Conocimiento y formación con relación a la educación inclusiva		c) Recursos y apoyos para la inclusión educativa		d) Participación y educación inclusiva.	
NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA
3	“Lo mejor es que los niños sean clasificados y puestos en instituciones donde se les de atención de acuerdo a sus necesidades y así se aprovecharían más las cualidades de cada quien”.	1	“Técnicamente la cooperación del niño dentro del grupo”.	14	“Solo el maestro de grupo se encarga de los alumnos. Los papás no te apoyan, no tienen los recursos económicos para estar viniendo o llevarlos con un especialista. El maestro de aula los atiende pero no es igual que alguien especializado”.	4	“La escuela es inclusiva, porque no hay selección de alumnos, integras grupos con niños de educación especial, no se separan como en otros sistemas más avanzados”.
6	Obstáculos, límites que tiene el alumno para desarrollar una actividad, si un niño tiene un problema “agudo” se separa según un estándar porque requiere atención especial”.	2	“Los derechos humanos han sido llevados a la exageración y se ha caído en contradicción, porque se les niega su derecho a ser atendidos”.	15	“Para trabajar con los niños con NEE hace falta material y yo tendría que tener una especialidad y saber diagnosticar el grado de necesidad”.	5	“Diseñas las actividades para un rango normal y para los que están desfasados les pones algo más fácil, por decir algo de primero y va en tercero o quinto, así permites que participen en todo, en las actividades sociales, deportivas, culturales, en todo”.
7	“A que puedes tener diferente tipo de niños, en este ciclo no tengo alumnos de discapacidad pero si uno con problemas de hiperactividad y otro de conducta, no son como los otros, les cuesta aprender.	12	“Mi formación no tiene nada que ver con la inclusión”.	16	“Usas el mismo programa pero las actividades se diseñan según el grado de necesidad de los alumnos”.		

	“La diversidad la ves desde que haces tu perfil grupal, ahí ves cuales son los canales de recepción de cada niño, ves quien está en rango normal y quien se desfasa de ese rango”.					
8	“Creo que no deberían estar en el aula normal, debería haber separación, educación avanzada y especial para potencializar a los que sí pueden”.	13	La normal no te da una especialidad para atender a los niños con NEE, los cursos tampoco tratan ese tema.	18	“Muy limitado, si dedicas determinado tiempo a trabajar con cada uno se te va todo el tiempo, pero sin no lo haces no logras que el niño adquiera al menos la habilidad de la lectoescritura, que en cuarto ya preocupa mucho”	
9	“Si trabajan en equipo, sirve mucho que sean diversos porque se ayudan entre ellos”.			19	“No”. “Porque ya no llenábamos requisitos”.	
10	“No beneficia, porque solo van a desarrollarse en un área, en la que sean más fuertes, o que les llame la atención”.			20	“Orientación y canalización, es lo que le marcaban a la maestra que hiciera y ya por iniciativa de ella les daba atención individual, en el salón especial”	
11	“Depende del grado de discapacidad, más que aprender desarrollan habilidades, sobre todo si tienen un problema agudo”.			21	“No, el edificio no cumple con ese principio de equidad, no brinda movilidad ni seguridad. A los niños a veces les apoyan con lentes o con zapatos ortopédicos, pero nada más”.	

17	“Exámenes, participación en grupo, participación individual, como se integra al grupo, instrumentos de medición como rúbricas, observaciones, proyectos”.					
----	---	--	--	--	--	--

Docente 4							
Tema eje							
a) Postura del docente ante la educación inclusiva		b) Conocimiento y formación con relación a la educación inclusiva		c) recursos y apoyos educativos para la inclusión educativa		d) Participación y educación inclusiva.	
NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA	NP	RESPUESTA
3	“Los alumnos con NEE tendrían que estar con maestros especializados, sin dejar la escuela deben estar supervisados para ver su avance”.	1	“Estoy confundido con los nuevos términos es lo mismo que la integración solo es un cambio del programa de integración”.	14	“Yo atiendo a mi grupo, no hay apoyo, no hay USAER. Los papás vienen a veces pero no pueden estar viniendo siempre”.	4	“Si, fijese hay varios alumnos con discapacidad y con NEE y se les apoya para que logren superar su problema, algunos ya lo lograron porque tuvieron apoyo desde primero”.
6	“Es lo que no le permite avanzar al niño, son los problemas que presenta el alumno para aprender”.	2	“Es un derecho así lo marcan los nuevos lineamientos. Debes recibir todo tipo de niños, si no no les respetas sus derechos”.	15	“USAER es muy buena orientación la que da, lo demás pasa a asegundo termino, cuando no hay quien haga un buen diagnóstico está el problema”.	5	“No todos hacen lo mismo, a los normales les pones un ejercicio y a los otros les pones algo más fácil. Si estás viendo un tema muy complicado tienes que darles un apoyo extra para su nivel que siempre es el más bajo”.
7	“A que los puedes clasificar como kinestésicos, visuales, o auditivos y ahí aprovechas para aplicar diferentes actividades. Y a veces un niño con discapacidad, es el que necesita, silla de ruedas y puedes tener otro que esté normal y no aprende”.	12	“La Normal no te da una formación para saber incluir”.	16	“El programa oficial sí. No hay un programa que mande la SEP y que diga que es para los niños con NEE. Se pueden hacer cambios pero eso ya depende del criterio de cada profesor”.		
8	“Es un reto, no sé si van a salir adelante, si en casa no se les apoya yo no puedo hacer nada. Si	13	“Sería bueno que hubiera cursos con el tema”, “no yo he tomado cursos pero no he visto alguno que	18	“Si aunque poco, lo que se hace es que mientras los demás niños hacen otra		

	trabajas con ellos, pero sientes que se logra poco”.		diga que su tema es la inclusión”.		actividad se le dedica tiempo al niño de necesidades especiales”		
9	“Ventajas puede ser que les sirve porque conviven con los otros niños”.			19	“No ya no lo hay”.		
10	“Desventaja es que nos cambiaron los libros para los alumnos vienen muy complicado, tienen un nivel muy alto para esta comunidad, más para los que tienen NEE”.			20	“La maestra nos daba folletos donde venía información de los problemas de aprendizaje y nos daba actividades para aplicar a los niños. La maestra estaba todos los días y de vez en cuando venía la trabajadora social”.		
11	“Los niños que tienen problemas, aunque no toda su vida, hay unos que si pueden llegar a superarlos, pero otros como los de síndrome de Down, no. Si llegan a superar su problema, pueden hacer una carrera”.			21	“No, para empezar no hay rampas, si un niño con silla de ruedas o problema para caminar, etc., le toca salón de abajo no hay problema, pero si tiene que subir escaleras, pues ahí está el problema. Hubo una alumna, del turno de la mañana, que la		

					mamá la tenía que cargar, y sus compañeros le ayudaban a subir y bajar”.		
17	“Examen, trabajo en clase y tareas, para los niños con NEE se hacían evaluaciones adecuadas, la maestra de USAER las hacía”.						

4.3.-Análisis de la información

He realizado un estudio cualitativo por que el análisis de los datos es un proceso dinámico, creativo que ocurre a lo largo del proceso de investigación. En esta etapa estas características son más evidentes y sirven para obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y para refinar las interpretaciones (Taylor y Bogdan, 1994: 158).

En el primer tema eje, “Postura docente ante la educación inclusiva” se observa (pregunta 3) que en general los docentes muestran una postura positiva ante la educación inclusiva, aceptan que cualquier niño puede estar en el aula regular, pero coinciden en la necesidad de que la escuela cuente con maestros especialistas para que los alumnos sean mejor atendidos. Esta postura tiene dos matices: 1.- Hay quienes están a favor de separar a los niños de la escuela regular y 2.- Otros que creen que esta atención debe ser de forma paralela sin dejar el aula ordinaria.

Al preguntar sobre las barreras para el aprendizaje (pregunta 6) la mayoría de los profesores las atribuyen al alumno, porque consideran que al no tener capacidades para un aprendizaje normal, los alumnos no desarrollan las actividades o se separan del resto del grupo en su nivel de logro. Solo uno de ellos menciona otros aspectos que toman en cuenta el contexto, la familia y su posible influencia en el desempeño del alumno.

Para los profesores la diversidad (pregunta 7) son los estilos de aprendizaje de cada niño, esta les ayuda a clasificarlos. Consideran que hay diferentes tipos de niños y que ellos se dan cuenta mediante el perfil grupal de

cuáles niños son “normales” y quienes no lo son. Uno de los docentes señala que la diversidad está relacionada con la forma de actuar de cada alumno, de entender, su actitud y sus aptitudes. En esta misma pregunta los profesores hacen alusión a los alumnos con discapacidad, para ellos no hay una correspondencia entre necesidades educativas especiales y discapacidad. Las NEE las enfocan hacia los alumnos que tienen dificultad para aprender y la discapacidad la relacionan principalmente con la carencia física.

Sentimientos hacia la diversidad (pregunta 8) los profesores sienten responsabilidad, compromiso y temor al trabajar con los alumnos y la diversidad que representan, lo consideran un reto. Algunos expresan rechazo, uno de ellos reconoce que le representa un problema trabajar con niños tan diversos, porque siente que no logran los aprendizajes esperados.

Para algunos profesores la diversidad (pregunta 9) y la presencia de alumnos con discapacidad o NEE en las aulas ordinarias tiene ventajas para el desarrollo social de los alumnos, sobre todo por la convivencia que se establece y porque colaboran entre ellos.

En contraste los mismos profesores manifiestan que la diversidad de niños con o sin discapacidad y con o sin NEE, no es favorable en lo académico, pues lo más probable es que se desarrollen solo en un área. Otras desventajas que mencionan son que deben adaptarse a los diferentes intereses o estilos de aprender de cada alumno y que eso requiere mucho tiempo.

Las expectativas de logros de los alumnos (pregunta 11) para la mayoría de los docentes los alumnos con discapacidad o NEE solo pueden aprender lo básico, como leer, escribir y sumar, es decir tienen expectativas reducidas

respecto a estos alumnos. Relacionan el nivel de lo que ellos consideran deficiencia con aquello que pueda llegar a aprender el alumno, sobre todo si se encuentran en mayor riesgo de exclusión. Solo uno de los maestros difiere en que los logros dependan de la discapacidad o de las NEE.

La evaluación la realizan con varios instrumentos además de los exámenes escritos, todos coinciden en que han puesto en práctica una evaluación diferenciada, puesto no pueden calificar lo mismo a todos los niños o valorar de la misma manera las actividades que realiza cada niño.

“Conocimiento y formación con relación a la educación inclusiva” (preguntas 1,2, 12 y 13) los profesores opinan que la educación inclusiva (pregunta 1) es la no discriminación de los alumnos con discapacidad, uno de ellos considera sinónimos la integración y la inclusión y uno más que la educación inclusiva se refiere a la cooperación del niño en el grupo.

La inclusión como derecho humano (pregunta 2) los profesores refieren que es un derecho que está legislado, están de acuerdo en que todos los niños tienen derecho a la educación, porque está considerado en la normatividad y en la política educativa; uno de ellos no manifiesta estar en contra sin embargo para él el enfoque desde los derechos humanos no es conveniente porque resulta en no atender a los niños.

Respecto a su formación en el tema de educación inclusiva (pregunta 12) la tendencia de los profesores es no sentirse capacitados para atender a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, psicológicas, sociales, etc., refieren que no tuvieron formación inicial en inclusión. Solo uno de los maestros si

se siente en condiciones de atender a todos los niños debido a que se encuentra estudiando la maestría en inclusión.

Hay consenso entre los maestros sobre la falta de formación continua en el tema de la inclusión, aunque dos de ellos relacionan formación en inclusión con formación en educación especial o NEE. Argumentan no tener conocimiento de cursos, diplomados, talleres, etc., cuyo tema sea el de la inclusión. Uno de ellos asume la responsabilidad de prepararse respecto al tema como una obligación personal (pregunta 13).

Se observa que los profesores consideran la escuela en donde laboran como inclusiva debido a que ahí se encuentran escolarizados niños con discapacidad o NEE, uno de ellos coincide en que la escuela es inclusiva aunque cree que la separación entre alumnos es propia de sistemas escolares más avanzados.

“Recursos y apoyos para la inclusión educativa” (preguntas 14, 15, 16, 18, 19, 20 y 21).

Todos los profesores entrevistados opinan que la labor de atender al grupo tienen que hacerla solos, se puede afirmar que los profesores perciben nulo apoyo para atender a los niños que presentan discapacidad y/o NEE, en general sienten que se les ha dejado la responsabilidad total. El apoyo de los padres de familia, para ellos, es muy escaso aunque lo justifican por la falta de recursos económicos (pregunta 14).

Requerimientos para atender mejor a los niños en riesgo de exclusión por discapacidad (pregunta 15) todos coinciden en la necesidad de contar con diagnósticos, además consideran a la USAER, como la principal encargada de los niños que por alguna razón no logran los objetivos educativos propuestos,

finalmente mencionan la falta de materiales para atender las diversas necesidades de los niños.

Respecto al programa de estudio manifiestan que es el mismo para todos los alumnos pero toman en cuenta la flexibilidad del currículo que la propia SEP manifiesta en el MASSE 2011 y que permite hacer adecuaciones, sin embargo a veces esto es visto como una carencia.

En la pregunta 19 todos los docentes contestaron que no cuentan con servicio de USAER porque les fue retirado. La labor que desempeñaba el personal de USAER en la escuela es vista por los profesores como una necesidad y valoran mucho el apoyo proporcionado cuando se contaba con él.

El tiempo (pregunta 18) es un recurso que los profesores perciben como muy limitado y que no les alcanza para todo el grupo, sobre todo porque opinan que los alumnos en mayor riesgo de exclusión necesitan más tiempo, expresan dificultad para trabajar individualmente con algún alumno con NEE o discapacidad.

En cuanto a las instalaciones del edificio hay consenso en que no son adecuadas y se tornan inaccesibles para los alumnos o personas con discapacidad. No se han hecho o en todo caso son muy pocas las adecuaciones arquitectónicas en la escuela.

“Participación escolar y educación inclusiva” (preguntas 4 y 5). Todos los docentes creen que la escuela en donde trabajan es inclusiva porque escolariza a niños con discapacidad y con NEE (pregunta 4). En relación a la participación (pregunta 5) los profesores la dividen en participación en actividades académicas

y en otras actividades, se puede decir que los alumnos son incluidos en las actividades culturales, sociales, deportivas y cívicas. En lo que se refiere a la adquisición de conocimientos los profesores encuentran más dificultades para incluir a los alumnos aunque usan estrategias para asegurar la participación de los niños asignándoles actividades diferenciadas según las características de los alumnos. Los profesores hacen adecuaciones curriculares, disminuyen el nivel de dificultad de las actividades propuestas a los alumnos con discapacidad o con NEE.

4.4.- Conclusiones

En esta investigación a través de las entrevistas se cumplió con los objetivos planteados, en cuanto al objetivo general de este trabajo, conocer las percepciones hacia la educación inclusiva de los profesores se detectó que: Se reconoce el derecho que todo niño tiene a la educación, sin embargo se sigue promoviendo la necesidad de recibirla en lugares diferenciados o especiales.

Los docentes están a favor de la educación inclusiva, aunque se sienten ajenos a este proyecto, debido a la falta de formación y de información al respecto, asumen que es su deber ponerla en práctica porque está en las leyes.

De acuerdo con las respuestas emitidas por los profesores se observa que no tienen claro el concepto “educación inclusiva”, aunque cada uno menciona aspectos que se incluyen en la educación inclusiva ninguno la define globalmente.

Identifican a la educación inclusiva con la integración de niños con discapacidad y/o NEE en las aulas regulares. La escuela estudiada en este caso integra alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad, este hecho es apreciado por los docentes como el componente que define a una escuela inclusiva, para ellos matricular a estos alumnos es suficiente para decir que no son rechazados, ni discriminados.

Realizan adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada, aunque las definen como la disminución de contenidos, este aspecto puede ser revisado para constituirse en un elemento positivo puesto que reconoce la diversidad de los alumnos y busca formas de atender a las necesidades que plantea este hecho.

Las barreras para el aprendizaje y la participación son atribuidas al alumno como ente individual, se deja de lado la importancia del contexto y cómo contribuye a la formación de barreras, algo que impide a los maestros verse a sí mismos como partícipes de la remoción de dichas barreras.

Los profesores tienen presente que la diversidad no se limita a la discapacidad, aunque si la remarcan por encima de otros aspectos. La diversidad es percibida como un elemento que tiene más desventajas que ventajas para el trabajo en el aula. Opinan que la diversidad le agrega complejidad al proceso enseñanza-aprendizaje, al hacer más difícil el desarrollo de la clase debido a que tienen que adaptarse a los diferentes intereses o estilos de aprender de los alumnos o porque les demandan mucho tiempo para atenderlos. De igual manera sienten compromiso al trabajar con los alumnos que vinculan con la diversidad, aunque lo enfocan hacia el temor y la duda.

Llama la atención que se tiende a la comparación entre lo que consideran un niño normal y aquel que se aleja de lo normal lo perciben como capaz de aprender aunque menos en comparación con los demás. Para ellos es adecuado el modelo de atención médico-terapéutico, por considerar que permite ofrecer mejores resultados y atención a los niños en mayor riesgo de exclusión. Responsabilizan de la atención a los niños en riesgo de exclusión a las USAER o a instancias que equiparan con la educación especial como los CAM.

En opinión de los maestros para poder incluir a todos los niños independientemente de sus características físicas, psicológicas, sociales, etc., hace falta el apoyo que se les brindaba cuando contaban con USAER.

Los docentes como protagonistas importantes de la puesta en práctica de la educación inclusiva no se ven a sí mismos, excepto uno de ellos, como capacitados para llevarla a cabo. Sienten la falta de formación inicial y formación continua en el tema, como una debilidad para su práctica.

Manifiestan incluir a los alumnos en actividades cívicas, celebraciones, deportivas, artísticas, etc., en referencia a las actividades que involucran el aprendizaje de los contenidos de planes y programas de estudio, realizan adecuaciones curriculares. Las adecuaciones las equiparan a la reducción y/o recortes a los contenidos.

Es posible afirmar que los profesores están a favor de la inclusión de todos los niños en la escuela regular, sin embargo perciben la atención que se les ofrece a los niños con discapacidad o NEE, como mínima, comparada con la que podrían obtener en un lugar que se enfoque específicamente en la discapacidad o las NEE.

Realizar este trabajo me permitió darme cuenta de que existe disposición por parte de los profesores para recibir en su grupo alumnos a quienes ya sea por discapacidad o no, la escuela y la sociedad en general les plantean barreras para su desarrollo. Aunque pude apreciar la ambigüedad en sus percepciones, ya que consideran a los alumnos con discapacidad como susceptibles de desarrollarse, al mismo tiempo que recalcan la diferencia entre un alumno “normal” y otro que no lo es. De igual forma considero ambivalente la posición de los profesores respecto a su papel en el desarrollo de la educación inclusiva, pues subrayan la obligación de la educación especial de atender a los alumnos que requieren otros apoyos.

La educación inclusiva trasciende a la escuela y al sistema educativo demandando la participación de diversos actores que contribuyan a propiciar las condiciones para que se lleve a cabo. Implica garantizar la educación de calidad para todos, es un derecho humano y el Estado juega un rol importante para hacerlo efectivo. Al implementarla resulta importante tener en cuenta a los docentes y sus percepciones hacia la inclusión, son ellos quienes se encargan de poner en práctica las políticas, la legislación y las orientaciones del plan y los programas educativos. La disposición y las buenas intenciones que muestran los profesores aportan para lograr la inclusión pero resultan insuficientes a la hora de atender a todos los alumnos con calidad. Requieren contar con la formación, información, recursos, adaptaciones, apoyos, etc., de lo contrario se seguirá dejándolos solos y culpándolos cuando los resultados no son los mejores. Un primer paso consiste en propiciar el acercamiento con los profesores para proponerles e involucrarlos en actividades de formación continua, donde se

analicen sus propias percepciones y cómo estas influyen en la manera en que se otorgan oportunidades de desarrollo a los niños que están en mayor riesgo de exclusión por diversos factores.

4.5.- Limitaciones y Sugerencias

A continuación se presentan las limitaciones y sugerencias que se hacen con respecto a este estudio:

- Al tratarse de una investigación cualitativa y en particular un estudio de caso, no existe la posibilidad de generalizar los resultados, aunque pueden realizarse estudios similares en otras escuelas en las que se desee conocer las percepciones de los profesores respecto al tema de educación inclusiva.
- Los resultados obtenidos también permiten conocer la necesidad de información y formación con relación a la educación inclusiva, por lo que puede sugerirse la realización de cursos, diplomados y en especial talleres dirigidos los profesores.
- Revisar y en su caso dotar a los profesores con materiales, además de los teóricos, para llevar a cabo la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, Narcea.

Ainscow, M. (2001), *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Notas y referencias bibliográficas, en:

<http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/DocumentosConsulta/epd/Ainscow2001esp.doc> (consultado: 13 enero 2015).

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.

Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20 Núm. 1, pp.13-31.

Berruezo, P. (2006) Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* [en línea], vol. 20 [citado 2013-12-05]. Disponible en Internet:<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411341012>. ISSN 0213-8646.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE Revista Electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 2006, Vol. 4, No. 3. pp. 1-15.

Blanco, R. (2008), Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347. Septiembre-diciembre 2008, pp. 33-54 37.

Bravo, L. (2013) *Las percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*, Tesis de doctorado, Universidad de Alicante, Costa Rica.

Booth, T. & M. Ainscow (2004). en López, A. (trad.) *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Cano, E. y A. Pappous (2013) "Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión Bibliográfica". *Revista Digital de Investigación Educativa. Conect@2*, VII Edición. Agosto, Año III. Pp. 105-118, (www.revistaconecta2.com.mx)

CONAPO (2010). *Índice de marginación por localidad 2010*, Base de datos disponible en:

[http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice de Marginacion por Localidad 2 010](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2_010) (Consultada septiembre 2015).

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de la investigación social*. España, Mcgraw-Hill.

Delval, J. (2000). “El puesto del hombre en la naturaleza”, en: *El desarrollo Humano*. Ed. Siglo XXI, México, pág. 225-282.

Duk, C. (2007) “Inclusiva” modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes proyecto FONDEF/CONICYT D04I1313”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Septiembre 2011 / Volumen 5 / Número 2, Escuela de Educación Diferencial. Facultad de Ciencias de la Educación. Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Duschatzky, S y C. Skliar (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”, *Cuadernos de pedagogía*. Marzo-Abril 2000. pp. 34-47.

Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.

Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, Madrid.

Echeita, G. & M. Ainscow (2010) *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo, Universidad Autónoma de Madrid (España). Recuperado de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1

Fernández, J. (2008). “Historia, discapacidad y valía” en Ledesma, A. (editor) *La imagen social de las personas con discapacidad*, España, CINCA.

Fabela, M. y L. Robles (2013) “Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular” en: *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Fernández, J. & A. Hernández (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

García, I., et al (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 49: Enero - Abril 2009.

Gobierno Federal (2011), *Ley Federal para prevenir la discriminación*, Cámara de diputados, 30 de mayo del 2011.

Guajardo E. (Marzo 2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Marzo 2008 / Número 3. Escuela de Educación Diferencial. Facultad de Ciencias de la Educación Marzo 2009 / Número 1 / Volumen 3

Guajardo E. (2010). La desprofesionalización del docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2010 - Vol. 4 Núm. 1. pp.105.126.

Gutiérrez, C. & G. Urgilés (2009). "Historia y Perspectivas de la educación especial en Latinoamérica", en Samaniego, P. (directora) *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*, España, CINCA.

Hernández, R., C. Fernández & Baptista P. (2003); *Metodología de la Investigación*; México, Editorial Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011), *Panorama sociodemográfico del Estado de México*. México, INEGI. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/mex/Panorama_Mex.pdf (consultado septiembre 2015).

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), pp. 155-176. Recuperado <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>. (Consultado 21 de marzo 2015).

Meza, C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres*, Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, España.

Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.

Molina, M. (2009). *De la educación especial a la inclusión. La situación de México*. Tesis de maestría. UNAM, México.

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, n.2, vol.6, pp. 19-26.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, España, CINCA.

Sánchez, P. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial en México*, México, SEP-DEE.

Sandín, P. (2003); "Investigación Cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones"; Editorial Mc Graw Hill.

SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México, SEP.

SEP. (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*. México, SEP.

SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México, Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE, 2011*, México, SEP-DEE.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.

Taylor S.J. y Bogdan R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*; España, Editorial Paidós.

Terigi, F. (2010). "La inclusión educativa: Viejas deudas y nuevos desafíos", en: Terigi, F., R. Pedraza & Vaillant, D. (Coordinadora) *El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), Madrid España, OEI.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.

Vain, P. (2003). *Educación Especial: Inclusión Educativa - Nuevas Formas de Exclusión*. Noveduc Libros.

Valenciano, G. (2008). "Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida" en: Sarto, M. y E Venegas (Coord.) *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, VI Seminario Científico SAID, Salamanca, INICO.

Velez, L. (2013) "La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas Inclusive", Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

Walker, Jo. (2013) *Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades*, Sudáfrica, CME/Handicap International.

Vega, I. (2011). *La Escuela Normal para Profesores de Sordomudos en el Siglo XIX: Una experiencia sui generis dentro de la Escuela Nacional de Sordomudos*. México: COMIE.